

# APOTHEKE

Revista do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina



V.7, n.2 (2021)

Dewey: Educação, Artes Visuais e Experiência

# SUMÁRIO

EXPEDIENTE	004-007
EXPEDIENTE	004-007
EDITORIAL	008-011
SEÇÃO TEMÁTICA	012
John Dewey: dois textos, dois tempos, duas "vibes" Ana Mae Tavares Barbosa	013-027
Dewey e a experiência estética: uma contribuição ao Ensino de Arte Tatiane da Silva e Marcus Vinicius da Cunha	028-043
<b>John Dewey: lugares e experiências em pares</b> Mirian Celeste Martins, Renata Queiroz de Moraes Americano e Mário Fernandes Ramires	044-062
Rumo a uma visão holística da experiência em John Dewey Horacio Héctor Mercau	063-078
Da Impulsão à Expressividade: Uma Análise da Expressividade Artística a Partir da Filosofia Deweyana Maria A. L. Piai	079-091
Museu na Escola-Laboratório de John Dewey José Minerini Neto	092-103
Notas Sobre Uma Filosofia Da Arte Em John Dewey: A arte como modelo de experiências Laura Elizia Haubert	104-115
Estudos sobre John Dewey: O estágio em Artes Visuais na Educação Infantil. Miguel Vassali	116-128
<b>John Dewey e a Aprendizagem como Experiência</b> Fernando Mariano Placides e Jose Wilson da Costa	129-145
Método experimental, educação e arte: uma reflexão sobre a concepção de democracia de Dewey	146-160

Karina dos Santos de Moura Buzin e Aparecida Favoreto

Habitando desenhos: uma experiência de ensino em arte sobre o 161-175 espaço cotidiano

Ronne Franklim Carvalho Dias

A experiência de vida das múltiplas infâncias e juventudes adolescentes 176-190 na pandemia do Covid-19: Dewey e as práticas pedagógicas no ensino de Artes Visuais

Maristani Polidori Zamperetti e Claudia Rekowsky Bistrichi

Qual é a sua flor? Experiência estética, sua relação com awareness e 191-208 seu papel para o estímulo do processo criativo autoral

Annelise Nani da Fonseca

Experiência, criação e contemporaneidade: partilhas sobre ensinar e 209-223 aprender arte

Daniele de Sá Alves

O sketchbook como recurso no estímulo da experiência de criação no 224-239 ensino da Arte Contemporânea

Ana Paula de Oliveira Cunico e Ricardo de Pellegrin

Experiências em arte/educação no espaço urbano: Entre o Divisor 240-254 (1968) e os Domingos da Criação (1971)

Guilherme Susin Sirtoli e Giulianna Picolo Bertinetti

**TRADUÇÕES** 255 256-266 "Arte na Educação - Educação na Arte" John Dewey Laura Elizia Haubert "A Necessidade de uma recuperação da Filosofia" John Dewey 267-301 Barbara Napolitano, Fábio Wosniak, Jociele Lampert e Horacio Héctor Mercau **ENSAIOS VISUAIS** 302 303-316 Alinhavadas: experiência poética na costura de saias Luciana Borre Não tem nada de errado acontecendo 317-329 Gabriel Augusto de Paula Bonfim

330

**SEÇÃO ABERTA** 

	Minuto Lumière no ensino de biologia evolutiva : Luís Gustavo da Conceição Galego	331-339
ı	Projeto Ação na Comunidade e Método Dança-Educação Física: Uma Proposta Artístico-Pedagógica em Dança João Vítor Ferreira Nunes e Thaíse Galvão	340-353
	Considerações sobre a aula de arte: repensando saberes e fazeres Carminda Mendes André e Maiquel Cristian Reichert	354-364
	Matisse, "The Moroccans": Seeing For Yourself Barbara Ellmann	365-374

# **EXPEDIENTE**

A Revista APOTHEKE é uma publicação eletrônica de caráter acadêmico-científico, editada pelo Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke, relacionado ao Grupo de Pesquisa [Entre] Paisagens, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAV/UDESC). Com periodicidade quadrimestral, tem como propósito divulgar a produção de pesquisadores brasileiros e estrangeiros que enfocam as relações entre Artes Visuais, Educação e Pintura, em diálogo com diferentes aportes teóricos, visando enriquecer a discussão interdisciplinar do conhecimento nas áreas de Artes Visuais e Educação. Publica artigos, ensaios, narrativas visuais, resultados de investigações baseadas nas Artes, resenhas, entrevistas e traduções. A revista tem como objetivo servir de veículo, não apenas para o conhecimento e as pesquisas já consolidadas, mas também para perspectivas inovadoras, tanto no que se refere à argumentação quanto à metodologia, e que se apresentam como alternativas aos modelos estabelecidos.

# Universidade do Estado de Santa Catarina

Reitor: Prof. Dr. Dilmar Baretta

# Centro de Artes - UDESC/CEART

Chefe de Departamento: Prof. Me. Esdras Pio Antunes da Luz

# Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais

Coordenadora: Profa. Dra. Alice de Oliveira Viana

# EQUIPE EDITORIAL

# Editora-Chefe

Jociele Lampert, UDESC, Brasil

### Editor Associado

Fábio Wosniak, UDESC, Brasil

# Corpo Editorial Técnico

Marta Facco, UDESC, Brasil William da Silva, UDESC, Brasil Tharciana Goulart da Silva, UDESC, Brasil Organizadores do volume 7, número 2, ano 7, Outubro de 2021

Profa. Dra. Jociele Lampert

Prof. Dr. Fábio Wosniak

#### Conselho Editorial Nacional

Andréa Bracher, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Brasil

Marilda Oliveira, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Brasil

Fábio Rodrigues, Universidade Regional do Cariri - URCA, Brasil

Elaine Schmidlin, Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Brasil

Cristian Poletti Mossi, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Brasil

Fernanda Pereira da Cunha, Universidade Federal de Goiás - UFG, Brasil

Lucia Gouvêa Pimentel, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Brasil

Belidson Dias Bezerra Junior, Universidade de Brasília - UNB, Brasil

Marilice Villeroy Corona, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Brasil

João Paulo Baliscei, Universidade Estadual de Maringá - UEM, Brasil

Renata Aparecida Felinto dos Santos, Universidade Regional do Cariri - URCA, Brasil

Angélica D'Avila Tasquetto, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Brasil

Claudia Zimmer Cerqueira Cezar, Instituto Federal Catarinense - IFC, Brasil

Aparecido José Cirillo, Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Brasil

Karine Perez, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Brasil

Rita Bredarioli, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil

Juzelia Moraes Silveira, Brasil

Ronaldo Alexandre de Oliveira, Universidade Estadual de Londrina - UEL, Brasil

Fernando Augusto, Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Brasil

Rosa lavelberg, Universidade de São Paulo - USP, Brasil

Maria das Vitórias Negreiro do Amaral, Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Brasil

Olga Maria Botelho Egas, Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, Brasil

Lucimar Bello Pereira Frange, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, Brasil

Marcos Villela Pereira, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS, Brasil

Ana Cláudia Assunção, Universidade Regional do Cariri - URCA, Brasil

Maria helena Wagner Rossi, Universidade de Caxias do Sul - UCS, Brasil

Talita Esquivel, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Brasil

Rejane Galvão Coutinho, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil

# Revista Apotheke

Christina Rizzi, Universidade de São Paulo - USP, Brasil

Luciana Gruppelli Loponte, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Brasil

# Conselho Científico Internacional

Ricard Huerta, Universidade de València - Espanha

José Carlos de Paiva e Silva, Universidade do Porto - Portugal

Rita L. Irwin, British Columbia - Canadá

Teresa Torres De Eça, Universidade do Porto - Portugal

Rui Serra, Universidade de Lisboa - Portugal

Marta Dias Pinheiro Cabral, Universidade de Nova York - Estados Unidos

João Paulo Queiroz, Universidade de Lisboa - Portugal

Glória Jové, Universidade de Lleida, Catalunha - Espanha

Isabel Sabino, Universidade de Lisboa - Portugal

Alicia Candiani, Proyecto Ace, Buenos Aires, Argentina

John Baldacchino, Universidade de Wisconsin - Estados Unidos

# Conselho de pareceristas

# Revista Apotheke v.7, n.2, ano 7, Outubro de 2021

Adriana Rodrigues Suarez

Adriane Cristine Kirst Andere de Mello

Aline Nunes Da Rosa

Angélica D'Avila Tasquetto

Antonio José Dos Santos Junior

Daniela Almeida Moreira

Darcisio Natal Muraro

Flavia Lima Duzzo

Flávia Pedrosa Vasconcelos

Francione Oliveira Carvalho

Gilvânia Pontes

Hélida Costa Coelho

Janice Martins Appel

José Claudio Morelli Matos

Jose Minerini

Josélia Schwanka Salomé

# Bolsistas

Caio Villa de Lima

Gustavo Eger Sawada

Juliano Siqueira

Laura Elizia Haubert

Luciana Bittencourt Tiscoski

Lucimar Bello Pereira Frange

Maria Aparecida Lima Piai

Maria Irene Pellegrino De Oliveira Souza

Mariana Brazil

Marta Facco

Mayele Maria

Michael Michael Santos Silva

Olga Maria Botelho Egas

Rosaura Ramis

Tatiane Silva

Ursula Rosa Da Silva

Vanessa Vanessa Freitag

William Da Silva

# Diagramação

Caio Villa de Lima Gustavo Eger Sawada Miguel Vassali Raony Ruiz

# Contato

Av. Madre Benvenuta, 1907
Itacorubi, Florianópolis / SC - (48) 3321-8300
Centro de Artes
Site do Estúdio de Pintura Apotheke:
http://www.apothekeestudiodepintura.com
E-mail:revistaapotheke@gmail.com

Apotheke e-periódico [recurso eletrônico] / Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. v. 3, n. 2 (2016) — . — Dados eletrônicos. — Florianópolis : UDESC/CEART/PPGAV, 2015 -

Semestral

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web:

<a href="http://revistas.udesc.br/index.php/APOTHEKE/index">http://revistas.udesc.br/index.php/APOTHEKE/index</a>.

Apotheke e-periódico (acesso em 01 agosto 2016).

ISSN: 2447-1267

1. Artes Visuais. 2. Arte - Educação. I. Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais.

CDD: 707 - 20. ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca UDESC

# **EDITORIAL**

# Dewey: Educação, Artes Visuais e Experiência

Após uma temporada de estudos na Columbia University (EUA), no verão de 2014 iniciaram as ações de extensão no Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke, que se vincula hoje, ao projeto de pesquisa "O estúdio de pintura como um laboratório de ensino e aprendizagem nas artes visuais", que reside no espaço da Universidade do Estado de Santa Catarina. Tais estudos investigam o campo da Arte e Arte Educação através da pintura, e de um fazer/agir/sentir nas artes visuais na perspectiva do artista professor pesquisador, considerando os pressupostos teóricos de John Dewey para a arte como experiência. Neste entendimento o Apotheke articula o eixo prático e teórico em sua metodologia, como é um Grupo que tem na sua base filosófica o pensamento deweyano, não vislumbra em dicotomizações e compartimentalizações, ou mesmo, na própria disciplina, ou seja, teoria e prática estão juntas e uma complementa a outra, assim como a arte não está dissociada da vida e nem a vida da educação. Diante deste pressuposto filosófico, surge a REVISTA APOTHEKE, que tem objetivo como periódico acadêmico de contribuir e colaborar na construção do conhecimento de forma inovadora, instaurando um meio colaborativo para difusão de pesquisas vinculadas ao contexto universitário, ou mesmo fora dele, mais ainda reforçando a ideia de um contexto aberto, político, discursivo e pedagógico.

Desta forma concebemos ao longo dos anos, com nossos pares - professores, artistas e pesquisadores -, um espaço para expor suas práticas, reflexões teóricas e ainda mais, tencionar a reflexão e outras ações que podem derivar em/de experiências como uma prática social, na forma de atribuir valor e visibilidade ao que chamamos de conhecimento na arte e na arte educação.

Assim, temos instaurado um movimento de praticar o que estudamos, e colocar em evidência os princípios apreendidos de um estudo deweyano. O primeiro deste princípio, é de que, a educação é uma prática da democracia, ou seja, o objetivo da educação é a criação de uma democracia próspera; a atividade da educação é em si uma corporificação da democracia. Isto não só poderá ser realizado em face ao Outro, ou seja, não praticamos solitariamente. Assim, nosso ensino e aprendizado trabalham ativamente para criar uma comunidade democrática. Outro princípio de Dewey, seguido em nossa prática é de que toda a investigação é carregada de valores, ou seja o desejo de saber surge em resposta a problemas e questões humanas. Na medida em que a investigação aborda esses problemas, ela está enraizada nos valores

humanos como a estética e a ética.

Para outros princípios como educação e experiência, teoria e prática, aprendizagem significativa, contextual, em continuidade e interação colaborativa e participativa, têm acompanhado os estudos do Estúdio de Pintura Apotheke. Sobre tudo em tempos de pandemia do Covid-19.

Desta forma, objetivamos com um dossiê sobre John Dewey, apresentar tecido social, de reflexões sobre práticas e teorias, que o trazem como referência e poderão colaborar de forma efetiva para o campo da arte e arte educação.

Sendo assim, apresentamos os artigos que compõem este Volume.

Para iniciar, destacamos o trabalho da Professora Ana Mae Barbosa - **John Dewey: dois textos, dois tempos, duas "vibes"**, onde a autora apresenta uma reflexão sobre o momento atual de enclausuramento, ao mesmo tempo que nos traz uma reflexão acerca da sua obra intitulada Recorte e Colagem: influência de John Dewey no ensino da Arte no Brasil.

No artigo, **Dewey e a experiência estética: uma contribuição ao Ensino de Arte** de autoria da professora Tatiane da Silva e do professor Marcus Vinicius da Cunha, é apresentado um percurso ficcional, onde os autores experimentam o pensamento acerca da experiência e de situações problemas ancorados na filosofia deweyana.

Para pensar as experiências estésicas, tanto no ensino superior como na educação básica, assim como as experiências resultantes desta maneira de pensar e articular Arte e Arte Educação, com conceitos advindo da a/r/tografia, John Dewey: lugares e experiências em pares, é escrito por Mirian Celeste Martins, Renata Queiroz de Moraes Americano e Mário Fernandes Ramires, que tramam ideias e pensamentos que conduzem a experiências singulares e plurais.

Horacio Héctor Mercau, nos apresenta o trabalho: **Hacia una visión holística de la experiencia en John Dewey**. Neste artigo o autor apresenta uma reflexão sobre a reconstrução da filosofia em Dewey, apontando para a superação da dicotomia entre teoria e prática, entre ciência, arte e moralidade.

Da Impulsão à Expressividade: Uma Análise da Expressividade Artística a Partir da Filosofia Deweyana, trabalho de autoria da professora Maria A. L. Piai, apresenta discussões sobre a ideia de expressividade enquanto ato e objeto, assim como também, tece investigações acerca da diferenciação entre impulsão e ato de descarga direta. A autora organiza seu trabalho diante dos seguintes questionamentos: O que diferencia uma impulsão ou descarga direta da emoção de um ato expressivo? Qual a relação entre a experiência e o ato expressivo? A possível diferença entre ato e o objeto expressivo? Quais as duas modalidades de respostas do ato expressivo e como elas funcionam? E, o que é necessário para que um objeto seja expressivo?

Sobre a ideia de Escola Laboratório, uma das propostas deweyanas para a Educação, José Minerini Neto, no artigo intitulado: **Museu na Escola-Laboratório de John Dewey**, analisa a proposta de um ambiente museológico no espaço escolar. O autor também reflete sobre a função educacional de museus e sua relevância tanto para ambientes escolares como não escolares.

Em Notas sobre uma filosofia da arte em john dewey: A arte como modelo de experiências, Laura Elizia Haubert apresenta ao leitor uma noção de arte como modelo de experiência completa e pura, presente no livro "Arte como Experiência". A autora propõe, neste trabalho ancorado na filosofia deweyana, uma outra maneira de pensar a filosofia da arte.

Para articular Filosofia e Educação, Miguel Vassali no artigo: **Estudos sobre John Dewey: o estágio em artes visuais na educação infantil**, apresenta um trabalho que resultou de suas vivências no Estágio Curricular Supervisionado I. Este artigo é um relato sobre suas experiências docentes amplamente amparadas em estudos teóricos deweyanos.

Ainda na perspectiva da articulação entre Filosofia e Educação, o artigo **John Dewey e a aprendizagem como experiência**, dos autores Fernando Mariano Placides e Jose Wilson da Costa, apresenta uma analise do pensamento educacional de Dewey, focado em conceitos como: o princípio de continuidade, o conceito de experiência, a ideia de atividade e reconstrução do conhecimento.

Karina dos Santos de Moura Buzin, autora do trabalho: **Método experimental,** educação e arte: uma reflexão sobre a concepção de democracia de Dewey, reflete sobre os conceitos deweyanos de arte, educação e método experimental, voltados para pensarem uma pedagogia democrática, onde sujeito e sociedade, em constantes mudanças contribuem para a construção da democracia.

Habitando desenhos: uma experiência de ensino em arte sobre o espaço cotidiano de Ronne Franklim Carvalho Dias, articula nestes tempos de pandemia, um fazer arte com estudantes do 2° ano do Ensino Médio Técnico Integrado do Instituto Federal do Amapá – IFAP, fundamentado em porpostas deweyanas e da educação da cultura visual. Para este trabalho o autor selecionou oito desenhos que são analisados em dois critérios: análise espaços descritivos e espaços projetados.

As autoras Maristani Polidori Zamperetti e Claudia Rekowsky Bistrichi, também refletem sobre o contexto da pandemia do Covid-19. No artigo: A experiência de vida das múltiplas infâncias e juventudes adolescentes na pandemia do Covid-19: Dewey e as práticas pedagógicas no ensino de Artes Visuais, as autoras discorrem, utilizando a metodologia de revisão bibliográfica, sobre o ensino de artes visuais em contexto pandêmico utilizando como referência a obra Experiência e Educação de Dewey (2011).

Outro trabalho que traz na temática o contexto da pandemia é: Qual é a sua flor? Experiência estética, sua relação com awareness e seu papel para o estímulo do processo criativo autoral, de Annelise Nani da Fonseca. Neste artigo a autora analisa o conceito de Experiência Estética em John Dewey, salientando que este conceito deweyano é vetor para o processo criativo. Também é apresentado no texto conceitos como: a Imaginação Simbólica com Gilbert Durand e o conceito de awareness e ajustamento criativo com Jorge Ponciano. Destaca a autora, que o conceito de experiência estética pode ser estimulado à distância, tendo em vista o ensino remoto emergencial.

Para pensar o conceito de arte como experiência em articulação com artistas como: Joseph Beuys, Marcel Duchamp, Bazon Brock, Helio Oiticica, Lygia Clark, Pablo Helgueira e Ricardo Basbaum, ancorados em debates sobre processos de criação em arte e em educação a partir da obra de Cecília Almeida Salles, Daniele de Sá Alves, apresenta o trabalho intitulado: **Experiência, criação e contemporaneidade:** partilhas sobre ensinar e aprender arte, onde a autora propõe um estudo sobre a dimensão da experiência em arte, da arte e com arte.

O sketchbook como recurso no estímulo da experiência de criação no ensino da Arte Contemporânea, de autoria de Ana Paula de Oliveira Cunico e Ricardo de Pellegrin. Os autores apresentam reflexões sobre o uso do sketchbook para potencializar o processo criativo, trazendo para este debate autores como: Charles Watson, John Dewey, Belidson Dias e Rita L. Irwin e Icleia B. Cattani.

Para finalizar esta seção do Dossiê Temático Dewey: Educação, Artes Visuais e Experiência, apresentamos o trabalho de Guilherme Susin Sirtoli e Giulianna Picolo Bertinetti, intitulado: Experiências em arte/educação no espaço urbano: Entre o Divisor (1968) e os Domingos da Criação (1971). Neste artigo os autores refletem sobre experimentações em arte educação, trazendo para o centro de seus debates a crise dos sentidos, práticas experimentais, integração do sujeito e o espaço da cidade, memória. Para ampliar o debate ancoram a pesquisa em artistas e proposições como: Divisor (1968), da artista brasileira Lygia Pape e as propostas dos Domingos da Criação.

Para ampliar os debates e reflexões sobre a filosofia da arte e da educação de John Dewey, este volume conta com duas traduções de textos inéditos publicados no Brasil. As traduções dos artigos: **Arte na Educação - Educação na Arte** (tradução de Laura Elizia Haubert) e **A Necessidade de uma recuperação da Filosofia** (tradução de Barbara Napolitano, Jociele Lampert, Fábio Wosniak com a revisão de Horacio Héctor Mercau), pretendem destinar ao público maiores conhecimentos sobre a reconstrução da filosofia, proposta esta amplamente defendida por Dewey.

Este volume ainda conta com a contribuição dos artigos de demanda contínua, ensaios e ensaios visuais.

Com este volume, pretendemos continuar, junto a outros autores e autoras, pesquisadores e pesquisadoras independentes ou universitários, a professores artistas pesquisadores, leitores e leitoras de John Dewey, os debates e reflexões acerca da obra deste filósofo singular para a construção de um pensamento democrático em Arte e Arte Educação.

Saudamos todos e todas que já iniciaram este percurso e, que hoje, deixam pistas de suas experiências singulares e estéticas sobre este filósofo.

Desejamos a todos, todas e todes excelentes experiências com este volume.

Profa. Dra. Jociele Lampert Prof. Dr. Fábio Wosniak Organizadores do Volume

# Seção Temática

# John Dewey: dois textos, dois tempos, duas "vibes"

# Ana Mae Tavares Barbosa (USP) 1

1 Professora Titular aposentada pela ECA-USP. Pós-D<mark>outorado pelo Teachers</mark> College da Columbia University e pela University of Central England. Doutora em Educação Humanística pela Boston University. Mestre em Arte Educação pela Southern Connecticut State College. Especialista em Edu<mark>cação para Adultos pela</mark> Secretary of Education of New Haven. Curadora de Arte e au<mark>tora de vários livros sobre</mark> Arte e Educação. Líder do Grupo de Pesquisa no CNPq: Design, Arte e Educação. Foi presidente da InSEA – International Society of Education Through Art (1990-1993), Anpap (Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas), diretora do Museu de Arte Contemporânea MAC-USP (1987-1993), fundadora do CLEA -Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte e conselheira da Organização dos Estados Iberoamericanos. Recebeu diversos prêm<mark>ios, entre eles, Grande</mark> Prêmio de Crítica da APCA, Edwin Ziegfeld International Award, Distinguished Fellow e Studies in Art Education Award Lecture (ambos da National Art Education Association – EUA), The Sir Herbert Read Award (UNESCO), Comenda da Ordem do Mérito Científico (Ministério de Ciências e Tecnologia), Ordem Nacional do Mérito Cultural (Ministério da Cultura), Prêmio Ícone da Educação do Istituto Europeo di Design, Prêmio Jabuti, Prêmio Itaú Cultural 30 anos, Condecoração de Reconhecimento em Educação (Câmara Brasileira de Cultura e Acadêmia de Ciências e Artes) e Doutor Honoris Causa pela UFPB e U<mark>FPE. Docente fundadora</mark> do PPG Design da Universidade Anhembi Morumbi. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Arte/Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino da Arte e contextos metodológicos, História do Ensino da Arte e do Desenho, Ensino do Design, Administração de Arte, Inter<mark>culturalidade, Pedagogia</mark> Visual, Estudos de Museus de Arte, Mediação Cultural e Estudos Visuais.Bolsista Produtividade, PQ2 CNPq. E-mail: anamaebarbosa@gmail.com,

ID Orcid: 0000-0002-4966-2043

# Texto muito pessoal, numa "vibe" saudosista, 2021

Depois de mais de um ano de enclausuramento para evitar contágio com o Coronavírus, apavorada de medo que minha filha que tem problemas respiratórios se contamine, estou sem energia para escrever artigos mas continuo adorando escrever sem compromisso acadêmico, sem ter de obedecer à ABNT. Jociele aceitou que eu escrevesse um ensaio ou um depoimento sobre a recepção de John Dewey no Brasil. Optei pelo depoimento.

Foi Paulo Freire, nos anos 50 no Recife, que fez eu me apaixonar pelas ideias de John Dewey. Paulo Freire me emprestou para ler o livro Meu credo Pedagógico. Daí em diante li tudo que estava traduzido em português. A Escola Nova no Brasil foi prodiga em boas traduções e publicações de John Dewey, principalmente como vocês sabem, graças à Anísio Teixeira. Curiosamente, só o seu livro Arte como Experiência, o mais importante para entendermos suas ideias acerca da Arte, ficou sem tradução no Brasil por mais ou menos 70 anos. Quando Dewey o publicou em 1934, Anísio Teixeira, curador informal de sua obra, estava totalmente envolvido com a criação da Universidade do Distrito Federal (criada em 1935), com um Instituto de Artes magnificamente estruturado, que em 1961/62 ele tentou recriar na universidade de Brasília. Dois golpes de Estado interromperam precocemente o funcionamento das duas universidades criadas pelo espírito dewiano de Anisio Teixeira: o Estado Novo (1937) e a Ditadura Empresarial/Militar (1964). A UDF foi fechada em 1939 pela vaidade pessoal do Ministro Capanema, que não queria competição com a Universidade que considerava sua, a Universidade do Brasil. Já a UNB não fechou mas mudou seu projeto e seus professores em 1965, quando demitiu mais de 200 professores, entre os quais estávamos eu e meu marido. Portanto a partir de 1939 até 1945 Anísio Teixeira foi perseguido político. Com a primeira queda política de Anísio, entretanto, a influência de John Dewey não foi eliminada.

Fomos moderadamente "dewianos", mesmo naquele tempo do Estado Novo porque nossas mais fortes influências institucionais no ensino da Arte no Brasil, o Teachers College da Columbia University de New York e o Instituto Jean Jacques Rousseau de Génève, para onde o governo mandava professores brasileiros e de onde recebia professores europeus eram grandemente influenciados por Dewey.

Dewey chegou ao *Teachers College* entre 1904 e 1906. Havia se demitido juntamente com sua mulher da Universidade de Chicago em protesto pela avaliação intelectual degradante das alunas mulheres, que a Universidade queria segregar em um *College* feminino de menos prestígio. Argumentavam que elas, pela sua inferioridade intelectual, estavam arruinando a imagem da instituição. O *Teachers College*, que o acolheu, evoluíra de uma instituição filantrópica criada pela feminista Grace Dodge para o desenvolvimento profissional de mulheres pobres, a *Industrial Education Association*, que rapidamente se transformou no *New York College for the Training of Teachers* e depois *Teachers College*. Portanto, por sua posição feminista, também rapidamente Dewey se torna o centro de atenções da instituição.

No Brasil a recuperação da Arte na Educação entre as duas ditaduras (1945 a

1964) ainda está pouco estudada. Há muitos textos sobre a importância do Movimento das Escolinhas de Arte neste período, mas houve outras instituições que operaram positivamente na redemocratização e na ressignificação das influências de Dewey, inclusive a UNB já mencionada, o Colégio Andrews, a Escola Guatemala (pública).

Foi durante a ditadura de 64 sob o signo da militarização e da antidemocracia que a rejeição pela Escola Nova e a demonização de John Dewey se exacerbou. Aconteceu contra Dewey na Ditadura de 64 difamação semelhante a que está ocorrendo contra Paulo Freire hoje pelas hostes bolsonaristas. Acusações de elitismo, comunismo e coisas piores.

As Faculdades de Educação, inclusive a da USP, entraram na guerra contra a Escola Nova, John Dewey, Anísio Teixeira. Fui pessoalmente vítima de preconceito na USP por ser considerada escola novista e deweiana, quando sou várias outras coisas também. Sou antes de tudo pluralista, sem deixar de ser radical no sentido que Paulo Freire usa este conceito, opondo-o ao sectarismo. Foram criadas as pós-graduações em Educação, eliminando a leitura de John Dewey. Nos Estados Unidos também o prestígio de John Dewey diminuiu mas nunca chegou ao grau da rejeição brasileira.

Ao chegar nos Estados Unidos na Boston University em 1977 para fazer meu doutorado encontrei o terreno sendo fertilizado para a recuperação do ideário dewiano. A guerra do Vietnam havia mobilizado politicamente as universidades e a discussão do julgamento do impeachment de Nixon acirrado a crítica social e política. Eu estava estudando na primeira universidade de brancos que aceitou negros nos Estados Unidos, a universidade de Martin Luther King. Encontrei um jovem professor dando disciplinas sobre John Dewey analisando o aspecto fenomenológico de sua obra.

A velha paixão por suas ideias renasceu e escrevi minha tese analisando sob a Teoria da Dependência as influências de Walter Smith e John Dewey no Ensino da Arte no Brasil. No processo de pesquisa fui duas vezes a Génève, uma delas tendo até me hospedado na casa de Paulo e Elza Freire, e as conversas sobre Brasil e John Dewey eram intermináveis. Uma das grandes emoções nesse período foi visitar a cidade em que Dewey nasceu e viveu até seus 20 anos mais ou menos, Burlington, ao norte de Vermont, em pleno outono. Uma experiência estética com a natureza.

Ao voltar para o Brasil ainda vivíamos na Ditadura e não me animei sequer a traduzir e tentar publicar a tese, pois a depreciação de Dewey continuava.

Só com os inicios da redemocratização, em 1982, resolvi mandar traduzir a parte da tese sobre John Dewey pelos alunos dos cursos de tradução da PUC e da USP que se iniciavam e procurei a Editora Cortez.

Fui muito bem recebida por um dos consultores da editora, um educador muito inteligente, que chegou a ser importante gestor do MEC durante a retomada democrática. Ele me disse muito claramente:

"Olha, eu vou te contar uma coisa, eu estou arriscando porque confio em você, mas duvido muito que venda, pois há um total alijamento acerca de Dewey e isso é livro para Pós-Graduação, onde ninguém está estudando John Dewey".

Então publicamos com o título de Recorte e Colagem e o subtítulo influência de John Dewey no ensino da Arte no Brasil. Será que inconscientemente eu queria esconder que se tratava de um livro sobre Dewey? O que me levou ao título foi meu processo de escrita. Não tínhamos domesticado os computadores ainda. Eles já existiam mas não eram democraticamente usados. Eu não datilografava, daí colocava grandes papeis no chão e ia recortando manuscritos e colando e escrevendo as frases que ligavam os textos já escritos e colados. O título também era uma metáfora culturalista: a ideia de recortes culturais reconfigurados em colagens adequadas à nossa cultura e não simplesmente cópia de ideias estrangeiras fora do lugar. Felizmente o livro não encalhou, mas ficou sozinho durante oito anos até que Maria Nazaré de C. Pacheco Amaral publicou sua tese intitulada Dewey filosofia e experiência democrática (1900). Embora não fosse sobre Arte me deixou feliz, pois não estava mais sozinha entre os da minha geração.

Mais feliz ainda fiquei quando uma jovem, Jociele Lampert, me procurou querendo fazer doutorado com minha orientação. Ela me impressionou muitíssimo pela inteligência e pela autonomia intelectual. Foi uma época que eu, como todo educador que escreve muito, fui perseguida por um grupo específico que via a Cultura Visual como novidade que deveria substituir a Arte nas escolas. O objetivo não era melhorar a escola, mas tomar o poder desta desempoderada disciplina que é Arte. Agora nem mais disciplina é, pois está sendo tutelada pela disciplina Língua Portuguesa num balaio de gatos chamado Linguagens. Na realidade voltou a ser atividade. Impressionou-me a coragem de Jociele me procurar para pesquisar Cultura Visual no momento em que os inimigos procuravam dizer que eu era contra a Cultura Visual. Eu já era ligada à Cultura Visual antes de se chamar Cultura Visual. Trabalhei com imagens e objetos da Cultura Visual e seus caminhos metodológicos, desde a política cultural que imprimi ao MAC quando o dirigi (1987 a 1993). As exposições Arte Periférica: cobogós, latas e sucatas; Estética do Candomblé; A Mata e Carnavalescos e suas propostas educacionais foram focadas na Cultura Visual do povo como tema, processo de curadoria e abordagem metodológica.

Jociele também se apaixonou pelas ideias de John Dewey. Hoje a vejo na liderança de um grupo que estuda, interpreta e debate as ideias filosóficas, estéticas, políticas e educacionais de Dewey e muito me orgulho dela, que fiel a seus valores educacionais fez seu Pós-Doutorado no Teachers College.

Quando encontro alunas/os muito interessados em assuntos que estudo geralmente pulo para outros interesses e fico feliz em ver que elas/es desenvolvem e ampliam os estudos que foram um dia meu foco. Por que pulo de interesse? Porque sou do tempo, como diz de mim o colega e amigo Ricardo Marin em um artigo da Revista Educação da PUC do Rio Grande do Sul, em que foi preciso me interessar por tudo, História, Filosofia, Psicologia, Metodologia, Política.

Éramos poucos há 64 anos quando comecei a estudar e trabalhar em Arte/ Educação. Hoje meus interesses estão mais centrados em Feminismo e Decolonização, mas reconheço que apesar de John Dewey ter voltado a ser leitura procurada por arte/educadores e artistas no Brasil depois da tradução para língua local do livro Arte como Experiência (2010) os estudiosos de sua obra têm muito que fazer ainda. Como dizem Erika de Andrade e Marcus Vinicus da Cunha, pesquisadores da USP, aos quais agradeço, no artigo (2016) A contribuição de John Dewey no ensino da arte no Brasil1:

"A iniciativa tomada por Ana Mae Barbosa na década de 1980, ao trazer as concepções de Dewey para o cenário da arte-educação, carece de continuidade, pois o ensino da arte requer clareza sobre os temas que lhe são próprios: o que é o desenvolvimento humano, o que é a educação, qual é o sentido da arte no contexto em que se almeja a transformação educacional e social; quais recursos metodológicos podem ser postos em ação para que a arte seja instrumento efetivo no processo de conferir significado às coisas e, assim, formar o aluno em sintonia com o mundo contemporâneo." 1

Completo este texto com outro que escrevi, 20 anos atrás num passado mais otimista para atualizar a bibliografia de John Dewey a pedido do meu querido editor, José Cortez.

# Texto muito bibliográfico, numa "vibe" feliz, 2001

Recorte e Colagem: influência de John Dewey no Ensino da Arte no Brasil foi o título da primeira e segunda edições do livro John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil.

A mudança de título que o editor e eu concordamos fazer não teve a intenção de enganar o leitor fazendo-o comprar um livro que já tenha sido lido, mas é resultado da morte dos preconceitos contra John Dewey. Seu nome em vez de vir a reboque depois de dois pontos agora lidera o título.

O livro batizado com nome mais justo talvez venha a ser relido com um outro olhar, um olhar renovado pelo interesse que John Dewey vem despertando na cultura internacional a partir da década de 1990.

Hoje vejo que o título anterior parece querer esconder que se trata de um estudo sobre John Dewey e para isto ressalta numa metáfora uma atividade diretamente ligada ao ensino da Arte: Recorte e Colagem. Assim o/a leitor/a procurado/a pelo título era somente o/a Arte/Educador/a. Apesar de meu entusiasmo por John Dewey, o título minimizava John Dewey como interlocutor da pesquisa. Sugeria, numa legítima defesa antecipada, que minha intenção era navegar pela história do ensino da Arte no Brasil, sendo John Dewey um acidente encontrado em meio à navegação. Talvez esteja sendo muito dura comigo mesma, mas o título original hoje me faz sentir covarde, amedrontada diante da desqualificação que sofria John Dewey no Brasil naquela época.

Quando escrevi esse livro, que é parte de minha tese de doutorado, o pensamento

<sup>1</sup> Fernandes de Andrade, E. N., & Vinicius da Cunha, M. A contribuição de John Dewey ao ensino da arte no Brasil. Espacio, Tiempo y Educación, 3(2), 2016, pag. 307.

de John Dewey estivera em lenta e progressiva recessão nos Estados Unidos por quase duas décadas e consequentemente era tratado como velharia no Brasil.

Mudou o mundo, mudou a arte, mudou a educação e para repensar o nosso tempo, educadores, críticos de arte e até economistas têm buscado nas ideias de Dewey uma experimentação mais consciente da ação e uma construção de valores mais flexível culturalmente.

Ao longo dos 18 anos que se sucederam depois da publicação da primeira edição desse livro, muitos outros livros foram publicados sobre o pensamento de John Dewey. Principalmente nos Estados Unidos, novos pesquisadores se encarregaram de revelar aspectos de sua obra potencializados pelo tempo atual. Houve uma espécie de loteamento do pensamento de Dewey em setores especializados que vão da filosofia à arte, chegando até a assuntos do cotidiano político como a imigração, o racismo, puritanismo, etc.

As pesquisas contemporâneas sobre Dewey estavam apenas recomeçando quando escrevi esse livro, em 1977. J. Ann Boydston somente publicara os resultados de seu primeiro trabalho de edição das obras de Dewey, os 5 volumes que correspondem às obras iniciais de 1882 a 1898. Hoje terminada sua tarefa temos 37 volumes de obras de Dewey por ela editados e ainda há muitos textos dispersos de Dewey em arquivos de universidades americanas.

Em 1998, em uma pesquisa que realizei nos arquivos de Arte/Educação da Miami University, Ohio, (USA), encontrei dois textos de John Dewey datilografados que correspondem às palestras que proferiu, não consegui determinar com certeza se na própria Miami University ou na Penn State University. Os assuntos de que trata, através de sua crítica contundente, são de uma atualidade evidente: a submissão da educação aos interesses das finanças (hoje mais evidente com o neoliberalismo) e das indústrias e a submissão da criação à técnica (leia-se, para atualizar o assunto, em lugar de técnica, tecnologia).

Decidi mandar traduzir e publicar nesta edição como texto/epígrafe a palestra proferida por Dewey para professores de Arte e Trabalhos Industriais (no Brasil, em termos curriculares falava-se em Desenho e Artes Industriais), intitulada Cultura e Industria na Educação. Possivelmente deve datar dos fins dos anos 1940. A outra, Imaginação e Expressão, fica para um próximo livro ou uma próxima edição.<sup>2</sup>

No Brasil, com a política anti "Escola Nova" empreendida pelas Faculdades de Educação hegemônicas como as da Universidade de São Paulo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e da Universidade de Campinas, John Dewey, por ter sido inspirador do que pejorativamente se chamou no Brasil de "escola novismo", foi banido dos estudos educacionais. Passou a ser visto por muito tempo como defensor de uma educação elitista pelos que se consideravam renovadores e pela direita como um esquerdista americano que era preciso rasurar. Havia ainda os que se julgavam de esquerda e nacionalistas por recusarem qualquer influência americana

<sup>2</sup> O outro inédito de Dewey está publicado no artigo: John Dewey sobre ideia e técnica em BARBOSA, Ana Mae. Redesenhando o Desenho: educadores, política e história. SP: Editora Cortez, 2015, pag. 385 a 392.

e procuravam, para demonstrar seu esquerdismo, se associar ao pensamento e à pedagogia europeia, desprezando tudo que vinha dos Estados Unidos. Como se, do ponto de vista de identidade cultural, houvesse algum avanço em baixar uma bandeira colonizadora e levantar outra igualmente colonizadora.

O internacionalismo cultural de um Dewey e de um Foucault pode produzir sentido no sistema educacional brasileiro se respeitarmos as condições da ecologia cultural de nosso país, não importa que um seja americano e o outro francês. No diálogo cultural entre nações qualquer colonialismo deve ser rechaçado, como o colonialismo espanhol que dominou o desenho dos Parâmetros Curriculares do Brasil (1996 e 1997) e dos países do Mercosul por imposição de outra potência mundial que provavelmente calculou que colonialismo transversal é mais eficiente. Pensam que por sermos todos Latinos, entre salsa e samba escolheremos mesmo é Júlio Iglesias.

Parodiando um texto de Bourdieu, que circula na Internet, a luta que se trava hoje é: de um lado, potências comerciais que pretendem estender ao terceiro mundo seus interesses particulares de comércio; e do outro, uma resistência cultural fundada na defesa das obras universais produzidas pela "internacional desnacionalizada dos criadores". Há que distinguir entre os que querem ganhar dinheiro as nossas custas colonizando nossas mentes e àqueles, que longe do poder oficial, dizem suas palavras ao mundo e nos permitem interpretá-las e contextualizá-las.

Paulo Ghiraldelli, escreveu no primeiro número da Revista Teias (jan/jun. 2000), um artigo sobre Anísio Teixeira, no qual fala dos dias em que sobre ele era lícito dizer nos cursos de pós-graduação em Educação "não li e não gostei". Ghiraldelli aponta a mesma atitude desqualificadora por parte dos orientadores de tese dos anos 70 e 80, em relação a John Dewey, mestre de Teixeira. Atacados de tecnicistas e liberais pelos anti- americanistas de direita e pelos marxistas que não os leram, como diz Ghiraldelli, todos nós perdemos pela sonegação de seus textos, que longe de serem obviedades ditas de modo glamoroso, levam a pensar.

As ansiedades do pós-modernismo nos colocaram de volta a John Dewey, é o que nos dizem os autores escolhidos por Larry Hickman para escreverem em seu livro Reading John Dewey: Interpretations for a Postmodern Generation (1998).

Foi o pós-modernismo que recuperou John Dewey para as novas gerações de Educadores e Arte/Educadores, diferentemente do que diz José Mário Pires Azanha no desentusiasmado prefácio ao livro Dewey: Filosofia e Experiência Democrática de M. Nazaré de C. Pacheco Amaral (1990), quando valoriza o livro sobre Dewey porque é um clássico e os clássicos devem ser estudados, acrescentando que "a recusa dos clássicos é apenas uma opção arrogante pela superficialidade transvestida de modernidade (ou de pós-modernidade)".

Dewey não é somente importante porque é um clássico, mas porque antecipa inúmeros dilemas da condição pós-moderna com a qual nos confrontamos. Um deles é a recusa da História como Monumento, mas sua valorização como uma das resposta ao presente que destitui a ideia de progresso em História e recupera a noção de História como sintoma.

É do próprio Larry Hickman o ensaio que recoloca Dewey no centro da Pedagogia Contemporânea caracterizada pelo questionamento. Tanto a Pedagogia do Questionamento como a Pedagogia Cultural conduzidas pelos teóricos e ativistas da Educação de hoje, devem muito a John Dewey, Paulo Freire e Vigotsky.

Analisando o livro de Dewey, The Theory of Inquiry (1938), Hickman mostra como são atuais suas ideias de que o questionamento é sempre situado em um contexto, e de que o questionamento só busca respostas para situações problemáticas realmente percebidas. Não adianta plantar artificialmente o problema, como se tenta fazer hoje sob a égide da pedagogia do projeto. Ainda mais, lembra que o questionamento não é para Dewey a busca da verdade pois da verdade absoluta ele desconfia, como dela desconfiam os educadores pós-modernos. Dewey concebe a verdade como a busca de algum acerto garantido dentro de um determinado contexto. Por isso considera o questionamento essencialmente social.

A ideia de que julgamentos não podem existir em separado dos contextos nos quais o questionamento tem lugar, que é sustentada por Dewey, ilumina a pedagogia pós-moderna.

Sua posição acerca do contextualismo do questionamento o leva a uma conceito de Ética que envolve a avaliação e resolução de reclamos conflitantes de valores experienciados. Dewey rejeita a noção tradicional de deveres e direitos fixos e julga que o atomismo moral levara a práticas sociais desastrosas. Posteriormente, aqueles que trabalharam como educadores na década de 70 e 80, puderam comprovar que pouco resultou para a prática educativa da síndrome classificatória que pretendeu estabelecer estágios de comportamento, considerados como universais, portanto descontextualizados.

Pretendeu-se, quase sempre tomando Piaget como base, mapear classificatoriamente quase todas as atividades humanas como o desenvolvimento religioso (Fowler, 81), o desenvolvimento social (Selman, 80), o desenvolvimento do eu (Loevinger,78) e finalmente o desenvolvimento moral (Kohlberg, 81). Kohlberg, implicitamente advoga a ideia que normas éticas existem antes da experiência e que se impõem sobre uma situação independentemente do contexto social. Kohlberg, apesar do empirismo, mas conduzido pela ansiedade de traçar estágios de evolução moral subscreve implicitamente a ideia da aplicação de eternas virtudes à solução de problemas em idades determinadas.

Gregory Papas analisa o texto de Dewey Ethics: Morality as Experience mostrando como o autor está longe de subscrever a ideia acima descrita, que em resumo coloca a experiência sob o domínio de normas pré-estabelecidas mas também está longe de aceitar a ideia da arbitrariedade da norma ética. De acordo com Papas, Dewey reclamava "por uma ética que colocasse o centro de gravidade moral dentro do processo de vida e não dentro de uma torre de marfim".

Charlene Haddock Seigfried que escreve o artigo *John Dewey's Pragmatist Feminism*, identifica na crítica de Dewey ao patriarcalismo previsões de mudança que coincidem com as aspirações do movimento feminista. Em um artigo de Dewey, escrito após a Primeira Guerra Mundial no qual clama por uma ética feminista adequada

as realidades do pós-guerra, Seigfreid chega a pinçar a seguinte frase "mulheres nunca fizeram tão pouco uso de maridos como agora na França e na Alemanha", uma ironia pouco em voga naquele tempo. Respeito às diferenças é um valor intrínseco ao conceito de Democracia de John Dewey.

Charlene Seigfried antes da publicação desse artigo escreveu o livro, Reweaving the Social Fabric: Pragmatism and Feminism (1996), pondo em destaque a participação de Dewey na luta feminista não só no campo das ideias e mas também na ação. Lembra que o pedido de demissão de Dewey da Universidade de Chicago fora provocado por duas crises que envolveram mulheres, seus direitos e respeito ao seu trabalho. A primeira, em 1902, foi uma proposta de segregação de mulheres. A Universidade já tinha, naquela época, 40% de alunas mulheres quando o presidente da Universidade decidiu segregá-las em um College separado, alegando que a Universidade estava se feminilizando e portanto desencorajando os homens a frequentá-la, o que evitava que a Universidade se tornasse uma prestigiosa instituição de pesquisa. Em resumo, pensavam que a admissão de mulheres em igual termos estava mediocrizando e mal afamando a Universidade. John Dewey foi um dos líderes de um protesto do qual participaram todas as professoras mulheres da Universidade. Poucos professores importantes homens tiveram coragem de assinar os manifestos. A outra crise foi a perda de autonomia da Escola Laboratório que ele criara e sua incorporação à administração da Universidade. Os que protestavam, como sua esposa Alice Chipman Dewey que era naquela momento diretora da Escola Laboratório, foram demitidos. Com a incorporação, a Escola Laboratório se tornou uma escola qualquer, uma escola comum. Como não havia documentos que comprovassem que a luta fora ideológica, que se estava tentando diminuir o poder e a visibilidade das mulheres que comandavam a Escola Laboratório os inimigos de Dewey o acusaram de estar defendendo apenas interesses pessoais, reduzindo seu pedido de demissão a um protesto pela demissão da mulher.

Mas suas posições multiculturais estavam fundadas na recusa aos preconceitos que se disfarçam em hábitos como deixa claro no artigo de 1940, *Contrary to Human Nature*, no qual reverbera contra o anti-semitismo e o racismo anti-negritude nos Estados Unidos.<sup>3</sup>

O livro de Hickman traz ainda mais nove artigos que demonstram, entre outras coisas, como as ideias de Dewey são relevantes hoje para o conceito de comunidade e educação comunitária (James Campbell) para o pensamento político (John Stuhr) para a filosofia da Religião (Steven Rockefeller) e para a Arte (Thomas M. Alexander).

Alexander demonstra como a ideia de Experiência formulada por Dewey se transformou em nossos dias num adequado conceito de arte. É entretanto no livro que Alexander publicou em 1987, John Dewey's Theory of Art, Experience and Nature: The Horizons of Feeling, que ele vai muito mais além na demonstração da pós-modernidade de Art as Experience. Nessa obra analisa as posições contraditórias de Dewey acerca da arte, de um lado naturalista em Experience and Nature e de

<sup>3</sup> O que hoje chamamos racismo estrutural, machismo estrutural, etc.

outro lado pragmatista em Art as Experience, um de seus últimos livros, publicado aos 75 anos. As duas posições analisadas por Alexander correspondem a uma grande ruptura na História da Arte. Nos primeiros anos de Dewey como intelectual a Arte era considerada representação da Natureza, do mundo ao redor, da "realidade", daí sua postura em favor do desenho de observação como o melhor caminho para desenvolver a capacidade de ver e representar. Embora começando a ser entendida como antinatureza no Impressionismo a Arte do século XX, principalmente no novo mundo, só passa a se configurar como Expressão quase duas décadas depois, quando se liberta definitivamente do comando naturalista/realista. É em função do modernismo e já respondendo e se opondo ao conceito modernista de expressão que Dewey constrói a teoria da Arte como Experiência.

Dewey, como já observaram Benedetto Croce, Pepper e mais recentemente Richard Bernestein e Richard Rorty, se opunha aos primeiros conceitos modernistas de Expressão, isto é, não considerava a expressão uma descarga de sentimentos articulada pela forma, mas uma clarificação das emoções. Para ele a dinâmica ecológica da Experiência Estética transforma a energia orgânica sem sentido em expressão significante.

O movimento de tensão e resistência da experiência estética de quem faz (do artista) e de quem aprecia (intérprete) reorganiza a consciência e gera re+conhecimento. Portanto para Dewey a percepção é em si mesma essencialmente uma categoria estética em lugar de epistemológica. Em alguns pontos seu conceito de reorganização da consciência em função da experiência estética se assemelha a ideia da ordem oculta da Arte do psicanalista Anton Ehrenzweig mas foge das "lamurias psicologizantes" que caracterizaram as interpretações da Arte nos inícios do Modernismo.

Talvez por isso, Robert Morris (2000) chega a afirmar que embora pouco citado pelos críticos de Arte é o empirismo Deweyano que justifica a defesa da autonomia da obra de Arte que fundou o minimalismo.

Trata-se de uma interpretação parcial do empirismo Dewiano que, ao contrário do minimalismo, admitia a contextualização da experiência.

Curiosamente o livro de Jerome Popp, Naturalizing Philosophy of Education: John Dewey in Postanalytic Period (1998) argumenta que diferentemente de outros empiristas que afirmavam que dados científicos, principalmente da psicologia não tinham lugar na filosofia, Dewey aceitava o que era conhecido sobre inteligência e processos cognitivos para justificar métodos, aceitação que o aproxima dos filósofos da ciência de hoje mas o distancia em Arte dos críticos expressionistas.

O filósofo Richard Rorty, com frequentes referências, análises, reconfigurações das ideias de Dewey, foi um dos maiores responsáveis pelo seu renascimento.

O novo interesse pelas obras de John Dewey levou James Campbell, um pesquisador que desde os anos 80 vem estudando John Dewey a publicar o livro Understanding Dewey, valioso para as novas gerações entenderem as ideias de Dewey no contexto atual.

Para Raymond D. Boisvert, que escreveu John Dewey: Rethinking our time, a melhor designação para Dewey não é "moderno" nem "pós-moderno". Ele foi "polytemporal", termo tomado de empréstimo a Bruno Latour.

Em 1998 foi publicado a livro John Dewey and the Lessons of Art. Seu autor, Philip W Jackson, pretendia aclarar o conceito de Experiência de Dewey principalmente para professores e demonstrar como a Arte nos ajuda a viver melhor a vida cotidiana. Ele se pergunta: Como professores de todas as áreas poderão fazer uso de "lições" de Arte (entendidas em termos experienciais) para melhorarem o seu ensino?

Pretendeu responder à pergunta, mas nos deixou ainda na sala de espera. Uma certa insistência em autoajuda é monótona e fora de foco.

O paradoxo é que *Art as Experience* é o livro mais complexo de Dewey e o menos estudado, talvez por ter sido publicado quando o escritor já velho, afastado da mídia, não tinha um prestígio público tão evidente quanto antes. Talvez isto tenha sido bom para essa obra em especial.

Não serviu de presa fácil para intelectuais vicários, aqueles que usam o recurso de escrever sobre alguém famoso e polêmico para se contaminar com a fama que a polêmica gera.

Agora, os que escrevem sobre John Dewey já não correm o perigo de serem discriminados pelos pedagogos brasileiros como eu o fui quando publiquei este livro, que Walter Garcia audaciosamente aprovou para publicar pela Editora Cortez.

# Referências

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da Arte no Brasil**. SP: Cortez, 2011, 7ª edição, pag. 13-32.

FERNANDES de Andrade, E. N., & VINICIUS da Cunha, M. **A contribuição de John Dewey ao ensino da arte no Brasil.** Espacio, Tiempo y Educación, 3(2), 2016, pág. 301-319. doi: http://dx.doi.org/10.14516/ete.2016.003.002.013

# Atualização bibliográfica de 1977 ao fim de século XX:

AMARAL, M. Nazaré de C. Pacheco. **Dewey: Filosofia e Experiência Democrática**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1990.

ARCILLA, Rene Vicente. For the love of perfection: Richard Rorty and Liberal Education. New York: Routledge, 1995.

AREHART, Cathy. "Pepper's categories, Dewey's Contextualism and The Black Aesthetic". Paunch, n°s. 36 e 37, Abril, 1973.

ARLISS, Rebecca M. **"The Dissertation as a Learning Experience".** Insights n° 23, Dezembro, 1987, pág. 6-7.

ATKINSON, Glen. "Institutional Adjustment Instrumental Efficiency and Reasonable Value". Journal of Economic, n° 24, 1990, pág. 1095-1107.

ATKINSON, Harley. "Dewey's Process of Reflective Thinking and Christian Education" - Christian Education Journal, n° 9, 1989, pág. 17-29.

ATKINSON, Lilian. **"Teachning Morality in the Schools".** Illinois Schools Journal n° 62, 1982, pág74-84.

AUXIER, Randall E. "Dewey on Religion and History". Southwest Philosophy Review, n° 6, 1990, pág. 45-58.

AYERS, William. "Problems and Possibilities of Radical Reform: a teacher educator reflects one making change", Peabody Journal of Education n° 65, Inverno, 1988, pág. 35-49.

\_\_\_\_\_ "Rethinking the Profession of Teaching: a progressive option action" in Teacher Education n° 12, 1990, pág 1-5.

BALDWIN, John - **George Herbert Mead: A Unifying Theory of Sociology.** Beverly Hills, California: Sage Publications, 1988.

\_\_\_\_\_. "Advancing The Chicago School of Pragmatic Sociology", Sociological Inquiry, 1990, pág. 1-27.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da Arte no Brasil.** SP:Cortez, 2011, 7ª Edição, 200 pgs.

BARNES, Nora Ganim. "What Dewey Didn't Tell us: A closer look at our basic assumptions in marketing Health Services", Journal of Health Marketing n° 5, Outono, 1985, pág. 59-61.

BARTOCK, Geoffrey Herman – **The Minds and the Masses, 1760 - 1980**, London: George Allen and UNWIN, 1984.

BAUER, Norman. "Toward a Multiple Option Society", Insights n° 22, Maio, 1992, pág. 4-5.

BEANE, James A. Affect in the Curriculum, Toward Democracy, Dignity and Diversity, New York: Teachers Collage Press, 1990.

BEDFORD, David. **"John Dewey's Logical Project" Journal of Pragmatics**, n° 19, 1993, pág. 453-68.

BEATTIE, Catherine. "Judging the Worth of Curriculum Materials" Journal of Curriculum Studies, n° 18, 1986, pág. 299-309.

BEINEKE, John A. "The Investigation of John Dewey by the FBI" Educational Theory, n° 37,

1987, pág. 43-52.
"William Heard Kilpatrick's, final years at the Teachers" College Educational Theory, n° 39, 1989, pág. 139-49.
BENITEZ, Mario A. "What is Wrong with Teaching in Higher Education?", in James Van Patten (ed), Understanding the Many Faces of the Culture of Higher Education, Lewinston, New York: Edwin Press, 1993, pág. 85-106.
BENNETT, James O. "Dewey on Causality and Novelty". Transactions of the Charles S. Pierce Society, n° 16, 1980.
BENSON, Karen. "Through Conflict and Emotion Towards Community, Would John Dewey Agree?", Proceedings of Far Western Philosophy of Education Society, pág. 33-40, 1992.
BENSON, Kathryn. "Clinton and Reform: Practical Solutions for Particular Problems" Insights, n° 28, Dezembro, 1992, pág. 5-6.
BENTON Center for Curriculum and Instruction. <b>"Two Portraits of Dewey, An Historical Tale"</b> Report from the Center, University of Chicago, n° 5, Inverno, 1999, pág. 1-5.
BERDING, Joop W.A. <b>"In a Deweyan Spirit: a Dutch View on the Case of Minority Groups",</b> Insights, n° 28, Julho, 1992, pág. 6-7.
BERNSTEIN, Richard Jacob. "Dewey Democracy: the Task Ahead of US". In John Rajchman and Cornel West (ed), Post-Analytic Philosophy NewYork, Columbia University Press 1985, pág. 48-59.
" <b>The Resurgence of Pragmatism."</b> Social Research, n° 59, Inverno 1992, pág. 813-40.
The New Constellation: The Ethical-Political Horizons of Modernity-Post Modernity. Cambridge: MIT Press, 1992.
BOISVERT, Raymond D. <b>John Dewey Rethinking Our Time</b> . New York State University of New York Press, 1998.
BOYDSTON, Jo Ann. <b>The middle works of John Dewey, 1899-1924, Carbondale</b> : Southern Illinois University Press, 1983.
The Later Works of John Dewey, 1925 – 1953, Carbondale: Southern Illinois University Press, 1989.
BOWERS, C.A. <b>Elements of a Post-Liberal Theory of Education,</b> New York, Teachers College Press, 1987.
Education, Cultural Myths and the Ecological Crises, Albany: State University, of New York Press, 1993.

BREESE, Dave. "The Vast Emergence: John Dewey in his seven men who rule the world from the grave", Chicago: Moody Press, 1990, pág. 151-77.

BROUDY, Harry Samuel. "Truth and Credity: The Citizen's Dilemma", J. Dewey Society Lectures Series, n° 17, New York, Longman, 1981.

BRUBACHER, John W., Charles W. Case and Timothy G. Reagan. Becoming a Reflective Educator: How to Build a Culture of Inquiry in the Schools. Thousand Oaks, California: Corwin Press, 1994.

BRUNER, Jerome. "Language and Experience", in R.S. Peters, John Dewey Reconsidered. London: Routledge and Kegan Paul, 1977.

CAMPBELL, James. Understanding John Dewey. Chicago: Open Court, 1996.

DEARBORN, Mary V. Love in the Promised Land: The story of Anzia Yezierska and J. Dewey, New York: Free Press, 1988.

DEEGAN, Mary Jo. Jane Addams and the Men of the Chicago School, 1892-1918, New Brunswick, New Jersey: Transaction Books, 1988.

GAVIN, William. Context over Foundation: Dewey and Marx Dordrecht, Holand: D. Reidel Publishing Co., 1988.

GHIRALDELLI, Paulo. Anísio Teixeira - o nosso pragmatista do século XX fazendo filosofia no começo do século XXI em Revista Teias: Rio de janeiro Faculdade de Educação / UERJ, Ano 1, Num 1, jan./jun. 2000, pág. 119-123

HASKINS, Casey and SEIPLE, David I. **Dewey Reconfigured: essays on deweyan pragmatism**. New York: State University of New York Press, 1999.

HICKMAN, Larry A (ed.) Reading Dewey: Interpretations for Postmodern Generation. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1998.

JACKSON, Philip W. **John Dewey and the Lessons of Art.** New Haven and London: Yale University Press, 1998.

MORRIS, Robert. **Size Matter. Critical inquire**, volume 26, número 3 Primavera, 2000 pág. 474-487

POPP, Jerome A. Naturalizing Philosophy of Education: John Dewey in the Post Analytic Period. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1998.

SEIGFRIED, Charlene Haddock. **Pragmatism and Feminism.** Chicago & London: The University of Chicago Press, 1996.

STUHR, John. **Philosophy and Reconstruction of Culture**, Albany: State University of New York Press, 1993.

Além dessa bibliografia são importantes também os números monográficos de revistas como:

The Resurgence of Pragmatism da Social Research vol 59, Inverno, 1992, pág. 813-40.

Rorty, Dewey and Post Modern Metaphysics da Southern Journal of Philosophy, vol 27, 1989, 173-92.

O Council for Research in Music Education publicou (n93) no verão de 87 uma avaliação da influência de Dewey na Educação Musical.

Submissão: **28/07/21** Aceitação: **29/07/21** 

# Dewey e a exp<mark>eriênci</mark>a estética: uma contribuição <mark>ao</mark> Ensino de Arte

Dewey and the aesthetic experience: a contribution to Art Teaching

Dewey y la experiencia estética: una contribución a la Enseñanza de arte

Tatiane da Silva<sup>1</sup>

Marcus Vinicius da Cunha<sup>2</sup>

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Professora-colaboradora da FFCLRP – DEDIC/USP. Professora da Rede Municipal de Ribeirão Preto. Doutora em Educação – Unesp.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/8036444281113409
Email: tatianedasilva@usp.br;
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1197-054X

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Professor associado da FFCLRP – DEDIC/USP. Pesquisador do CNPq. Doutor em Educação – USP. Lattes: http://lattes.cnpq.br/5679422102387763. Email: marcusvc@ffclrp.usp.br. ORCID: http://orcid.org/0000-0001-8414-7306.

# **RESUMO**

O objetivo deste artigo é oferecer contribuições ao ensino de arte por meio da teoria estética de John Dewey, realizando um experimento de pensamento – narrativa que emprega técnicas da literatura ficcional – que se efetua na forma de um drama – recurso didático que leva o aprendiz a um cenário fictício no qual se desenrola uma ação educativa. A primeira seção apresenta um drama em que uma professora de educação infantil reflete sobre as suas experiências com a arte e busca solução para um problema: considerando que suas próprias experiências artísticas sempre foram negativas, como ensinar arte para seus alunos? Tratase de um experimento de pensamento, no qual a professora entra em contato com as teses de Dewey. A segunda seção apresenta as teses deweyanas mencionadas na primeira seção, enfatizando os conceitos de experiência, situação problemática e reflexão. A conclusão do artigo sugere que os professores de arte se sintam motivados a ter experiência semelhante à da professora.

# **PALAVRAS-CHAVE**

John Dewey, Teoria estética, Ensino de artes, Experimento de pensamento, Drama

#### **ABSTRACT**

The purpose of this article is to offer contributions to the teaching of art through the aesthetic theory of John Dewey, carrying out a thought experiment – narrative that uses fictional literature techniques – which takes place in the form of a drama – didactic resource that takes the learner to a fictitious scenario in which an educational action takes place. The first section presents a drama in which a kindergarten teacher reflects on her experiences with art and seeks a solution to a problem: considering that her own artistic experiences have always been negative, how to teach art to her students? It is a thought experiment, in which the teacher learns about Dewey's theses. The second section presents the Deweyan theses mentioned in the first section, emphasizing the concepts of experience, problematic situation, and reflection. The conclusion of the article suggests that art teachers feel motivated to have experience like that of the teacher.

# **KEYWORDS**

John Dewey, Aesthetic theory, Art teaching, Thought experiment, Drama

# Revista Apotheke

# **RESUMEN**

El propósito de este artículo es ofrecer aportes a la enseñanza del arte a través de la teoría estética de John Dewey, llevando a cabo un experimento de pensamiento – narrativo que utiliza técnicas de literatura de ficción – que se desarrolla en forma de drama – recurso didáctico que toma el alumno a un escenario ficticio en el que tiene lugar una acción educativa. La primera sección presenta un drama en el que una maestra de jardín de infancia reflexiona sobre sus vivencias con el arte y busca una solución a un problema: considerando que sus propias experiencias artísticas siempre han sido negativas, ¿cómo enseñar arte a sus alumnos? Es un experimento de pensamiento, en el que la maestra aprende sobre las tesis de Dewey. La segunda sección presenta las tesis de Dewey mencionadas en la primera sección, enfatizando los conceptos de experiencia, situación problemática y reflexión. La conclusión del artículo sugiere que los profesores de arte se sienten motivados por tener una experiencia similar a la del profesor.

# **PALABRAS CLAVE**

John Dewey, Teoría estética, Enseñanza de arte, Experimento de pensamento, Drama

# Introdução

Para entender uma obra de arte, um recurso útil consiste em conhecer a biografia do artista, imaginar as situações por ele vividas, as emoções que possivelmente sentiu e analisar outros trabalhos de sua autoria. Sem desprezo por esse método, Dewey (2010) oferece em Arte como experiência uma nova abordagem, ao dizer que a arte é a forma de comunicação mais universal e livre. A ênfase em forma de comunicação desloca nosso olhar para um aspecto muitas vezes negligenciado, a recepção do objeto artístico pelo público.

Stroud (2007, p. 7) explica que a expressão do artista e a recepção de sua obra constituem uma "situação estética completa e plena". É certo que a experiência de "criar o objeto de arte é rica, completa e unificada", mas a recepção do objeto pelo público pode ser também uma experiência "unificada, plena e rica". O ato de comunicar envolve necessariamente um propósito, seja transformar outras pessoas, modificar um ambiente ou criar disposições para uma ação. Quando o artista expõe sua criação, ela torna-se um objeto de experiência para o público, um componente "para novas relações que podem servir de material para reflexão e análise", um incentivo para "refletir e tirar conclusões sobre determinado aspecto da experiência orquestrada pelo artista" (STROUD, 2007, p. 14).

Silva e Cunha (2021) analisam que o desenvolvimento de disposições cognitivas e emocionais em outro individuo tendo por fundamento a nossa própria experiência vai ao encontro da tese deweyana de que todas as nossas experiências não são exclusivamente particulares e nem possui limites claramente delineados, mas sim fenômenos proeminentemente sociais. Crick (2004, p. 310) afirma que, seguindo Dewey, não podemos dizer "minha experiência", como se fosse uma propriedade individual, pois sempre estamos envolvidos em relações de comunicação; o poder "comunicativo da arte é único" porque os "significados complexos" advindos de um objeto de arte específico entram em sintonia com a experiência de outra pessoa com esse mesmo objeto. Como diz Stroud (2007, p. 15), a experiência com um objeto artístico pode envolver nossos "poderes de reflexão, tanto no momento de sua recepção, quanto após a sua conclusão".

Os autores do texto que ora se apresenta concordam com Dewey (2008b, p. 14) na afirmação de que a arte "não é propriedade de poucos que são reconhecidos escritores, pintores, músicos", mas a "expressão autêntica de toda e qualquer individualidade". A arte é uma "expressão criativa" capaz de revelar a uma pessoa o significado de sua individualidade. Concordam também com a tese deweyana do caráter comunicativo da arte, seu potencial para criar e recriar experiências reflexivas, e adotam o pressuposto de Johnston (2006, p. 112): o que me conduz a experiências estéticas satisfatórias é a "capacidade de ter, da melhor maneira possível, a experiência do outro como minha e a minha própria como a do outro".

Essas bases conceituais serão ampliadas e discutidas neste artigo, com especial atenção às noções deweyanas de experiência e situação problemática, com o

propósito de construir juntamente com o leitor uma unidade de pensamento sobre a temática em foco. Nossa meta, no entanto, não se restringe à explanação teórica, pois visamos contribuir para a formação de professores artistas, terreno em que os componentes emocionais têm especial relevância. Por isso, apresentaremos um experimento de pensamento que lança mão do drama, retratando uma situação vivida por um personagem fictício, de modo a evocar no leitor uma experiência estética e provocar sua disposição para agir.

Silva e Cunha (2021) associam o recurso didático denominado drama à atuação dos sofistas da Grécia Clássica e às proposições práticas sugeridas por Rousseau e por Dewey, consistindo em levar o aprendiz a um cenário fictício no qual se desenrola determinada ação educativa. A relação entre um discurso que se concretiza em um objeto imaginário de análise, reflexão, crítica e investigação viabiliza um poder que, por intermédio da comunicação, conduz a pessoa a agir. Trata-se de um meio que leva os "corpos à ação", mobilizando o desejo e o julgamento do indivíduo envolvido na leitura da narrativa (CRICK, 2015, p. 3).

O experimento de pensamento, por sua vez, é uma narrativa que emprega técnicas usuais da literatura ficcional – como roteiro, personagens, diálogos etc. Comumente utilizado em textos filosóficos, esse recurso é analisado em profundidade por Elgin (2014, p. 222), para quem a sua contribuição consiste em favorecer "acesso epistêmico" a fenômenos que não podem ser produzidos na vida real. Para discutir as teorias da mente, Rorty (1994), por exemplo, convida seus leitores a imaginar os habitantes de uma galáxia próxima à nossa, os antipodianos, muito parecidos com os terráqueos. Com objetivo semelhante, Davidson (2001) inventa a narrativa do Homem dos Pântanos, criatura decorrente da duplicação do corpo de uma pessoa que foi atingida por um raio.

Elgin (2014, p. 231) explica que o experimento de pensamento é um "exercício imaginativo" que exige a "suspensão da crença", a admissão de que "as condições imaginadas não são realizadas de fato e podem ser inconsistentes com as condições que sabemos que acontecem de fato"; exige suspender também a descrença, de modo a "acolher cenários que sabemos que não acontecem e que não poderiam acontecer". Experimentos de pensamento não são "experimentos reais, nem mesmo possíveis"; não respeitam "conexões conceituais, evidências, leis da natureza ou ditames do bom senso" (ELGIN, 2014, p. 226).

Associado ao drama, essa técnica têm o propósito de veicular concepções teóricas e criar no leitor disposições intelectuais e emocionais para agir. Quando aplicados em situações de ensino, estes recursos visam construir situações, cenários e personagens fictícios com o propósito de potencializar as experiências pessoais dos educandos e provocar o seu potencial imaginativo, em benefício dos objetivos almejados pelo professor. Neste artigo, convidamos o leitor a ingressar em um experimento de pensamento que se desenvolve na forma de um drama – um episódio na vida de Marta, uma professora de Educação Infantil.

A opção por esta abordagem metodológica contempla uma especificidade: não visamos favorecer acesso epistêmico a determinada concepção teórica, como é

comum em autores que utilizam o experimento de pensamento; tal acesso poderia ser propiciado por meio de uma explanação das concepções deweyanas em moldes tradicionais. Nosso propósito vai além, pois buscamos sensibilizar o leitor para um problema de natureza íntima, concernente à relação do professor de arte com a produção artística, o que, em muitos casos, prejudica seu desempenho profissional.

Esperamos despertar nos professores artistas uma reflexão sobre a sua própria experiência no decorrer de sua vida com o ensino de arte, o que muitas vezes não é levado em conta na elaboração de suas aulas, mas impacta sobremaneira o seu trabalho. Mais do que obter apoio em sólido aparato didático, acreditamos que o mestre precisa ter disposição emocional para enfrentar os obstáculos que eventualmente se interpõem entre ele e a arte.

# Um encontro dramático

Depois de um dia cansativo de trabalho em uma escola de Educação Infantil e de uma longa e exaustiva reunião, Marta aguarda a chegada do ônibus que a levará para casa. Absorta em pensamentos, ela se acomoda no banco da rodoviária e nem percebe o passar do tempo, mas logo nota algo estranho: aproxima-se um ônibus indicando como ponto final do trajeto o bairro J. D., do qual ela nunca ouvira falar. O motorista, que ela não reconhece, pergunta se Marta não pretende subir. Ela o questiona sobre o itinerário, e ele diz que passará, sim, pelo destino pretendido por ela. Marta embarca, sem pestanejar.

O ônibus está praticamente vazio, o que é pouco comum naquele horário. O único passageiro é um senhor idoso usando terno cinza e óculos, confortavelmente instalado, lendo um livro que parece bem antigo. Mesmo tendo vários assentos à sua disposição, Marta se senta ao lado dele e se põe a olhar distraidamente pela janela. Seu olhar é tão vago e seus suspiros tão evidentes, que acabam chamando a atenção do velhinho que lê como se contemplasse o horizonte. Geralmente as pessoas conversam sobre o tempo em momentos assim, e é o que ele faz, dizendo que há um lindo entardecer pintando o céu da cidade naquela hora. Marta concorda, para mostrar simpatia. Não satisfeito, o homem diz que ela parece incomodada, angustiada com alguma coisa. Marta acena afirmativamente com a cabeça e acrescenta que, de fato, algo está lhe tirando o sossego, mas que ele nada poderá fazer para ajudar.

Para surpresa da professora, o homem diz que se ela comunicar a ele o que está acontecendo, e se comunicar de modo verdadeiramente envolvente, ele poderá ajudar, sim. O problema passaria a ser dele também, e ele se mobilizaria para encontrar uma solução. Marta, agora espantada com a conduta anormal do idoso, reluta, mas acaba aceitando a proposta, por gentileza. Afinal, não tem nada a perder.

A professora conta que trabalha com crianças de 3 e 4 anos de idade em uma escola do município, na qual acabou de ingressar. Naquele dia, teve uma reunião para decidir qual projeto iria nortear as práticas docentes neste ano. Havia duas propostas:

uma, que era a sua predileta, focalizava as regiões geográficas do país; a outra era voltada ao ensino de arte por intermédio de pintores famosos. O segundo projeto venceu a eleição. O primeiro teve apenas o seu voto.

O velho senhor pergunta por que Marta está desanimada, uma vez que o projeto vencedor parece conter uma boa proposta de trabalho. Marta diz que concorda com os propósitos do projeto e que o problema está nas experiências negativas que ela teve até então com o ensino de arte. Ao explicar a uma colega que não se julgava capaz de ensinar arte de modo comprometido e criativo, obteve um conselho: faça como a gente, reproduza igualzinho você aprendeu quando criança. Foi aí que se instalou nela o caos que desarmonizou seu dia e a lançou num espaço vazio com várias estradas sem saída.

O homem abre um sorriso discreto e pergunta o que há de errado em reproduzir o modo como a arte lhe foi ensinada na infância? Marta conta que nunca teve boa relação com essa área. Quando criança, antes de ingressar no Ensino Fundamental, sempre ouvia histórias sobre a exuberância e a opulência de algumas pinturas que a fascinavam. Conheceu obras de Monet, Van Gogh e Dali, o seu favorito. Esperava que na escola fosse aprender mais sobre eles, suas técnicas, seus anseios e aspirações. Na primeira aula de arte, lá estava ela com toda a disposição para criar, inventar, refletir e imaginar à luz dos grandes artistas. Mas a professora apresentou a reprodução de um quadro de paisagem de Monet e pediu aos alunos que fizessem uma releitura.

Marta mergulhou na atividade, refletiu, criou, experimentou novas combinações de cores; enfim, ousou. Sua preciosa obra de arte obteve da professora uma avaliação negativa: Marta não tinha entendido a tarefa, que consistia em reproduzir o mais fielmente possível o quadro; não criar, apenas copiar. Essa resposta ficou na cabeça dela para sempre, que doravante passou a copiar sempre, para não ser reprovada. Seu amor pela arte foi se esvaindo juntamente com as marcas dos lápis nas folhas de papel em que procurava copiar fielmente as produções dos grandes artistas.

Anos mais tarde, já no Ensino Médio, Marta teve nova oportunidade para acender em seu coração a chama do interesse pela produção artística. Uma professora levou os alunos ao Museu de Artes, mas antes preparou a turma relatando com vigor e arrebatamento a sua própria experiência de estar naquele espaço privilegiado: quando olhamos aquelas obras, temos a sensação da sublime transcendência. Após sentirem isso, continuou a mestra, façam uma releitura das obras, o mais fielmente possível. Marta percorreu todo o museu, observou atentamente cada quadro, mas não sentiu nenhuma transcendência, nada que a impressionasse com a efervescência descrita pela professora. A cada passo que dava, voltavam as lembranças daquela primeira aula de arte. Escolheu a esmo uma obra, reproduziu como pode e nunca mais voltou ao Museu.

O senhorzinho dá uma longa risada e logo se desculpa, dizendo que o relato de Marta o fez lembrar de um amigo chamado Emerson, que viajou à Itália buscando a sublimação que todos diziam estar presente nas pinturas daqueles artistas. Visitou museus, igrejas, observou pinturas e esculturas, mas nada o assombrou, nada o provocou. Zangado, Emerson prometeu a si mesmo nunca mais desperdiçar o

tempo para ver obras que não o impressionassem tanto quanto assistir ao entardecer tomando um bom café no quintal da casa de sua mãe.

Ambos sorriem, e o homem pergunta a Marta qual é o problema dela, então. Ela diz não querer que seus alunos tenham a mesma experiência que ela teve com a arte, quer que eles tenham uma experiência realmente significativa. Isso a deixa angustiada, mas não sabe como resolver a situação. Sensibilizado, o idoso toca suavemente a mão da professora, ajeita os óculos e explica que as experiências que ela teve não foram experiências educativas porque não foram além do imediato. Para termos uma experiência significativa, continua o homem, precisamos estar envolvidos com o objeto, de tal modo que ele nos incomode, nos provoque, coloque indagações capazes de nos desestabilizar, como aconteceu com você após a reunião que teve na escola. Você tem agora um problema: como envolver os seus alunos com a arte, sem apresentar a arte – como aconteceu no passado com você – como coisa externa e intangível às pessoas comuns.

Marta reflete um pouco, afirmando ter entendido, e diz: o ensino de arte deve conter desafios, devo colocar meus alunos diante de um problema – e esta é a solução para o meu próprio problema! Devo incentivá-los a fazer como eu imaginava poder fazer quando criança. Sim, diz o homem, ponha os seus aluninhos diante de uma situação que os leve a querer saber mais sobre as obras de arte, a querer entender como elas foram feitas, conhecer as dificuldades inerentes à sua produção e, principalmente, a desejar fazer o que os grandes artistas fizeram.

Marta questiona: como fazer isso, se as obras de arte estão expostas em museus? Sorridente, o idoso responde que a arte não está confinada em museus, está nas experiências cotidianas mais simples e que têm potencial estético, um potencial que só entendemos ao lidar com o objeto de maneira reflexiva, criativa, imaginativa. Então, a arte vai nos envolver, vai nos incitar a criar, inventar, nos transformando ao mesmo tempo em que transformamos os objetos que nos cercam. Não há experiência estética quando somos simplesmente apresentados aos materiais da arte, sem que eles nos desafiem a refletir e a criar algo dentro de uma situação conflitante.

As experiências de Marta com a arte não foram além da contemplação, do estranhamento; ela nunca foi motivada a refletir, inventar, criar, apenas dava respostas mecânicas a direcionamentos externos. Marta entende isso agora e percebe a origem de sua apatia, origem também de seu desespero com a necessidade de ensinar arte aos seus alunos. Seu semblante está mais tranquilo, ela parece saber o que fazer. Parece ter entendido que uma experiência, para ser educativa e estética, deve ter relação direta com a pessoa, pois só assim deixará um saldo positivo e contribuirá para novas e poderosas experiências. Marta reconhece que precisa reelaborar as vivências amargas do passado, para que surja algo novo, uma nova disposição perante a arte e o ensino de arte.

Marta ainda reflete sobre o que o idoso havia dito, quando ouve uma buzina e a voz conhecida de seu motorista de todos os dias, a chamando insistentemente para entrar no veículo. Vamos, professora Marta, tá na hora, diz ele, chega de descanso... Ela olha o relógio e percebe que deve ter cochilado por alguns minutos ali no banco

da rodoviária, não mais do que alguns minutos... Enquanto embarca, lamenta não ter perguntado o nome do gentil senhor que a acompanhou naquela viagem onírica. Decide chamá-lo pelo que estava escrito no letreiro daquele ônibus imaginário: senhor J.D. Como é bom, pensa Marta, ainda meio aturdida, como é bom compartilhar com alguém as nossas dificuldades, ainda que apenas imaginariamente.

# Experiência estética e situação problemática

A professora Marta viveu em sonho um drama no qual recebeu sugestões que alteraram profundamente a sua experiência pessoal com a arte. Mas isso não foi o bastante, apenas o início de uma longa jornada de estudos sobre as teorias educacionais deweyanas. Marta entendeu que Dewey conceitua experiência em várias de suas obras, obrigando o leitor a realizar um atento exercício de leitura para apreender a amplitude e as nuances de seu significado e, assim, alcançar a sua unidade essencial.

Em Arte como experiência, Dewey (2010, p. 122) diz que "toda experiência é resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive". Tomando essa frase isoladamente, conclui-se que toda interação do homem com qualquer objeto do mundo é uma experiência. Em Experience and nature, no entanto, Dewey (2008c, p. 28) distingue uma experiência primária de uma experiência secundária, sendo a primeira imediata, atuando sobre os objetos que são pelo sujeito "manipulados, usados, modificados, desfrutados e tolerados" e se tornam "mais do que coisas a serem conhecidas". A experiência secundária é mais mediata, assumindo o ambiente e todos os seus componentes como objetos de conhecimento e reflexão.

Shusterman (2008, p. 79-80) explica que a experiência em Dewey pode denotar tanto o "objeto da experiência (o que é experimentado) quanto a maneira (ou 'como') esse objeto é experimentado por um sujeito". Além dessas dimensões "objetivas e subjetivas", a experiência é um "substantivo e um verbo", podendo fazer referência a um evento ou a um produto concluído e, também, a um "processo contínuo de vivência". Em Experiência e educação, Dewey (1971, p. 26) assinala que a continuidade da experiência significa que "toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum ponto as experiências subsequentes". A palavra crescimento – em inglês, growth – diz respeito não somente a algo físico, mas também intelectual e moral, expressando mais amplamente o princípio de continuidade da experiência.

Crescimento, portanto, implica a transformação do organismo, ocorrendo quando o organismo em sua totalidade – o que inclui sua transação com o ambiente – "reconstrói hábitos previamente formados de modo que um novo hábito seja desenvolvido para aquela situação (e possivelmente outras)" (JOHNSTON, 2006, p. 108). Assim, nota-se que as experiências primárias fornecem algo relevante para nossa vida, mas são as experiências secundárias que produzem reflexão, pois só elas

proporcionam crescimento.

Dewey (1971, p. 14) acredita que a "educação genuína se consuma através da experiência", mas isto não implica afirmar que todas as experiências escolares são "genuínas e igualmente educativas". Experiência e educação não são termos equivalentes, pois algumas experiências podem ser "deseducativas", pois produzem "o efeito de parar ou distorcer o crescimento para novas experiências posteriores", ocasionando, no futuro, a incapacidade de "controlar as experiências, que passam a ser recebidas como fontes de prazer, descontentamento ou revolta" (DEWEY, 1971, p. 15).

Nossos alunos estão a todo momento passando por experiências em sala de aula, o que nos permite dizer que a dificuldade para instituir uma educação de natureza reflexiva não reside na ausência de experiências, mas no caráter dessas experiências. As experiências escolares são "habitualmente más e defeituosas", sobretudo quanto à sua "conexão com futuras experiências", diz Dewey (1971, p. 16). Não basta insistirmos em uma atividade qualquer, a título de experiência, como pendurar obras de artistas em todos os cantos da sala, apresentar o vasto repertório musical de um país ou oferecer ao aluno toda a produção literária dos últimos quinhentos anos, pois tudo depende "da qualidade da experiência pela qual se passa".

Cabe ao mestre "dispor as coisas para as experiências, conquanto não repugnem ao estudante", utilizando elementos que, mesmo não sendo agradáveis imediatamente, talvez "o enriqueçam e, sobretudo, o armem para novas experiências futuras". A apatia e o torpor ocultam a "expressividade" do sujeito e constroem uma "concha sobre os objetos a ele apresentados"; a "familiaridade" muitas vezes induz à indiferença, minimizando o significado e as potencialidades dos objetos (DEWEY, 2008a, p. 109-110).

Quando a interação do indivíduo com o meio se dá por intermédio de hábitos já construídos e solidificados, a resposta às ações é quase mecânica, pois a familiaridade com o mundo impõe certa apatia ante o que é experimentado. A experiência não é algo rígido e fechado, é vital e está em crescimento contínuo; quando dominada pelo passado, pelo costume e pela rotina, muitas vezes se opõe ao razoável (DEWEY, 2003). Entretanto, quando o "curso normal da atividade é perturbado, um estado de incerteza e indeterminação emerge" (MIETTINEM, 2000, p. 66). Temos o que Dewey chama de situação problemática, definida como aquilo que é experienciado perante "algo questionável, provocador de investigação, exame e discussão" (BENTLEY; DEWEY, 2008, p. 282). Somente após a descrição proposital de uma situação problemática, pode um objeto ocupar valor genuíno na reflexão (CRICK, 2010, p. 41).

Quando inclui a reflexão, a experiência liberta o indivíduo dos limites impostos por experiências pretéritas. A situação problemática o conduz a uma investigação, o posicionando atentamente diante dos pormenores e ciente da necessidade de ser preciso e cauteloso em seus julgamentos (JOHNSTON, 2006, p. 109). Quando a atividade requerida pode se dar com suavidade, não há forte demanda pela reflexão, mas quando nos deparamos com uma "estrada bifurcada", como ilustra Dewey (2003, p. 189), quando a situação é ambígua, dilemática, o envolvimento reflexivo

é imprescindível; no "suspense da incerteza, metaforicamente subimos em uma árvore", tentamos encontrar alguma opinião ou ponto de vista sobre o qual possamos adicionar novos elementos e obter melhor visualização do desafio. Analisamos quais fatos mais se destacam e quais podem ser relacionados mutuamente e, por fim, elaboramos hipóteses de ação e deliberamos sobre qual delas pode nos conduzir à solução do problema.

Ao discorrer sobre o que é uma "verdadeira experiência", Dewey (2010, p. 129) a denomina "experiência estética", algo "inerentemente ligado à experiência de criar"; criar não apenas objetos de arte, tal como normalmente se entende, mas criar soluções para as situações problemáticas que vivenciamos. Essa forma de experiência repousa na produção humana dirigida a um fim: "a mão e o olho, quando a experiência é estética, são instrumentos pelos quais opera toda criatura viva, impulsionada e atuante durante todo o tempo (DEWEY, 2010, p. 131). Quando Dewey afirma que "arte é vida" quer dizer que a arte é "resultado das interações do ser humano e produção de soluções, sejam elas físicas ou abstratas, para situações que alteram o equilíbrio do próprio fluxo da vida" (MARCONDES, 2017, p. 28).

Assim como a experiência em geral, a experiência estética implica algum "objeto de experiência que é o seu foco e que ela experimenta de sua maneira particular (o específico 'como' ou 'sinta' essa experiência)", como analisa Shusterman (2008, p. 82). Não se trata de "mero estado subjetivo vazio", pois sempre se apresenta um objeto intencional de algum tipo, seja apenas imaginário, tal como uma miragem, seja uma narrativa silenciosa de pensamentos ou uma melodia não executada. Sendo, portanto, "sobre algo, a experiência estética sempre tem alguma dimensão de significado"; não é uma "sensação cega desprovida de significado, mas uma percepção significativa" (SHUSTERMAN, 2008, p. 83). Alexander (1998, p. 4) acrescenta que, para Dewey, a experiência estética opera "com a imaginação, transforma a experiência em expressão", sendo "compartilhada, comunicada, própria da vida associada".

Stroud (2014, p. 34) destaca que Dewey se concentra quase exclusivamente na "experiência em seus aspectos estéticos cotidianos", exemplificados por uma "atenção arrebatada do sujeito ante um objeto ou situação emocionante". Trata-se de "restaurar a continuidade entre as formas refinadas e intensificadas de experiência que são as obras de arte e os eventos cotidianos, ações e sofrimentos que são universalmente reconhecidos por constituir experiência". A qualidade estética é implícita a "toda experiência normal", mas muitas vezes não se torna explícita. Só notamos o seu "impacto qualitativo sobre nós", quando ela atinge "o ponto alto da estética", tornando-se então significativa e valiosa, não apenas prazerosa.

Envolvendo o indivíduo de forma integral e conectando o presente com as experiências passadas, a experiência estética possui uma "qualidade individualizadora", um significado emocional e intelectual que integra os seus componentes em uma construção unificada e resulta em uma consumação (STROUD, 2014, p. 36). A concepção deweyana de experiência estética revela a necessidade de certa "intensidade de sentimento", pois falar de uma experiência estética "profunda ou poderosa sugere a presença de um grau bastante forte de afeto" (SHUSTERMAN,

2008, p. 87). Se a situação problemática geradora for imposta, levando o indivíduo a interagir com ela mecanicamente, não será possível conferir à experiência um "sentido concreto", nem apreciar o seu valor.

Como toda experiência, a experiência estética deweyana é um fazer e um sofrer (SHUSTERMAN, 2008, p. 88). Mas, para que uma experiência atinja seu ápice, tornando-se plenamente estética, deve conjugar meios e fins dotados de interesse e significado, mobilizando a pessoa em um sentido transformador. Quando meios e fins são impostos, ou quando o interesse na resolução do problema não se apresenta, a experiência não é estética. Além disso, a experiência estética é imaginativa e deve resultar em significados compartilhados. A imaginação é a "única via pela qual os significados das experiências anteriores podem chegar a uma interação atual" (DEWEY, 2010, p. 469).

O compartilhamento se dá pela comunicação, o que permite nos colocarmos no lugar do outro, que também expõe a sua experiência. Assim, pela imaginação e pela comunicação, torna-se possível "relacionar a experiência comunicada com nossa própria experiência" (DEWEY, 1959, p. 6). Pelo compartilhamento, conhecemos a experiência do outro, a imaginamos por intermédio de sua narrativa e, assim, podemos entender a nossa própria experiência.

Nas palestras ministradas em 1899, Dewey (1966, p. 56) já defendia o valor educacional da comunicação, recurso capaz de levar a criança a viajar "mentalmente por todo o espaço e em todos os tempos" para reunir forças e valores que lhe sejam significativos. Naquela época Dewey não mostrava claramente como isso ocorreria, mas os seus escritos educacionais posteriores – com destaque para Democracia e educação (DEWEY, 1958) – explicitam, como afirma Crick (2004, p. 317), que a viagem começa com uma "exploração psicológica da experiência individual", cuja continuidade se dá por meio de um "processo social de investigação" acerca da importância cultural da comunicação e culmina em um "humanismo que valoriza a arte como forma de extrair todo o potencial de nossa experiência com o mundo"; o resultado final é inerente ao poder da comunicação para "constituir experiências significativas no presente que orientam as práticas inteligentes no futuro" A experiência estética, para Dewey, representa o ápice de nosso potencial humano, mas é apenas por meio de comunicação que se pode ascender a ela.

A comunicação não é um processo unilateral; comunicar não se restringe à apresentação de um texto, assim como a arte não se limita à mera exposição de uma obra. Crick (2004, p. 317) entende que, tal como a arte, a comunicação existe em "relação às experiências de seus participantes, e o seu significado é sempre relativo a essas experiências". Em seu aspecto estético, a comunicação torna-se retórica, transforma-se em uma arte cujo objetivo é uma expressão que une "forma e ritmo", de tal maneira que alcança as experiências do público e as transforma em algo novo. A comunicação permeia todas as formas de arte, sendo ela mesma uma forma de arte que nos motiva a sentir, pensar e agir frente a situações problemáticas e a "romper os laços de nossos hábitos e normas arraigados", encontrando meios e fins, elementos que Dewey nos sugere obter para redescobrirmos o "sentido do mistério

e do potencial que nos rodeia".

# Considerações finais

Pensar em situações problemáticas que possibilitem experiências estéticas não é tarefa simples, em especial quando se trata do ensino de arte. Além de aportes teóricos seguros e estratégias metodológicas eficientes, o professor que enfrenta esse desafio precisa contar com uma disposição pessoal favorável, o que nenhuma didática é capaz de suprir. Este era o caso de Marta, que após um sonho e uma extensa jornada de estudos, passou a planejar as atividades com seus alunos de um modo que nunca havia imaginado antes. Hoje, quem passa por sua sala de aula vê crianças indagando, observando e questionando variadas obras artísticas que são apresentadas a elas como problemas a serem investigados.

As crianças da professora Marta correm pela escola aparentemente sem rumo, mas, quando alguém pergunta o que estão fazendo, dizem que estão procurando coisas para ajudar Portinari a pintar uma pipa verde que sumiu de seu quadro, ou que a correria foi para auxiliar Frida Kahlo, que estava sem o celular e queria ver como era o rosto das crianças. Os problemas são sugeridos pelas próprias obras de arte e as soluções são discutidas e buscadas conjuntamente por todos inspiradas nas técnicas artísticas.

A arte ganhou vida nas aulas de Marta, e ela não se cansa de exibir aos visitantes, com intensa satisfação, as produções de seus alunos. Além de ganharem vida, as obras de arte são agora objetos inacabados que aceitam os acréscimos feitos por pequenos artistas que se sensibilizam diante delas, que comunicam uns aos outros os seus sentimentos e percepções e que desejam transformá-las em experiências genuinamente suas.



Projeto Portinari e a pipa verde, arquivo pessoal, Ribeirão Preto, 2019





Projeto Frida e seus autorretratos, arquivo pessoal, Ribeirão Preto, 2019

Os autores deste texto esperam que seus leitores tenham acompanhado com satisfação a experiência de Marta e que se sintam incentivados por ela a ter as suas próprias experiências, imaginárias ou reais, inspirados pelo estudo das obras do senhor J. D. Que todos se permitam a oportunidade de entrar naquele ônibus, se acomodarem ao lado daquele adorável velhinho e ouvir as suas reflexões, conceitos e proposições, para que consigam recriar as suas experiências com o ensino de arte ou criar novas experiências como professores artistas.

# Referências

ALEXANDER, Thomas M. The art of life: Dewey's aesthetics. In: HICKMAN, Larry A. (Org.). **Readen Dewey**: interpretation for a postmodern generation. Indiana: Indiana University, 1998.

BENTLEY, Arthur F.; DEWEY, John. Knowing and the known. In: BOYDSTON, Jo Ann (Org.). **The collected works of John Dewey**, 1882-1953. Volume 16: 1948. Carbondale: Southern Illinois University, 2008.

CRICK, Nathan. John Dewey's aesthetics of communication. **Southern Communication Journal**, Philadelphia, v. 69, n. 4, p. 303-319, 2004.

CRICK, Nathan. **Democracy and rhetoric**: John Dewey on the arts of becoming. Columbia: University of South Carolina, 2010.

CRICK, Nathan. **Rhetoric and power**: the drama of classical Greek. Columbia: University of South Carolina, 2015.

DAVIDSON, Donald. Knowing one's own mind. In: DAVIDSON, D. **Subjective, objective, intersubjective**. Oxford: Clarendon, 2001. p. 15-38.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

DEWEY, John. Lectures in the philosophy of education. New York: Random House, 1966.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.

DEWEY, John. How we think. The Middle Works, 1899-1924. In: BOYDSTON, Jo Ann (Org.). **The collected works of John Dewey**, 1882-1953. Volume 6: 1910. Carbondale: Southern Illinois University, 2003.

DEWEY, John. Art as experience. In: BOYDSTON, Jo Ann (Org.). **The collected works of John Dewey**, 1882-1953. Volume 10: 1934. Carbondale: Southern Illinois University, 2008a.

DEWEY, John. Time and individuality. In: BOYDSTON, Jo Ann (Org.). **The collected works of John Dewey**, 1882-1953. Volume 14: 1940, Carbondale: Southern Illinois University, 2008b. p. 98-114.

DEWEY, John. Experience and nature. In: BOYDSTON, Jo Ann (Org.). **The collected works of John Dewey**, 1882-1953. Volume 1: 1925. Carbondale: Southern Illinois University, 2008c.

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

ELGIN, Catherine Z. Fiction as thought experiment. Perspectives on Science, Cambridge,

v. 22, n. 2, p. 221-241, 2014.

JOHNSTON, James Scott. **Inquiry and education. John Dewey and the quest for democracy.**: New York: State University of New York, 2006.

MARCONDES, Ofélia Maria. **Dewey: estética social e educação democrática.** 2017. 176 folhas. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MIETTINEN, Reijo. The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. International Journal of Lifelong Education, v. 1, n. 19, p. 54-72, 2000.

RORTY, Richard. **A filosofia e o espelho da natureza**. 2. ed. Tradução Antônio Trânsito. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

SILVA, Tatiane; CUNHA, Marcus Vinicius. Educação, comunicação e imaginação em John Dewey: contribuições teóricas e práticas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, 2021 (no prelo).

SHUSTERMAN, Richard. Aesthetic experience: from analysis to Eros. In: SHUSTERMAN, Richard; TOMLIN, Adele. **Aesthetic experience**. New York: Routledge, 2008. p. 79-97.

STROUD, Scott R. Dewey on art as evocative communication. **Education and Culture**, v. 2, n. 23, p. 6-26, 2007.

STROUD, Scott R. The art of experience: Dewey on the aesthetic. In: WOJCIECH, Malecki (org.). **Practicing pragmatism aesthetics**: critical perspective on the arts. Amsterdam: Rodopi, 2014, p. 33-46.

Submissão: **06/07/21** Aceitação: **08/08/21** 

# John Dewey: lugares e experiências em pares

John Dewey: Places and Experiences in Pairs

John Dewey: lugares y experiencias en pares

Mirian Celeste Martins<sup>1</sup>
Renata Queiroz de Moraes Americano <sup>2</sup>
Mário Fernandes Ramires<sup>3</sup>

- 1 Pesquisadora e arte/educadora do Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura e do Curso de Pedagogia na Universidade Presbiteriana Mackenzie onde coordena os Grupos de Pesquisa: Arte na Pedagogia/GPAP) e Mediação cultural: contaminações e provocações estéticas/GPeMC. Membro do Conselho Mundial para América Latina da InSEA Internationa Society of Education through Art. Foi professora do Instituto de Artes/Unesp. Publicou livros e inúmeros artigos. Tem formação em Artes Visuais com doutorado pela Faculdade de Educação/USP (1999) e mestrado pela Escola de Comunicações e Artes ECA/USP (1992). www.mirianceleste.com.br; mcmart@uol.com.br
- 2 Pedagoga, pesquisadora, assessora pedagógica do Acaia Pantanal/MS, integrante do educativo da Casa Lebre em Bragança Paulista/SP. Mestra em Educação, Arte, História e Cultura e doutoranda do mesmo programa na Universidade Mackenzie. Pós-graduada em Gestão e Currículo pelo Instituto Singularidades. Pesquisadora do GPAP e do Projeto de Extensão Ambiências educadoras. Na Escola Viva SP foi coordenadora e Vice-diretora Pedagógica Foi professora do curso de Pós-graduação Abordagem Educativa Reggio Emilia, de cursos de extensão e da graduação em Pedagogia do Instituto Singularidades. renataqamericano@gmail.com
- 3 Historiador, pedagogo, docente na educação básica, em cursos superiores de licenciatura e em cursos de pós-graduação em educação. Membro do GPAP. Mestre em História Cultural e doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, no qual desenvolve uma pesquisa sobre o uso de imagens em Trabalhos de conclusão de Curso feitos por estudantes de Pedagogia. professormariorf@gmail.com

#### **RESUMO**

Propor experiências além dos espaços das instituições de ensino pode trazer vivências únicas e bastante significativas para estudantes e docentes, seja no Ensino Superior ou na Educação Básica. A experiência a que nos referimos aqui, conforme destacou John Dewey (2010, 1979a, 1979b, 1978), trata de maneiras de viver momentos e situações que são, ao mesmo tempo, singulares e plurais, construções coletivas de tramas de ideias e pensamentos muito além das vivências disciplinares e conteudistas presentes nos espaços escolares e nas instituições de Ensino Superior. Partindo dessas premissas, este artigo aborda momentos distintos de experiências estésicas no contexto educacional, realizadas em espaços públicos em São Paulo, com estudantes de Licenciatura em Pedagogia e Educação Física e também de um programa de pós-graduação, e no Pantanal de Mato Grosso do Sul, com educadores de uma escola das águas. A escrita do texto dialoga com pares fotográficos sob a fundamentação teórica de Ricardo Marín Viadel, Joaquin Roldán e Rafaèle Genet (2017), como um conceito advindo da a/r/tografia, que coloca os autores como criadores, professores e pesquisadores em metodologias que se baseiam na arte.

#### PALAVRAS-CHAVE

Experiência; John Dewey; Educação; A/r/tografia; Pares Fotográficos

#### **ABSTRACT**

Proposing experiences beyond the spaces of educational institutions can bring unique and very significant experiences for students and teachers, whether in Higher Education or Basic Education. The experience we refer to here, as highlighted by John Dewey (2010, 1979a, 1979b, 1978), deals with ways of experiencing moments and situations that are, at the same time, singular and plural, collective constructions of very webs of ideas and thoughts, in addition to the disciplinary and content experiences present in schools and higher education institutions. Based on these premises, this article approaches different moments of aesthetic experiences in the educational context, carried out in public spaces in São Paulo, with undergraduate students in Pedagogy and Physical Education and also from a graduate program, and in the Pantanal of Mato Grosso do Sul, with educators from a riverside schools. The writing of the text dialogues with photo pairs under the theoretical foundation of Ricardo Marín Viadel, Joaquin Roldán and Rafaèle Genet (2017), as a concept arising from a/r/tography, which places authors as creators, teachers and researchers in methodologies that are based in art.

#### **KEY WORDS**

Experience; John Dewey; Education; A/r/tography; Photo Pairs.

# Revista Apotheke

#### **RESUMEN**

Proponer experiencias más allá de los espacios de las instituciones educativas puede traer experiencias únicas y muy significativas para estudiantes y profesores, ya sea en Educación Superior o Educación Básica. La experiencia a la que nos referimos aquí, como destaca John Dewey (2010, 1979a, 1979b, 1978), trata de formas de experimentar momentos y situaciones que son, al mismo tiempo, singulares y plurales, construcciones colectivas de redes mismas de ideas y pensamientos, además de las experiencias disciplinarias y de contenido presentes en las escuelas e instituciones de educación superior. Con base en estas premisas, este artículo aborda diferentes momentos de experiencias estéticas en el contexto educativo, realizadas en espacios públicos de São Paulo, con estudiantes de pregrado en Pedagogía y Educación Física y también de un programa de posgrado, y en el Pantanal de Mato Grosso do Sul, con educadores de una escuela ribereña. La escritura del texto dialoga con pares fotográficos bajo el fundamento teórico de Ricardo Marín Viadel, Joaquin Roldán y Rafaèle Genet (2017), como un concepto que surge de la a/r/tografía, que coloca a los autores como creadores, docentes e investigadores en metodologías que se basan en arte.

#### PALABRAS CLAVE

Palabras clave: Experiencia; John Dewey; Educación; A/r/tografía; Pares Fotográficos.

# Aquela experiência

A educação, para realizar os seus fins, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, deve basear-se em experiência, que é sempre a experiência atual da vida de algum indivíduo. (DEWEY, 1979a, p. 95)

"Experiência atual da vida", diz Dewey! Atual ou atualizada na memória e na reflexão trazida à tona, a experiência é estésica quando traz, além da vida, o afeto e a cognição. Experiência que toca professores e estudantes mobilizados pela ação deflagradora.

O termo experiência, entretanto, traz em si uma pluralidade de sentidos, seja quando ela é produzida em laboratório, como experimento, seja nas vivências de determinadas práticas, em alguma profissão ou atividade cotidiana. As experiências se relacionam ao que "nos acontece", como diria Larrosa (2015). Observação sensível, imaginação criadora e pensamento reflexivo são operações presentes nas experiências que nos marcam.

Para Dewey, o cognitivo, o afetivo e a vida prática se entrelaçam e se movem em direção à consumação e ao término, não apenas à cessação do tempo. A consumação é antecipada pela consciência durante toda a experiência, em avaliação constante, ou, como diz Dewey: "É antecipada durante todo o processo e reiteradamente saboreada com especial intensidade" (2010, p. 138). Consciência aberta, sensível e atenta, porque percebe o que amplia, porque a transcende. Atenção não fluente ou errática, capaz de aproveitar todos os "proximais" aos seus projetos em construção. Na experiência há uma unidade de ação e consequências, há movimentos de antecipação e acumulação que levam à consumação, que já é prenhe de novos germes, de novos propósitos, pois "o tempo da consumação é também de um recomeço" (2010, p. 81). E é nesse sentido que retomamos experiências vividas, para refletir sobre elas.

Assim, o conceito de experiência está relacionado a momentos que criam marcas em nossa existência, tornando-os singulares e únicos. No caso deste trabalho, são experiências em momentos de aprendizagem com estudantes do Ensino Superior e educadores de uma escola ribeirinha do Pantanal de Mato Grosso do Sul. Estamos nos referindo a experiências singulares, tal como destacou Dewey:

A experiência singular tem uma unidade que lhe confere seu nome – aquela refeição, aquela tempestade, aquele rompimento de amizade. A existência dessa unidade é constituída por uma qualidade ímpar que perpassa a experiência inteira a despeito da variação das partes que a compõem. (DEWEY, 2010, p. 112)

Experiências que provocaram algumas marcas nos envolvidos, nas vivências tanto na cidade de São Paulo como no Pantanal de Mato Grosso do Sul, e alimentaram duas pesquisas de doutorado e as ações docentes dos autores. Estamos vivendo uma experiência singular inclusive na escrita deste artigo, de aprendizagens sobre imagens e a potência que elas têm enquanto elementos de uma pesquisa.

O conceito de aula-passeio, de Célestin Freinet, educador francês do início do

século XX, e a potência do caminhar como prática estética, de Francesco Careri (2013) fundamentam as ações realizadas fora do espaço físico das instituições de ensino e compreendidas como experiências estésicas<sup>1</sup>.

[Célestin Freinet] Diariamente organizava a aula-passeio. Saíam todos juntos, passando pelas ruas estreitas da vila, parando um pouco para admirar o trabalho do marceneiro ou para ver e ouvir as marteladas fortes e firmes do ferreiro... tudo era percebido... eram momentos mágicos. A força da natureza sensibilizava cada uma das crianças de acordo com sua personalidade, sua percepção de mundo e sua curiosidade. (SAMPAIO, 1989, p. 15)

Caminhadas como instrumento estético de conhecimento, aulas-passeio proporcionadas para conectar a vida da escola com a vida real. Para teóricos como Freinet, Dewey e Paulo Freire, a escola e a vida deveriam ser uma só. As saídas do espaço escolar ou universitário ampliam as experiências e alargam os horizontes, pois, assim como Dewey (1979b, p. 199), acreditamos que a educação precisa ter como foco o alargamento da experiência em suas várias formas de aula. "Cada experiência é uma força em marcha" (DEWEY, 1979b, p. 29).

Nas ações formativas, o maior desafio é fazer com que nossos interlocutores vivam experiências verdadeiras que provoquem reflexões. E, neste artigo, também afetados por um pensamento reflexivo, que, segundo Dewey (1979b, p. 13), precisa ter continuamente um caráter investigativo, voltamos às experiências vividas como um recomeço, para revê-las e ampliá-las. Para isso, nos alinhamos às propostas de pesquisas educacionais baseadas em Arte, especialmente a a/r/tografia, uma premissa de investigação ligada aos conceitos de Pesquisa-ação e Pesquisa Viva, que vê com naturalidade a existência de transformações na pesquisa durante a sua realização, pois há uma ideia de movimento constante:

A a/r/tografia é uma Pesquisa Viva, um encontro construído através de compreensões, experiências e representações artísticas e textuais. Neste sentido, o sujeito e a forma de investigação estão em um estado constante de tornar-se [...]. Portanto, enquanto projetos a/r/tográficos podem começar com um ou mais problemas de pesquisa, o ato da Pesquisa Viva admite que esses problemas evolverão durante o desenvolvimento do projeto. (IRWIN, 2013, p. 28)

Nesta metodologia, as imagens, mais do que um registro, são compreendidas como ideias, e, neste caso, o desafio foi utilizar o conceito de pares fotográficos. Para Viadel, Roldán e Genet (2017), um par fotográfico são duas fotografias que constituem uma nova unidade visual. Nessa experiência, com base em duas imagens colocadas lado a lado, ambas contendo elementos conectores, cria-se uma narrativa tão potente quanto o texto escrito. Os pares fotográficos foram cuidadosamente criados a partir dos registros feitos nos momentos das experiências realizadas, sejam

<sup>1</sup> Pelo desgaste do termo "estético", temos preferido utilizar o termo "estésico", advindo da mesma palavra em latim: aestesis. Ao contrário de "anestesia", o termo faz parte das dimensões do ensino de arte proposto pela Base Nacional Comum Curricular (2017).

eles fotografias obtidas por estudantes ou por mediadores e propositores dessas vivências. A finalidade desses pares fotográficos é a criação de narrativas visuais, para que as experiências possam ser compreendidas por caminhos que não sejam apenas verbais.

A análise dos pares fotográficos é importante, pois possibilita a reflexão sobre as formas como as pessoas participantes das experiências registraram os locais e representaram a si mesmas. Tanto propositores e professores quanto estudantes e participantes viveram aquelas experiências e registraram, a partir de seus olhares, momentos que merecem ser guardados e, possivelmente, postados em redes sociais. Entretanto, há uma diferença especial entre as fotografias como registro e a concepção dos pares fotográficos, que não podem ser compostos por imagens que simplesmente se colocam lado a lado; é necessário que haja conexões e possibilidades de diálogos entre seus elementos e formas.

Um Par Fotográfico é uma estrutura visual muito simples, mas é, ao mesmo tempo, enormemente complexa devido à densidade de relações que se estabelecem entre os elementos visuais de cada imagem <sup>2</sup>. (VIADEL, ROLDÁN e GENET, 2017, p. 70)

Com isso, propomos reflexões sobre as experiências vividas pelas pessoas e as formas como registraram essas experiências, lançando mão da linguagem visual a partir de pares fotográficos, como uma forma de narrativa textual em diálogo com o texto escrito. Essa forma de escrita também se mostra uma experiência singular e cheia de surpresas para os autores deste texto, que estudam relações entre arte, educação, imagens e formação de professores. O uso dos pares fotográficos não é uma escolha aleatória, pois a criação de diálogos e proposições entre as imagens e entre elas e o texto escrito exigiu que imagens fossem inseridas, retiradas, redimensionadas, além do trabalho de curadoria e escolha das fotografias.

Nosso objetivo sintonizou-se com as ideias de Dewey ao propor que "todo ato investigador precisa obter que viessem a mente fatos que tornassem capaz de alcançar uma conclusão com base na evidência" (1979b, p. 22). Ou seja, tivemos sempre o cuidado de olhar para nossas ações com base nas evidências, em fatos, e não só em suposições frágeis. Demos vazão a dúvidas, assombros, surpresas e hesitações que aparecessem, movimentando nossos pensamentos e despertando desejos de investigação para encontrarmos caminhos possíveis para nossas questões, que se mostram nas três ações que aqui se apresentam.

# ComparTrilhar a cidade de São Paulo: entre memórias e descobertas

<sup>2 &</sup>quot;Un Par Fotográfico es una estructura visual muy simple, pero es, al mismo tiempo, enormemente compleja a causa de la densidad de relaciones que se establecen entre los elementos visuales de cada imagen."

Para dar início a este tópico, propomos a análise do par fotográfico presente na Fig.1: registro feito por uma aluna do curso de Pedagogia durante uma caminhada de cerca de sete quilômetros, na trilha que leva ao topo do Núcleo Pedra Grande, localizado no Parque Estadual Serra da Cantareira, na cidade de São Paulo. O par fotográfico provoca questões: Quais são os "personagens, objetos, edifícios, obras de arte, com especial atenção para aqueles que são decisivos para o sentido do Par"? (VIADEL, ROLDÁN e GENET, 2017, p. 72). Pensemos nas formas estruturais da composição, ou seja, como os elementos principais e secundários das imagens dialogam? Como as pessoas, objetos e elementos da natureza estão em diálogo? No que diz respeito à estratégia argumentativa deste par fotográfico, ela está inserida na ideia de registro da experiência feita com e por estudantes, ocorrida fora do espaço físico da instituição de ensino. Quais ideias visuais tornam possível seu uso em pesquisas e ensino baseados em arte, nesse caso, com pares fotográficos?

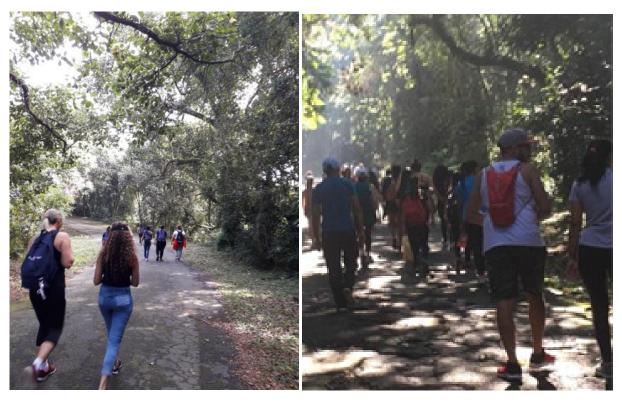


Fig. 1. Mário Fernandes Ramires (2021). Estudantes nas trilhas. Par fotográfico composto por duas fotografias de Jailda Couto de Oliveira (Estudantes na trilha 01 e Estudantes na trilha 02, 2019).

Na verdade, essas questões propostas por Viadel, Roldán e Genet (2017) podem ser critérios para a leitura de todos os pares fotográficos presentes neste artigo e, neste sentido, relacionam-se com o conceito de experiência proposto por John Dewey (2010). Se a experiência verdadeira é única, nossa escrita, ao lançar mão das imagens como narrativas, pode ser considerada uma experiência, que se espelha em uma atitude empírica que a experiência deve proporcionar por não ser rígida, nem fechada, e sim viva, com potencial expansivo, como nos ensina Dewey (1979b, p. 199).

As vivências mais marcantes vêm à tona em nossa memória sem grande esforço. Momentos que foram marcantes são relembrados mesmo décadas depois, gerando sempre novos significados a partir do momento presente. Vivências que de alguma maneira marcaram nossas trajetórias escolares, seja em eventos especiais, como excursões, gincanas, visitas a laboratórios ou competições esportivas, seja na própria sala de aula, com trabalhos realizados em grupos, leitura de livros, avaliações, contato com docentes e colegas, entre outros. Algo que tenha nos despertado, nos surpreendido positivamente ou deixado mágoas ou frustrações. Se essas vivências são tão marcantes e significativas na Educação Básica, por que não seriam também no Ensino Superior, em cursos que formam docentes? Quais referências teóricas podemos relacionar com as práticas educacionais fora dos espaços físicos das instituições de ensino? E, principalmente, como tornar os estudantes protagonistas e proporcionar momentos de descoberta durante essas experiências?

O que trazemos aqui é a experiência singular, como foi salientado por John Dewey (2010, p. 110), na qual há uma completude: "Essa experiência é um todo e carrega em si seu caráter individualizador e sua autossuficiência. Trata-se de uma experiência". Trata-se de experiências singulares pautadas por momentos de descobertas e compartilhamento, tornadas visíveis aqui na escolha de duas fotografias da mesma estudante em duas trilhas, que podem envolver o leitor dessas imagens para ir além de sua descrição e retirar outros aspectos da experiência vivida por ela e revivida por quem criou o par fotográfico. Momentos repletos de surpresas e descobertas, vinculados ao desenvolvimento da criatividade na produção.

As surpresas também ocorreram em outras visitas, realizadas com estudantes das licenciaturas em Pedagogia e Educação Física, ao Pátio do Colégio, ao Museu Anchieta, a ruas do centro histórico da cidade de São Paulo e ao Parque Estadual Serra da Cantareira, na região Norte da mesma cidade, todas em 2019.

Cabe destacar a importância dada à arte como experiência, tanto para John Dewey (2010) quanto para Jerome Bruner (2008); ambos salientam os momentos de estudos e criação artística como verdadeiramente significativos para os seres humanos. Quando pensamos em arte, podemos considerar a própria cidade e seus monumentos como expressões artísticas.





Fig. 2. Mário Fernandes Ramires (2021). Estudantes, monumento e cidade. Par fotográfico composto por duas fotografias: de Jailda Couto de Oliveira, à esquerda, Foto no monumento (2019); e de Marisa da Silva Miranda, à direita, Monumento e cidade (2019).

O Pátio do Colégio é o local onde a cidade de São Paulo foi fundada e abriga um importante acervo histórico, como o monumento Glória Imortal dos Fundadores de São Paulo, criado por Amedeu Zani, em 1925. Um par fotográfico ressalta a sua importância para os estudantes universitários e provoca discussões sobre os significados daquele monumento, porque ele está ali, quando teria sido feito, quais os símbolos ali presentes. A maioria das pessoas que participava da expedição ao centro nunca havia passado por ali ou somente em momentos de passagem, sem realmente olhar, observar seus prédios, monumentos ou pensar sobre a história da cidade e sua relação com o presente. Desde o ponto de encontro, na saída da estação de metrô São Bento, ocorreram várias observações e reflexões sobre o local, destacadamente sobre o Mosteiro São Bento. No caminho até o Museu Anchieta, conversou-se sobre quase tudo: prédios, proximidade com a Rua 25 de Março, surpresas com o local, lembranças, curiosidades; imaginou-se como aquela região teria sido no passado, como seria morar naqueles prédios antigos, que se misturavam com arquiteturas modernas, entre tantos outros aspectos.





Fig. 3. Mário Fernandes Ramires (2021). Selfies na saída do Museu Anchieta. Par fotográfico composto por duas fotografias de Jailda Couto de Oliveira (2019).

Observando estes pares fotográficos, percebemos que, em uma aparente simplicidade, se revelam importantes aspectos dessas experiências. As formas como foram registradas revelam as relações entre as pessoas e delas com espaços e monumentos com os quais têm contato pela primeira vez, em uma experiência educacional fora do espaço das instituições de ensino. É preciso mirar cuidadosamente a Fig.3 para perceber o andar apressado para participar de um selfie: "Eu estive aqui, e com minha colega!", que revela a mesma intenção de Jan van Eick em sua famosa pintura O Casal Arnolfini³, pintada em 1434. O par fotográfico revela a proposta de experiência feita com estudantes, as formas como eles registraram esses momentos e como esses registros fotográficos fazem parte de nossa experiência de escrita deste artigo com essa metodologia.

Em uma outra vivência, no Núcleo Pedra Grande, localizado no Parque Estadual Serra da Cantareira, o caráter interdisciplinar e até mesmo transdisciplinar foi marcante. Havia professores de História, Biologia e da área de finanças e um enorme grupo de estudantes dos cursos de Pedagogia e Educação Física com seus familiares e amigos. A primeira descoberta, ou surpresa, como diria Bruner (2008), foi saber que havia uma reserva natural tão grande como aquela em uma cidade tão urbanizada e caótica como São Paulo. Outras tramas de ideias foram se construindo nas trilhas, ao observar elementos da natureza. Entre insetos, flores, plantas, sementes, pássaros e uma pequena cobra, as trocas ocorriam a partir de lembranças, histórias de vida e ensinamentos sobre antídotos naturais, plantas venenosas, história natural da Terra, questões físicas do corpo humano, sedentarismo, prática esportiva, uma infinidade de possibilidades que transcenderam qualquer barreira imposta pelo pensamento estritamente disciplinar. Foram experiências singulares e plurais, pois estabeleceram-se conexões e criaram-se diálogos a partir das observações e do compartilhamento das emoções.

<sup>3</sup> Sobre a obra de Jan van Eick: o Casal Arnolfini, recomenda-se o vídeo disponível em: https://www.nationalgallery.org.uk/paintings/jan-van-eyck-the-arnolfini-portrait. Acesso em: 27 jun. 2021.

Nessas experiências, cada parte sucessiva flui livremente, sem interrupção e sem vazios não preenchidos, para o que vem a seguir. Ao mesmo tempo, não há sacrifício da identidade singular das partes. Um rio, como algo distinto de um lago, flui. Mas, seu fluxo dá às suas partes sucessivas uma clareza e interesse maiores do que os existentes nas partes homogêneas de um lago. Em uma experiência, o fluxo vai de algo para algo. À medida que uma parte leva à outra e que uma parte dá continuidade ao que veio antes, cada uma ganha distinção em si. O todo duradouro se diversifica em fases sucessivas, que são ênfase de suas cores variadas. (DEWEY, 2010, p. 111)

Entender essa movimentação e essa importância dos indivíduos para formar um todo que se conecta a partir da mesma experiência é fundamental para compreender os valores dessas vivências.





Fig. 4. Mário Fernandes Ramires (2021). Fotografias na Pedra Grande. Par fotográfico composto por duas fotografias de Jailda Couto de Oliveira, 2019.

O par fotográfico acima é composto por imagens que mostram um momento muito especial da experiência no Parque Estadual Serra da Cantareira, justamente quando o grupo chegou, aos poucos, ao final da trilha de cerca de sete quilômetros, a uma altitude de mil metros. A Serra da Cantareira era conhecida dos integrantes do grupo, pois é visível de muitas partes da cidade de São Paulo, mas as vivências e surpresas foram ressignificando a geografia e a composição da cidade de São Paulo para a maioria das pessoas e de modo afetivo, pois, chegando ao ponto mais alto da trilha, fizemos um enorme piquenique coletivo. Junto à grande pedra, com a vista aérea de grande parte da cidade e de uma imensa cobertura verde, vivenciaram-se momentos de conversa, assim como de silêncio e contemplação.

Essas experiências, cheias de surpresas afetivas, podem ocorrer tanto a partir de algo novo, inédito, como da colocação de fatos já conhecidos em novas perspectivas (BRUNER, 2008). Por exemplo, as alunas do curso de Pedagogia já haviam estudado, na disciplina História da Educação, sobre os padres da Companhia de Jesus e sua importância para a colonização por meio da educação e do aculturamento de povos indígenas. Contudo, quando estavam no Museu Anchieta, com a presença

de uma mediadora do acervo, diante de maquetes, vestimentas dos padres jesuítas, analisando mapas, artigos do acervo de história indígena localizado na cripta do local, deparando com paredes que têm séculos de existência, obras de arte sacra, tudo isso trouxe novas perspectivas para o conteúdo abordado anteriormente na disciplina. Essas análises podem nos revelar vários elementos da cultura visual e da produção de imagens a partir de experiências únicas, conforme proposto por Dewey (2010). Perceber como uma imagem é criada em meio a uma vivência significativa, com estudantes que estão se formando para serem professores e professoras, é fundamental para entender suas relações com as imagens e a cultura visual, pois,

A cultura visual, como chave pedagógica e de pesquisa, é uma oportunidade para produzir deslocamentos, do refúgio da solidez aparente do disciplinar às inseguranças alternativas de novas explicações possíveis do que sucede em nosso entorno. (MIRANDA, 2013, p. 328)

# Proposições e provocações na cidade de Corumbá

Estar no Pantanal de Mato Grosso do Sul já é, por si só, uma experiência única e singular, como define Dewey (2010). Trabalhar com os educadores de uma escola ribeirinha pertencente ao município de Corumbá, distante do centro 90 quilômetros, que são percorridos de barco, além de ser desafiador, tem provocado muitas surpresas e deixado muitas marcas. Foram vários os momentos significativos que possibilitaram observar transformações, que mobilizaram esforços tanto dos educadores como da pesquisadora, em um movimento cartográfico de natureza inventiva. Um movimento de entrelaçamento com a a/r/tografia, pela sua movimentação durante o processo e pelo uso de linguagens artísticas para provocar, analisar e desafiar pesquisadores e educadores. Criar pares fotográficos é vantajoso, em primeiro lugar, pois se trata de estruturas simples e diretas, compostas unicamente por duas imagens. Em segundo lugar, porque provocam um outro pensar sobre as experiências vividas, pois "[...] combinar duas imagens facilita o alcance de maior profundidade e complexidade de uma ideia ou argumento visual, ou então gera novas ideias inesperadas que surgem da justaposição de imagens "4 (VIADEL, ROLDÁN e GENET, 2017, p. 71). A metodologia nos colocou em um estado de experiência ao ter que investigar de um modo não habitual. Olhar para as imagens não apenas pelo conteúdo, mas entender o que as formas dão a ver.

No que diz respeito à experiência realizada no Pantanal do Mato Grosso do Sul, a escola em questão atende aos filhos da população ribeirinha do rio Paraguai, oferecendo Ensino Infantil e Fundamental, com classes seriadas até o 5° ano, a uma população que mora em lugares mais isolados, com praticamente nenhum

<sup>4&</sup>quot;[...] combinar dos imágenes facilita lograr mayor profundidad y complexidad de una ideia o argumento visual, o bien genera nuevas ideas inesperadas que surgen de la yuxtaposición de imágenes."

acesso aos serviços públicos essenciais. Uma escola isolada no meio do rio, com muitas particularidades, demanda o desenvolvimento de metodologias próprias para proporcionar uma aprendizagem significativa para suas crianças. Como Anísio Teixeira, entendemos que método "é o modo pelo qual a experiência se processa" (1978, p. 32). Para que a equipe compreenda os métodos da escola, a formação é muito valorizada, o que tem garantido vários momentos com esse propósito em sua rotina semanal. Em especial para a equipe pedagógica, que é composta por professores, residentes, estagiários, monitores, coordenador e assessores.

Uma das questões que nos desafiam é a de ampliar o conceito de aula e do que entendemos por educação. Percebemos que, muitas vezes, as aulas são atividades isoladas que ficam centradas no professor, acontecem num horário determinado no espaço da sala e não se conectam com nada além do conteúdo de sua disciplina. Entendemos que a aula deve ser mais do que isso, podendo acontecer em diferentes espaços, conectar várias disciplinas, dar sentido à vida fora da escola, em um tempo mais flexível. A aula deve alargar as possibilidades dos alunos, dando espaço de interação, aguçando sua vontade de querer saber mais, de investigar para que de fato possam acontecer aprendizagens que modifiquem suas estruturas cognitivas. Portanto, os professores precisam pensar em como organizar esse momento para que os estudantes façam as conexões e relações dos conteúdos de maneira consistente, que considerem vários espaços, tempos e formas.

As situações de aprendizagem precisam favorecer os processos de reconstrução e reorganização de experiências, que, segundo Anísio Teixeira (1978, p. 17), para Dewey caracteriza o que é educação: uma manifestação relacionada à vida. Entendemos que o estudo do meio, atividade realizada anualmente, propicia esses processos. É uma proposta interdisciplinar, que escolhe focos diferentes para cada ano escolar, instigando a pesquisa e as descobertas. Cada turma desenvolve, ao longo do ano, um projeto que abarca vários conteúdos de diferentes disciplinas. Durante o dia da saída, as crianças se preparam para observar, registrar, pesquisar, perguntar, experimentar, enfim, mergulhar em descobertas sobre o ambiente e tudo que o cerca.

Uma aula-passeio, como denominava Freinet (apud SAMPAIO, 1989), uma aula caminhante, na proposição de Careri (2013), uma experiência a ser vivida com os professores na cidade de Corumbá, onde moram e andam no seu dia a dia, mas que nem sempre é observada com olhos de turista, de pesquisador, de estudante, um olhar com várias lentes e filtros diferentes. Foram feitas propostas para ampliar a relação que tinham com a cidade, de modo que descobrissem novas conexões, usassem algumas linguagens artísticas como aberturas para novas formas de ver e registrar e para que os educadores pudessem perceber suas possibilidades de expressão e investigação ao se relacionarem com as experiências propostas.





Fig. 5. Renata Americano. Máquina fotográfica e fotógrafo. Par fotográfico composto por duas fotografias da autora, 2019.

Saídas em duplas. Uma pessoa de olhos vendados, a outra como guia, conhecendo e reconhecendo o ambiente com outros sentidos que não só o da visão. Uma brincadeira de máquina fotográfica e fotógrafo. A pessoa de olhos vendados é a câmera e a outra, a guia, faz o papel de fotógrafo que procura algo para ser fotografado. Quando encontra, interrompe o andar, ajeita o ângulo da "câmera", desvenda seu parceiro e "clica". A "câmera" guarda a foto na sua memória. Cada fotógrafo tem direito a quatro fotografias para depois trocarem de lugar. No retorno, cada dupla fará um registro único da sua experiência. Na escolha do par, a ação não é apenas descrita, mas revela os modos como duas pessoas se colocam. Mãos que garantiram a segurança ao tocar os ombros ou se entrelaçarem umas nas outras. Mãos que deram insegurança. Olhares que buscaram o inusitado ou novos sentidos para os detalhes. Formas novas de olhar para o já conhecido. Uma experiência que provocou uma explosão de sentimentos e comentários: insegurança/confiança, medo/prazer, receio/vontade de me entregar, diversão/trabalho, relaxamento/tensão, descobrir/ esconder, surpresas/dissabores, alegria/tristeza.

Um novo convite: andarilhar pela cidade em busca de novos ângulos. Antes da saída para a caminhada, foi feita a proposta de buscarem novos ângulos para o olhar. Por onde eu nunca olhei? Para os detalhes? Para os outros? Para a natureza? Quais lugares da cidade em que habito eu desconheço?

Por onde nosso olhar nos leva, o corpo vai junto; gesto e olhar se completam com outros e com objetos. Olhar por um novo ângulo, mostrando lugares invisíveis ou desconhecidos. Sigamos descobrindo a cidade que parecia conhecida. As imagens acompanham os gestos do corpo que se coloca em posição de pesquisa. Um chão que salta aos olhos com suas linhas e imperfeições, que costumam desaparecer no dia a dia dos andarilhos; uma imensa árvore abraçada na experiência dos corpos que sentem sua textura, sua dimensão, sua história.

Registrar. Um momento importante da experiência e que ultrapassa o gesto

mecânico de relatar um momento vivido, pois "pesquisar na escola significa colher, ordenar, relacionar os elementos descobertos e analisar problemas precedentes" como nos ensina Zabala (1998, p. 151). Mesas organizadas com materiais provocativos convidam para experiências com as materialidades, para ousar novas formas de registro. Tecidos, papéis, linhas, sucatas, elementos da natureza, objetos diversos compõem um cenário-convite para a construção de narrativas visuais.





Fig. 6. Renata Americano. Olhares e ângulos. Par fotográfico composto por duas fotografias da autora, 2019.





Fig. 7. Renata Americano. Banquete sensorial. Par fotográfico composto por duas fotografias da autora, 2019.

Entre inúmeras fotografias, o par fotográfico seleciona um formato nada alinhado, desconfigurado, mas, ao mesmo tempo, uma organização muito criteriosa dos materiais chama a atenção. Compor um par foi desafiante. Fez pausar o olhar nos detalhes, no contraste das cores dos materiais industrializados e no colorido sutil dos elementos da natureza. Que intenções revela a oferta do "banquete sensorial" 5? Como os leitores destas imagens poderiam refletir sobre as ofertas de materiais

<sup>5</sup> Banquete sensorial é um termo presente na dissertação de mestrado de: AMERICANO, Renata Queiroz de Moraes. Movimentos de desconstrução: a formação de professores e professoras / coordenadores e coordenadoras da educação básica. 2019. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação,

para registro? Elas favorecem a multiplicidade de produções? A experiência pode ser única, mas nossas histórias sobre ela podem ser várias.





Fig. 8. Renata Americano. Formas de falar sobre o que foi sentido. Par fotográfico composto por duas fotografias da autora, 2019.

Que elementos escolho para este meu registro? Que lugar escolho para trabalhar? Que materiais vão traduzir melhor o que quero expressar? Mãos que criam, que se conectam e transformam elementos isolados em uma produção para comunicar aos outros parte da experiência. O azul da calça, o close nas mãos e os gestos de criação fazem a conexão neste par fotográfico e geram uma argumentação reflexiva.

Elementos da natureza, alimentos, sucatas, fios... não importa. Queremos que cada um consiga trazer um pouco da sua experiência para uma narrativa estética, que converse com outros pelas imagens.

Ninhos, lugares de aconchego, de afetos. Verde, azul e amarelo na combinação de cores contrastam com o marrom claro dos fundos, que está sobreposto ao branco do fundo mais distante. Harmonia nas formas e nas cores. Respostas visuais de educadores criando novas relações com sua maneira de aprender e, consequentemente, de ensinar. Vivências que podem ter despertado uma transformação interna, abrindo frestas para processos de criação. As linguagens artísticas fizeram com que os indivíduos dessas ações interagissem com as novas ações que foram criadas e com as formas antigas que foram reinventadas na construção de um novo olhar para a realidade. Uma experiência única e singular.

Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019. Disponível em: http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/4015. Acesso em: 28 jun. 2021





Fig. 9. Renata Americano. Natureza e registro. Par fotográfico composto por duas fotografias da autora 2019.

Ninhos, lugares de aconchego, de afetos. Verde, azul e amarelo na combinação de cores contrastam com o marrom claro dos fundos, que está sobreposto ao branco do fundo mais distante. Harmonia nas formas e nas cores. Respostas visuais de educadores criando novas relações com sua maneira de aprender e, consequentemente, de ensinar. Vivências que podem ter despertado uma transformação interna, abrindo frestas para processos de criação. As linguagens artísticas fizeram com que os indivíduos dessas ações interagissem com as novas ações que foram criadas e com as formas antigas que foram reinventadas na construção de um novo olhar para a realidade. Uma experiência única e singular.

# Pares fotográficos como gatilhos para a reflexão e a pesquisa

Os pares fotográficos de Renata e Mário foram criados a partir de uma experiência docente na disciplina Leitura de imagens na formação interdisciplinar de professores do Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie, ministrada pela terceira autora deste texto. Uma experiência que se adensa na reflexão que se conecta com as palavras de Dewey: "A reflexão não é simplesmente uma sequência, mas uma consequência – uma ordem de tal modo consecutiva que cada ideia engendra a seguinte como efeito natural e, ao mesmo tempo, apoia-se na antecessora ou a esta se refere" (1979b, p. 14). Esta consequência, entretanto, não é da ordem do espelhamento, mas da difração, como ondas que se desviam, contornam obstáculos, encontram brechas como uma sub/versão da qualidade de uma mentoria, como apontam Rita Irwin, Natalie LeBlanc e Valerie Triggs (2019). Deste modo, a entrada neste texto possibilitou um recomeço, uma retomada da experiência vivida para ir além dele no diálogo entre nós e com os teóricos que estudamos, abrindo novas ondas e desenhos teórico-práticos que aprofundam os modos de fazer pesquisa.

Como a/r/tógrafos, criadores, professores e pesquisadores, adentramos o

universo deweyano a partir de nossas próprias experiências docentes junto às metodologias artísticas de pesquisa. Na reflexão e na difração, a disciplina partilhada moveu os pós-graduandos por caminhos ousados e experimentais, assim como a docente da disciplina, envolvida com a leitura de cada par fotográfico e aprendendo com eles no adensamento da experiência de cria-los e lê-los.

# Considerações Finais

Distintas experiências estésicas registradas com palavras e pares fotográficos se cruzaram com conceitos fundamentais encontrados em Dewey e alguns outros teóricos, tendo a a/r/tografia como metodologia de apoio.

Para projetarmos propósitos provocadores de experiências educativas, segundo Dewey (1979a, p. 67), é necessário passar por três etapas: observação do entorno, das necessidades do grupo em questão, das condições e dos contextos envolvidos na ação; conhecer o histórico de outras situações passadas; entender o que significam os indícios das observações e contextualizações de experiências passadas e fazer escolhas dos caminhos a serem seguidos. Do lugar de quem ensina, ao pensarmos em como vamos propor alguma ação, consideramos essas etapas para planejarmos nossas proposições, a fim de que sejam consistentes e tragam a possibilidade de uma experiência educativa para nossos educadores/educandos e para nós.

A pós-experiência aqui apresentada possibilitou uma revisão complexa e fundamental como modo de apropriação do vivido, ampliada pela troca entre os autores e com os pensadores que nos impulsionaram. Momento de sistematizar os afetos, perceptos e conceitos trabalhados, recorrendo a Deleuze e Guattari (1992) no aprofundamento da experiência como matéria concreta, como diria Dewey (1979a, p. 74). Matéria que ainda será ampliada no diálogo com os estudantes e com nossos leitores, gerando outras conexões e alargando aprendizagens.

Usar pares de imagem como argumentação para compor o artigo torna nossa experiência de escrita rica e ao mesmo tempo desafiadora. A linguagem visual, utilizada como forma de pesquisa, traz reflexões acerca das vivências apresentadas, mostra as perspectivas das pessoas que viveram esses momentos, sob os olhares de câmeras de celulares, e as escolhas que foram feitas acerca dos momentos que seriam registrados, postados, compartilhados. As formas como as pessoas ocupam os espaços públicos e se comportam em experiências únicas e coletivas oferecem possibilidades infinitas de leitura e estudos sobre essas vivências. E atestam sua importância.

# Referências

BRUNER, Jerome. **Sobre conhecimento**. Ensaios da mão esquerda. São Paulo: Phorte Editora, 2008.

CARERI, Francesco. Walkscapes: o caminhar como prática estética. São Paulo: G. Gili, 2013.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. O que é a Filosofia? Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

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

<b>Experiência e educação</b> . São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979a
<b>Vida e educação</b> . São Paulo: Melhoramentos, 1978.
. <b>Como pensamos</b> . São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979b.

IRWIN, Rita L. A/r/tografia. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Orgs.). **Pesquisa educacional baseada em Arte**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. p. 27-35.

IRWIN, Rita L.; LEBLANC, Natalie; TRIGGS, Valerie. Sub/versing Mentoring Expectations: Duration, Discernment, Diffraction. **Journal of Social Theory in Art Education**, v. 39, p. 82-96, 2019.

LARROSA, Jorge. **Tremore**s: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MIRANDA, Fernando. Imagens de arte, da ciência e da tecnologia: pesquisar a partir da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (orgs.). **Processos e práticas de pesquisa em Cultura Visual e Educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013, p. 321-344.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. **Freinet** – evolução histórica e atualidades. São Paulo: Scipione, 1989.

VIADEL, Ricardo Marín; ROLDÁN, Joaquín; GENET, Rafaèle. Pares fotográficos en investigación baseada en Artes e investigación artística. In: VIADEL, Ricardo Marín; ROLDÁN, Joaquín. (Orgs.). **Investigación baseada em Artes e investigación artística**. Granada: EUG, 2017.

TEIXEIRA, Anísio. Educação como reconstrução da experiência. In: DEWEY, John. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ZABALA, Antoni. A prática educativa – Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Submissão: **30/06/21** Aceitação: **20/07/21** 

# Hacia una visión holística de la experiencia en John Dewey

Rumo a uma visão holística da experiência em John Dewey

Towards a holistic view of the experience in John Dewey

# Horacio Héctor Mercau<sup>1</sup>

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Possui doutorado em Filosofia pela Universidad Naci<mark>onal de La Plata (2012).</mark> Atualmente é pós-doutorando da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Educação. É membro do Grupo de Pesquisa Retórica e Argumentação na Pedagogia (USP/CNPq).

#### **RESUMO**

A pesquisa a seguir tenta mostrar, fazendo uma análise da filosofia da experiência de John Dewey, dicotomias infundadas. Essas dicotomias nos fazem ver o conhecimento científico, a ética, a estética e as questões da ordem social como setores com algumas áreas periféricas em conflito, mas essencialmente separadas. Dewey nos oferece uma maneira diferente de olhar para essa questão, aplicando métodos científicos às ciências humanas e sociais. A reconstrução da experiência por Dewey permitiu-lhe dar um passo importante para restabelecer a continuidade transacional e, assim, mostrar como os julgamentos práticos e teóricos, , podem ser reduzidos ao mesmo padrão comum. Portanto, julgamentos de valor paradigmáticos são capazes de ser racionalmente experimentalmente garantidos, assim como julgamentos de consequências de meios. A reconstrução da experiência, portanto, é segundo Dewey, a superação da dicotomia entre teoria e prática encurtando a diferença entre ciência, arte e moralidade e, estabelecendo pontes entre elas.

#### PALAVRAS-CHAVE

Estética; Experiência; Holística; Investigação; Transação

#### **RESUMEN**

La siguiente investigación intenta mostrar, haciendo un análisis de la filosofía de la experiencia de John Dewey, que algunas dicotomías estarían infundadas. Estas dicotomías hacen que veamos el conocimiento científico, la ética, la estética y las cuestiones de orden social como sectores con algunas zonas periféricas en conflicto, pero esencialmente separados. Dewey nos ofrece una forma diferente de ver esta cuestión aplicando los métodos científicos a las ciencias humanas y sociales. La reconstrucción efectuada por Dewey de la experiencia le ha permitido dar un paso importante en el restablecimiento de la continuidad transaccional y de esta manera mostrar cómo los juicios prácticos y los teóricos, pese a todas sus diferencias, pueden ser reducidos al mismo patrón común. Por lo tanto, los juicios de valor paradigmáticos son susceptibles de estar garantizados racional-experimentalmente como lo son los juicios de medios-consecuencias. La reconstrucción de la experiencia, por tanto, es la que permite a Dewey, unir la teoría y la práctica, acortando la diferencia entre ciencia, arte y moralidad, y estableciendo puentes entre ellos.

# PALABRAS CLAVE

Estética; Experiencia; Holístico; Investigación; Transacción

#### **ABSTRACT**

The following research attempts to show, by analyzing John Dewey's philosophy of experience, that some dichotomies would be unfounded. These dichotomies make us see scientific knowledge, ethics, aesthetics and questions of social order as sectors with some peripheral areas in conflict, but essentially separate. Dewey offers us a different way of looking at this question by applying scientific methods to the human and social sciences. Dewey's reconstruction of the experience has allowed him to take an important step in reestablishing transactional continuity and thus show how practical and theoretical judgments, despite all their differences, can be reduced to the same common pattern. Therefore, paradigmatic value judgments are capable of being rationally-experimentally guaranteed as are means-consequences judgments. The reconstruction of experience, therefore, is what allows Dewey to unite theory and practice, shortening the difference between science, art and morality, and establishing bridges between them.

# **KEYWORDS**

Aesthetics; Experience ; Holistic; Investigation; Transaction

# Introdução

A preocupação de Dewey com uma recuperação da filosofia que reconstrua a noção de experiência o levou à sua filosofia da experiência. Ele se dispôs a encontrar maneiras de tornar a experiência inteligente. Sua noção de experiência como ação inteligente e criativa é um procedimento que nos permite conectar o cognitivo e o afetivo de forma transacional. Dewey acreditava que a experiência inteligente deveria incluir uma relação de julgamento prático ou instrumental e julgamento estético ou expressivo. Por trás dessa intenção está sua grande aposta em se livrar do dualismo entre o caráter expressivo e instrumental da experiência, mostrando que não apenas esses dois atributos da mente humana interagem em toda experiência, mas também são intercambiáveis.

Neste trabalho veremos a filosofia deweyana de experiência em operação. Ela nos oferece ferramentas para reconstruir o conhecimento a partir das três fases que constituem a experiência. Primeiro, faremos uma reconstrução da experiência como uma investigação. Dewey descreve a investigação como uma formulação sistemática dos processos práticos de pensamento. Em segundo lugar, faremos uma reconstrução da experiência estética. Dewey considera a experiência estética um processo imaginativo de pensamento que ajusta o novo e o antigo e que nos permite avançar na reconstrução da experiência em sua fase de consumação criativa e emocional. Por fim, faremos uma reconstrução da experiência transacional. Dewey define a transação como o lugar onde mudanças concretas são feitas em uma base contínua.

Podemos dizer que sua noção de experiência inteligente exterioriza um caráter instrumental, expressivo e transacional. Desta forma, Dewey lança as bases para avançar para uma filosofia que empregará os mesmos critérios metodológicos no mundo dos valores que deram à ciência experimental e à arte seu poder. Consequentemente, veremos como esses critérios metodológicos, um produto do processo transacional de investigação e invenção, servem a Dewey como os elementos necessários para reconstruir a moralidade. Na fase cognitiva ou instrumental, a moralidade precisa de métodos de pesquisa para localizar dificuldades e males e métodos inventivos para traçar planos que usaremos como premissas de trabalho a serem enfrentadas. Por outro lado, onde há um fim-em-perspectiva, há uma união de apreciação com avaliação. A observação dos resultados obtidos, das reais consequências no seu acordo ou na sua diferença com fins futuros ou antecipados, fornece-nos assim as condições pelas quais desejos e interesses são postos à prova. Tais vivências são vivências de consumação, caracterizadas por sua integridade e completude, vivências permeadas por uma marcante qualidade estética.

Ao aplicar os critérios metodológicos específicos de investigação (avaliação), descoberta e invenção autorregulada (estética), a distinção entre valor-fato terá sido eliminada. A teoria da avaliação de Dewey nos leva diretamente à ação social ao reconstruir as instituições que promovem o crescimento da inteligência na vida da comunidade. Isso nos leva diretamente à natureza social dos fins e, com isso, à fase transacional da experiência. Em suma, podemos dizer que a filosofia da experiência,

como forma de fazer filosofia, nos fornece um modelo reconstruído de conhecimento, estética e moralidade em que o cognitivo e o criativo atuam.

# Experiência como investigacao

Os ensaios de Dewey em *Studies in logical theory* (DEWEY 1903/2003), junto com outros nos quais ele expande suas ideias, foram reunidos e reimpressos sob o título Essays in experimental logic (DEWEY, 1916/2003). Segundo Shook (1995, p. 543), "é aqui que Dewey desenvolve sua teoria da experiência de forma mais sofisticada". Por outro lado, segundo Thomas Alexander (2002, p. 19), "aquele texto resolve algumas tensões atribuíveis aos elementos idealistas que ainda se encontram em Dewey".

É em Essays in experimental logic que surge a noção de experiência não reflexiva, aquela experiência em que o conhecimento não constitui o objetivo principal do comportamento orgânico. Dewey distingue dois tipos de experiências: aquelas que não são reflexivas e aquelas nas quais o conhecimento - a investigação - é fundamental. Dewey está convencido de que em toda experiência humana existe conhecimento. Mas, em toda experiência, o conhecimento não é o principal, pois assim desfiguramos nossa experiência vivida; o que acontece é que confundimos a nossa experiência vivida com as distinções possíveis feitas nela em vista de um objetivo específico.

Dewey está ciente de que a maior parte de nossas vidas consiste em experiências que não são primariamente reflexivas. Estamos biologicamente ocupados em fazer, desfrutar, sofrer etc. E a investigação - como busca de conhecimento - surge quando há alguma perturbação por contratempos ativos. O objetivo da busca específica é localizar a dificuldade e conceber um método para lidar com ela. As soluções que resolvem o conflito não são aquelas que se limitam apenas a remover a sensação dos problemas, mas aquelas que confrontam - o pensamento - com o fato real.

Nesse sentido, como diz Dewey, a investigação é o instrumento que o pensamento humano - o instrumentalismo -, em sua evolução, usa para passar de uma situação ambígua para uma nova; esse processo é realizado por meio de um enriquecimento e ampliação de sentido mais coerentes, estáveis e expressivos.

A teoria instrumental apenas tenta estabelecer com algum escrúpulo onde reside o valor dele (função dedutiva) e como evitar que esse valor seja buscado onde ele não está. Afirma que o conhecimento começa com observações concretas que definem o problema e termina com observações específicas que testam uma hipótese para resolvê-lo (DEWEY, 1920/2003, p.165)

Segundo essa concepção de investigação, ideias, pensamentos, teorias e sistemas são instrumentos a serviço de uma reorganização ativa e transacional de determinado ambiente. Uma ideia é um plano para agir de certa forma como meio de elucidar uma situação específica. Quando esse plano nos leva ao nosso fim, é verdade,

isto é, "a verdade é um substantivo abstrato que se aplica à série de casos, atuais, previstos e desejados, que se confirmam nas suas obras e nas suas consequências" (DEWEY, 1920/2003, p. 170)

Para Dewey, o maior problema relacionado à verdade refere-se ao abandono do pressuposto da tradição clássica que pensa que a verdade e a falsidade são propriedades fixas das próprias coisas. Essa tradição se refere a uma divisão do mundo em duas classes de seres, um dualismo primário de um mundo acessível pela razão e outro pela observação, o que denota um contraste entre teoria e prática. Nesse sentido, a análise da investigação instrumental liberta o homem dos laços dessa tradição clássica, atribuindo-lhe maior responsabilidade, a partir da ideia de que a ciência, ao se tornar experimental, tornou-se um modo prático e direcionado de fazer as coisas. Quer dizer que

o pensamento de olhar para frente, para o eventual, para as consequências, cria inquietação e medo; perturba a sensação de descanso que está ligada às ideias da Verdade como uma coisa fixa já no sistema. Coloca sobre nossos ombros uma grande carga de responsabilidade, impondo-nos a busca, a observação incansável, o desenvolvimento escrupuloso de hipóteses e a verificação minuciosa (DEWEY, 1920/2003, p.171)

Dewey está se preparando para reinserir o conhecimento humano, por meio de sua noção de investigação - pensamento -, na matriz da teoria da experiência. Ou seja, "para abranger toda a prática-estética-social dos objetos envolvidos, o termo 'pensamento' deve ser tão flexível que a situação também possa ser chamada por qualquer outro nome que descreva uma forma típica de experiência" (DEWEY, 1903/2003, p. 333).

Em Logic: the theory of inquiry, Dewey (1938/2003) expõe as condições que tornam possível e os procedimentos que tornam fecunda a busca da verdade ou do conhecimento. Essa é a tarefa atribuída à lógica, precisamente definida como investigação. Podemos descrever o processo de investigação dizendo que, primeiramente, que a hipótese de investigação é uma situação indeterminada e seu resultado é um contexto específico. Dewey está pensando em uma experiência transacional entre o organismo e seu ambiente - interação orgânica - que

torna-se pesquisa quando as consequências existenciais são previstas; quando as condições ambientais são examinadas por referência às suas potencialidades; e quando as atividades de resposta são selecionadas e ordenadas por referência à atualização de algumas potencialidades em vez de outras, em uma situação existencial final (DEWEY, 1938/2003, p.111).

Em segundo lugar, os requisitos do problema são fatos estabelecidos pela observação. As soluções possíveis são consideradas ideias. Consequentemente, a situação indeterminada não pode ser o ponto de partida da investigação, a menos que suscite um problema. E é um problema que representa a transformação pela pesquisa de uma situação problemática em uma determinada situação. Um problema bem

colocado está a caminho de uma solução por meio de uma investigação progressiva. As possíveis soluções indicadas pelos fatos observados não são aceitas por sua sugestão imediata, mas dão lugar à formulação de uma hipótese que pode promover e direcionar um experimento. A cooperação entre problemas - fatos - e soluções possíveis - ideias - é possível se ambos forem reconhecidos de forma operacional - estrategicamente.

Terceiro, formular um problema corretamente requer: a) que a situação não seja completamente indeterminada, mas sim que aquelas partes constitutivas da situação que são definidas devem ser buscadas. Esse é o papel da observação, pela qual se estabelecem os termos do problema, ou seja, as condições que qualquer solução possível para o caso deve levar em conta; b) a determinação das condições por observação irá sugerir uma possível solução do problema - ideia -; isto será apresentado como "consequências do que acontecerá quando certas operações forem executadas nas e com respeito às condições observadas" (DEWEY, 1938/2003, p. 113). Nesse sentido, a própria solução possível torna-se ideia quando é examinada e simbolizada em sua capacidade de meio de resolver uma situação; c) Nesse sentido, a correlação funcional recíproca entre o perceptivo e o cognitivo, aquele que determina o problema, o outro sugere soluções. Tal correlação ocorre dentro de uma situação problemática, em relação à qual sua validade é testada com base em sua capacidade de chegar a uma situação unificada.

Finalmente, podemos dizer que muitas vezes as soluções possíveis são excessivamente vagas. E é por isso que temos que desenvolver seu conteúdo de sentido simbólico de correlação com outras soluções possíveis. Esse desenvolvimento é o da inteligência, que, por meio das hipóteses inicialmente levantadas, atinge uma forma que as torna capazes de dirigir um experimento que descubra as condições que mais fortemente determinam se a hipótese pode ser aceita ou as modificações existentes para torná-lo conveniente. Consequentemente, os problemas e suas possíveis soluções são estrategicamente operacionais e, portanto, podem cooperar entre si. As ideias são operacionais porque são planos de ação sobre as condições existentes, a fim de obter novos fatos e organizar os fatos selecionados em um todo coerente. E os fatos, por sua vez, são igualmente operativos, porque não são meros resultados da observação, não são finais e completos em si mesmos, nem se distinguem das hipóteses. O que é dado é antes uma transação constante entre fatos e ideias.

A investigação bem-sucedida leva ao conhecimento, e o conhecimento agora pode ser caracterizado como o produto justificável da mesma investigação. Em relação a isso, não existem características intrínsecas que sirvam para demarcar o conhecimento genuíno: é no contexto da investigação - transação entre fatos e ideias - que encontramos os critérios para avaliar as reivindicações de conhecimento. A caracterização do conhecimento em termos de sua assertividade justificada também destaca a prioridade das normas e parâmetros necessários para a obtenção do conhecimento. Diretrizes e parâmetros obtidos e justificados por meio de investigação.

# Experiência Estética

Por todas as mudanças produzidas na ciência e seu método experimental, vemos que a filosofia tem uma missão. A filosofia também deve alterar sua natureza, a menos que sofra uma ruptura completa com o espírito científico. É imprescindível que adote um caráter prático. Para Dewey, tanto a filosofia quanto a arte movem-se em meio ao sentimento imaginativo e, uma vez que a arte é a manifestação mais direta e completa da experiência, ela oferece uma intervenção única para as aventuras imaginativas da filosofia.

Dewey estava profundamente preocupado com o impulso contemplativo e espectador subjacente às noções kantianas de satisfação estética desinteressada, que menosprezava o impulso mais ativo e comprometido de viver a vida no modelo da obra de arte. Dewey também queria fazer a ponte entre o produtor e o consumidor na vida moderna, o que era um sintoma da divisão entre apreciação artística e apreciação estética.

Dewey queria destruir a dualidade entre ciência e arte. Havia fortes resquícios hegelianos na rejeição de Dewey das distinções categóricas de Kant e, de maneira mais geral, em seu desejo de curar as feridas da vida moderna ou pelo menos tentar superálas por meio de um processo aberto de realização cumulativa. Esse processo implicava aquilo que Dewey chamou de ter uma experiência, o que significava a conquista de uma unidade orgânica, holística, que carrega sua própria qualidade individualizante e autossuficiente por poder contar com um padrão e uma estrutura que ocorre em um relacionamento de forma transacional. Enquanto insistia no imediatismo qualitativo de experiências estéticas intensas, em oposição às relações abstratas típicas da filosofia reflexiva, Dewey não negligenciou o momento de reflexividade dessas experiências. Consequentemente, ele fala de outra possibilidade de racionalizar a experiência além daquela da pesquisa científica. É o caminho da experiência estética, onde a fase emocional da experiência de vida aparece com clareza.

Segundo a concepção da experiência como inteligência criativa, há uma fase hipotética e regulatória dada pela investigação e outra fase emocional em que a imaginação cumpre a função de unificar conscientemente o novo e o velho. Para Dewey, toda experiência inteligente precisa de certo grau de imaginação,

porque se as raízes de toda experiência se encontram na interação do ser vivo com suas circunstâncias, essa experiência só se torna consciente, uma questão de percepção, quando nela entram significados derivados de experiências anteriores. A imaginação é a única porta através da qual esses significados podem encontrar seu caminho para a interação contínua; ou melhor, como acabamos de ver, a imaginação é o ajuste consciente do novo e do velho (DEWEY, 1934/2003, p. 276).

A experiência é inteligente e estética quando o que é dado aqui e agora é expandido com significados, expressões e valores extraídos do ausente cuja presença é apenas imaginativa. Sempre há uma lacuna entre o aqui e agora da interação direta

e as interações passadas cujo resultado conjunto constitui os significados com os quais apreendemos e entendemos o que está acontecendo agora. Para Dewey, essa é a lacuna que devemos superar para alcançar uma experiência inteligente e estética e só é possível fazê-lo com o uso da imaginação. Quer dizer que

Devido a essa lacuna, toda percepção consciente envolve risco; é uma aventura do desconhecido, porque ao assimilar o presente no passado também efetua uma certa reconstrução do passado. [...] A inércia do hábito impede a adaptação do sentido do aqui e agora com o da experiência, sem a qual não há consciência, que é a fase imaginativa da experiência (DEWEY, 1934/2003, pp. 276-277).

A vida com suas dificuldades torna-se mais inteligível e criativa na experiência estética. Não da maneira que a ciência e a reflexão os tornam mais inteligíveis (conceitualmente). Em vez disso, o que a experiência estética faz é apresentar seus significados como uma experiência refinada, coerente e intensa. Para Dewey, na experiência estética predomina a qualidade imaginativa, pois os valores e significados se manifestam por meio de expressões. Agora, quando um objeto útil é produzido (Dewey usa o exemplo da máquina a vapor), a imaginação também desempenha um papel. Agora, uma obra de arte não é o resultado da imaginação, mas opera imaginativamente. O que ela faz é conectar e expandir a experiência imediata. Por isso, a matéria formada a partir da experiência estética expressa os sentidos que são evocados imaginativamente e por isso "a obra de arte nos propõe o desafio de realizar um ato de evocação e organização por meio da imaginação do experimentador. Portanto, não se limita a ser apenas um estímulo e um meio para um curso de ação franco" (DEWEY, 1934/2003, p. 277-278). Essa é a singularidade da experiência estética. A experiência estética é experiência em sua totalidade. A imaginação é o poder que une todos os constituintes da matéria de uma obra de arte, formando um todo em sua variedade. Além disso, todos os elementos de nosso ser que se manifestam em outras experiências estão submersos na experiência estética. E eles estão tão completamente incluídos na totalidade imediata dessa experiência que cada um deles está dentro dela e não se apresenta como um elemento distintivo. Todas as experiências cognitivas têm um momento estético em seu caráter unificador, integrador e conclusivo.

Por isso, ao contrário de alguns dos mais importantes defensores da arte, Dewey - cujo respeito pela ciência nunca desapareceu - quis encontrar um equilíbrio entre os vários tipos de experiência, não a apropriação hostil dos outros por um deles. Ele até rejeitou firmemente a diferença radical entre natureza e arte, que havia sido o princípio básico do esteticismo. Nesse sentido, podemos dizer que o naturalismo de Dewey implica que ele enfatizou a continuidade entre os processos fisiológicos dos seres em seu ambiente natural e a variante mais intensa desses processos, que ele chamou de arte.

Dewey postulou sua variante estética como meta-normativa, um desiderato, e não como um dado da condição humana. Embora ele considerasse a

consumação e a integração a essência da experiência estética, quando se tratava de uma vida vivida esteticamente e não a experiência discreta de uma obra de arte, isso implicava um ideal regulador e não a realização de um estado de coisas. A experiência estética foi o objetivo da experiência autêntica, onde atinge seu caráter de consumação. Os meios e os fins foram reunidos aqui em uma unidade orgânica. Em Art as experience, Dewey (1934/2003) diz que

É, então, a mera ignorância que leva à suposição de que a conexão da arte e da percepção estética com a experiência significa uma diminuição em seu significado e dignidade. A experiência, na medida em que é experiência, é alta vitalidade. Em vez de significar enclausuramento nos próprios sentimentos e sensações particulares, significa uma troca ativa e atenta diante do mundo; significa uma completa interpenetração do self e do mundo dos objetos e eventos. Em vez de significar rendição ao capricho e à desordem, oferece nossa única possibilidade de estabilidade que não é a estagnação, mas o ritmo e o desenvolvimento. Visto que a experiência é a conquista de um organismo em suas lutas e conquistas dentro de um mundo de coisas, é arte em germe. Mesmo em suas formas mais rudimentares, contém a promessa daquela percepção deliciosa que é a experiência estética (DEWEY, 1934/2003, p.25)

O desafio constante de Dewey é buscar a cooperação funcional entre os dois personagens da experiência humana (instrumental e expressiva), mas de forma transacional. Em Arte como experiência, a atualidade e a possibilidade, o novo e o velho, o individual e o universal, a sensível e a significação, estão integrados em uma experiência que transfigura sentido e expressividade: "O significado da arte como experiência é incomparável na aventura do pensamento filosófico" (Dewey, 1934/2003, p.301).

# Experiência Transacional

Dewey não considera a metafísica uma disciplina fundamental. Ele oferece uma caracterização das características salientes do mundo natural em suas continuidades com toda a experiência humana. Fenômenos como experiência, natureza humana, mente, conhecimento, arte e valor são concebidos como as funções naturais do organismo biológico interagindo em um ambiente caracterizado por mudança, ordem e desordem, obstáculos, instrumentos e fins.

Se Darwin nos ensina que não existem essências imóveis, se a psicologia nos descreve como organismos ativos em um ambiente em mudança, se a lógica mostra os usos de nossa faculdade simbólica para reconstruir situações existentes em conluio com nosso aparelho sensor-motor, então temos que acentuar a praticidade da realidade. Não há outra realidade para nós senão a realidade a fazer, contando com o que já existe. Ora, o que já existe carece de qualquer entidade subsistente e só pode ser descrito em termos práticos, como a soma das condições em que a ação

tem que se mover. Em *Does reality possess practical character*?, Dewey (1908/2003) nos diz que

Se a própria realidade está em transição [...] então a tese de que o conhecimento é a realidade causando em si um tipo específico e especificado de mudança parece ser a que tem mais possibilidades para cimentar nela uma teoria da realidade. Saiba que eles permanecerem em pleno contato com o que é genuíno e válido (DEWEY, 1908/2003, p. 129).

Para Dewey, aqueles que melhor realizam essa tarefa (que uma vez que o conhecimento ocorre faz diferença nas coisas) são o homem comum, o moralista e o experimentalista. Em primeiro lugar, o bom senso é catalogar e organizar adequadamente um conjunto de coisas para que efetivamente prestem um serviço. É a capacidade de adotar as ferramentas para o problema e escolher os recursos que cada tarefa requer. Em segundo lugar, a ciência experimental é o reconhecimento de que nenhuma ideia tem o direito de ser chamada de conhecimento enquanto não tiver sido submetida à operação das condições físicas das quais surgirá o objeto ao qual a ideia se refere.

Em suma, podemos dizer que uma realidade que não é para um uso ou mudança específica é indiferente ao conhecimento. Tudo isso sugere pelo menos uma

realidade a conhecer, uma realidade que é o objeto apropriado de conhecimento, é uma 'realidade de usos e não usos', direta ou indiretamente, e que uma realidade que não é em algum sentido de usos, ou de implicações para o uso, é absolutamente indiferente quanto ao conhecimento" (DEWEY, 1908/2003, p.130).

Podemos dizer que a adaptação orgânica que todo conhecimento carrega consigo é responsável por produzir certa diferença na realidade, mas não qualquer diferença. Existem reações que são apropriadas. A reação apropriada que faz a diferença na realidade tem que ser correta, verdadeira e boa. Isso significa que é essa reação que culmina satisfatoriamente o propósito concreto pelo qual o conhecimento ocorre. Além disso, tal funcionamento adequado implica mudanças cooperativas e reajustes no meio ambiente. Por este motivo, uma reação apropriada e legítima (verdade) é aquela relação entre o organismo e seu ambiente em que um funcionamento amplo e eficaz é alcançado, ou no caso de um problema e a necessidade de experimentação, sua retomada é facilitada sem inconvenientes. Consequentemente, essa reação apropriada é a verdade ou o que é a mesma realidade, ou seja, para fins práticos, a verdade das coisas e sua realidade são sinônimos:

Uma realidade que, quando passamos para o comportamento orgânico, desencadeia reações fora do alvo e nos desvia do objetivo, embora seja perfeitamente real existencialmente falando, não é uma boa realidade. Falta o selo de coragem. Já que o que queremos é um certo tipo de objeto, um objeto tão favorável quanto possível a um funcionamento coerente e pródigo, ou enriquecedor, é esse tipo, o verdadeiro, que para nós monopoliza o título de 'realidade (DEWEY, 1908/2003, p.136)

Dando um passo adiante, podemos dizer que, de acordo com Dewey, consciência significa atenção, significa uma crise de algum tipo dentro de uma situação existente. É um problema entre hábitos em que há perturbação das coisas. Mas consciência também é investigação. Como vimos na investigação, o que é duvidoso tem uma reconstrução experimental. Ela pode ser imaginativa ou especulativa. A reconstrução experimental significa que algo deve ser feito. Por essa razão, fazer a diferença na realidade não significa fazer uma diferença maior do que a que a experimentação nos diz que pode ser alcançada nas condições dadas. Nem significa transformar uma coisa em outra que não seja real. Talvez a maior dificuldade que encontramos nessa abordagem venha do fato de como conectar a existência anterior com a existência posterior dada pela experimentação, ou seja, como se relacionam, ou o que é igual, como ocorre a mudança. Claro que existem obstáculos e problemas, e como Dewey diz:

tanto dialético quanto real ou prático, no fato da mudança, no fato de que só algo que é permanente pode mudar e essa mudança é uma alteração de algo permanente. Mas, enquanto não proibirmos nossos botânicos e químicos de se referir às mudanças e transformações de seu objeto de estudo com base em que a mudança em uma coisa significa que ela perde sua realidade, também podemos permitir que o lógico faça o mesmo (DEWEY, 1908/2003, p.141).

Por meio de sua noção de transação, Dewey foi capaz de argumentar que a mente é um fenômeno emergente e que a inteligência desenvolve e expande as faculdades de julgamento humano. Ele acreditava que a consciência e o discernimento trabalham em conjunto com as emoções que nos permitem determinar se nossas ações e descobertas fazem alguma diferença, seja estética, moral, científica ou de valor social. Dewey concebeu a mente, a consciência, os processos de investigação e a experiência estética em termos de processos energéticos comuns, nos quais o pensamento e o comportamento humanos estão essencialmente interligados por meio da transação na experiência.

# Experiência Holística

Vimos que a maneira como a investigação e a invenção são realizadas hoje traz consigo um resultado inevitável, uma mudança radical no conceito de conhecimento. Mas, ao fazer esta afirmação é necessário reconhecer que esta mudança só se fez sentir até hoje principalmente no aspecto mais técnico da vida humana. O homem multiplicou seu império sobre as energias naturais. As fontes de riqueza e prosperidade material foram controladas. Mas pouco foi realizado sobre as forças que controlam o bem-estar social e moral do homem. Além disso, podemos dizer que o progresso de que somos herdeiros, circunscrito a questões técnicas e econômicas, trouxe consigo graves perturbações morais. Para Dewey, a raiz desse problema está na lacuna que se

abriu entre a ciência prática e a apreciação estética contemplativa.

Para Dewey, o ideal e o real estão separados um do outro, sendo este o cerne do problema ou a lacuna anteriormente aberta. O problema está nos ideais infelizes que invadiram nossa história. Ideais que não seguiram o guia metódico da ciência. A filosofia tem por missão não resolver o problema da relação entre o ideal e o real, mas emancipar a humanidade dos erros que a própria filosofia alimentou, isto é, os da existência de situações completamente alheias ao seu movimento para o novo e diferente, e a existência de ideais ou fins.

Nesse sentido, podemos dizer que existem três significados de fim que Dewey distingue: primeiro, o prazo de uma transação; segundo, o fim em perspectiva que é imaginativamente projetado e desejado; e, terceiro, a consumação de uma experiência controlada. Todas as transações têm seus próprios objetivos qualitativos exclusivos. Na experiência humana, esses termos são a fonte de todo valor direto ou imediato. A existência desses valores imediatos depende de transações complexas. Consequentemente, são precários e constituem fins temporários. Quando há um conflito entre nossos desejos ou valores imediatos, somos confrontados com uma situação em que a decisão e a escolha são exigidas por meio de deliberação. Podemos investigar e deliberar; somos capazes de formular fins escolhidos para resolver os conflitos de situações concretas e fazer aparecer estados de coisas julgados desejáveis.

Onde quer que haja um fim em perspectiva, há uma união de apreciação com avaliação. Como vivemos, sempre existem conflitos e problemas, mas também podem ocorrer consumações concretas ou fins em perspectiva. Nosso comportamento

termina no sentido de resultados que põem fim àquela atividade particular, ao passo que um fim em perspectiva surge quando uma determinada consequência é prevista e, uma vez prevista, conscientemente adotada por desejo e deliberadamente transformada em gestor de propósito da ação (DEWEY, 1932/2003, pp. 185-186).

Quando nos deparamos com uma situação em que algo precisa ser feito, mas não sabemos o que devemos fazer, podemos deliberar para obter uma compreensão mais clara da situação e das consequências de possíveis cursos de ação. Vemos que Dewey examina a avaliação com o mesmo espírito com que examinou a investigação científica. O objetivo é descobrir os procedimentos que nos fornecem os valores mais inteligentes. Há, portanto, um aspecto crítico ou normativo na discussão de Dewey sobre avaliação. Ele não está apenas interessado em descrever as maneiras pelas quais os homens justificam suas decisões e escolhas, mas está nos dizendo como eles devem iniciar uma avaliação. E suas propostas são baseadas no que ele considera as formas mais inteligentes em que realmente decidimos, escolhemos e agimos. Nesse sentido, Dewey (1893/2003, p. 56) nos diz em "O ensino da ética no ensino médio" que uma "teoria da valoração deve ser, acima de qualquer outra, uma metodologia; já que a questão que o filósofo pode ajudar a responder não é o que fazer, mas o que nos dizem como decidir o que fazer".

Para Dewey, nossos valores, desejos e hábitos podem ser não racionais ou

mesmo irracionais, mas não estão separados de nossa inteligência. Eles podem ser moldados e transformados por meio de deliberação inteligente. A inteligência consiste na observação, na capacidade de descartar preconceitos para cumprir uma tarefa, na capacidade de vislumbrar fins para os quais possamos resolver situações em que haja conflitos, na capacidade de formular hipóteses e na vontade de revê-las no amanhecer de novas experiências. Nas situações em que é necessária uma ação imediata, a experiência acumulada da pessoa inteligente é o que orienta a sua ação.

O fato de sabermos a melhor forma de tomar essas decisões nos mostra a relação entre a investigação científica e nossa vida social e moral. As informações obtidas por meio de investigações científicas podem ser relevantes para nossa vida moral e social na solução de problemas morais e sociais específicos. Dewey nos convida a pensar que o conhecimento científico obtido nas ciências sociais e humanas pode desempenhar um papel enorme na determinação inteligente de nossas decisões, escolhas, deliberações e ações.

O que Dewey está recomendando é uma regra sobre como devemos deliberar. É um padrão com características holísticas baseadas na sua apreciação das virtudes exigidas pela investigação científica. Ele propõe que esses mesmos traços devem ser desenvolvidos para a tomada de decisões morais e sociais. Nosso desafio hoje é mostrar que

a maior lacuna no conhecimento é aquela entre assuntos humanísticos e não humanísticos. A falência desaparecerá, a brecha se fechará e a ciência se mostrará como uma unidade operacional do fato e não apenas do pensamento, quando as conclusões da ciência impessoal e não humanística forem utilizadas para guiar o curso do comportamento distintamente humano [...] A ciência não é apenas um valor (uma vez que expressa a realização de um desejo e interesse humano especial), mas constitui o meio supremo para determinar validamente todas as valorações que ocorrem em todos os aspectos da vida humana e social (DEWEY, 1939/2003, p. 250).

# Considerações Finais

Da perspectiva de Dewey, a moralidade é intrinsecamente social, assim como é intrinsecamente humana. Quando, então, métodos específicos de investigação, descoberta e invenção autorregulada forem aplicados a ela, a distinção entre bens morais e bens naturais terá terminado. A moralidade reconstruída da qual Dewey nos fala, entretanto, tem muito pouco a ver com a moralidade tradicional, guiada pela ideia de que sem um ideal fixo de um bem para inspira-nos e guiar-nos, não têm nada que induza a aliviar as dificuldades presentes, nem desejos de libertação daquilo que oprime, nem de esclarecimento do que hoje confunde.

Por outro lado, a arte tem uma função moral. Para Dewey, a função moral e humana da arte só pode ser discutida com inteligência no contexto de uma cultura.

O efeito social da arte deve ser levado em consideração, uma vez que um ajuste consciente e constante da experiência vem do ambiente total criado pela arte coletiva de cada época. A arte molda as ocupações coletivas e determina a direção do interesse e da atenção (consciência) e, portanto, afeta o desejo e o propósito. Por isso, a arte tem sido o meio de manter vivo o sentido dos propósitos que vão além das evidências e dos significados que vão além dos hábitos. Visto que a arte é totalmente isenta de ideias derivadas de elogios e censuras, os curandeiros a veem como o lugar de onde os sinais de consideração moral podem ser engenhosamente extraídos. No entanto, essa indiferença ao elogio e à censura em sua preocupação com a experiência imaginativa constitui o cerne da potência moral da arte.

O que Dewey quer reconstruir é um método holístico para aumentar, desta forma, o valor concreto da experiência futura, tomando a experiência passada e presente como critério único e exclusivo, e onde esse valor concreto da experiência - investigação, estética e transacional – é uma qualidade indivisível. Seguindo os caminhos de Dewey, queremos restabelecer uma expressividade significativa e vigorosa da experiência que enfrente os dualismos que herdamos e que esteja comprometida com um holismo cooperativo e inclusivo. Se quisermos entender as conexões e relações que ocorrem dentro da experiência, teremos que nos aproximar desse valor plural da experiência.

### Referências

ALEXANDER, Thomas M. "The Aesthetics of Reality: The Development of Dewey's Ecological Theory of Experience". En: **Dewey's Logical Theory: new studies and interpretations**. Burke, T., D. Hester, and R. Talisse (eds.). Nashville: Vanderbilt University Press, 2002.

BOYDSTON, Jo Ann; HICKMAN, Larry (Orgs.) **The Collected Works of John Dewey 1882-1953**, Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press, 2003. Electronic Edition, por Intelex in its Past Masters Collection, 2003.

DEWEY, John. **Teaching Ethics in the High School.** En: BOYDSTON, Jo Ann; HICKMAN, Larry (Orgs.). The collected works of John Dewey, 1882-1953. The Early Works, 1882-1898. v. 4: 1893-1894. Electronic Edition, 1893/2003, pp. 4-61.

DEWEY, John. **Studies in Logical Theory**. En: BOYDSTON, Jo Ann; HICKMAN, Larry (Orgs.). The collected works of John Dewey, 1882-1953. The Middle Works, 1899-1924. v. 2: 1902-1903. Electronic Edition, 1903/2003, pp. 295-383.

DEWEY, John. **Does Reality Possess Practical Character?** En: BOYDSTON, Jo Ann; HICKMAN, Larry (Orgs.). The collected works of John Dewey, 1882-1953. The Middle Works, 1899-1924. v. 4: 1907-1909. Electronic Edition, 1908/2003, pp. 125-142.

DEWEY, John. Essays in Experimental Logic. En: BOYDSTON, Jo Ann; HICKMAN, Larry

### Revista Apotheke

(Orgs.). The collected works of John Dewey, 1882-1953. The Middle Works, 1899-1924. v. 10: 1916-1917. Electronic Edition, 1916/2003, pp. 317-366.

DEWEY, John. **Reconstruction in Philosophy.** En: BOYDSTON, Jo Ann; HICKMAN, Larry (Orgs.). The collected works of John Dewey, 1882-1953. The Middle Works, 1899-1924. v. 12: 1920. Electronic Edition, 1920/2003, pp. 79-278.

DEWEY, John. **Ethics**. En: BOYDSTON, Jo Ann; HICKMAN, Larry (Orgs.). The collected works of John Dewey, 1882-1953. The Later Works of John Dewey, 1925-1953. V. 7: 1932 Electronic Edition, 1932/2003, pp. 1-462.

DEWEY, John. **Art as Experience**. En: BOYDSTON, Jo Ann; HICKMAN, Larry (Orgs.). The collected works of John Dewey, 1882-1953. The Later Works, 1925-1953. v. 10: 1934. Electronic Edition, 1934/2003, pp. 1-352.

DEWEY, John. Logic: **The Theory of Inquiry**. En: BOYDSTON, Jo Ann; HICKMAN, Larry (Orgs.). The collected works of John Dewey, 1882-1953. The Later Works, 1925-1953. v. 12: 1938. Electronic Edition, 1938/2003, pp. 1- 527.

DEWEY, John. **Theory of Valuation**. En: BOYDSTON, Jo Ann; HICKMAN, Larry (Orgs.). The collected works of John Dewey, 1882-1953. The Later Works of John Dewey, 1925-1953. v. 13: 1939 Electronic Edition, 1939/2003, pp. 191- 251.

SHOOK, John R. "John Dewey's Struggle with American Realism, 1904-1910." en **Transactions of the Charles S. Peirce Society**, Vol. XXXI, N° 3, Bloomington, Indiana: Indiana University Press, 1995.

SHUSTERMAN, Richard. **Performing Live: Aesthetic Alternatives for the Ends of Art.** Ithaca, Nueva York: Cornell University Press, 2000.

Submissão: 19/07/21 Aceitação: 30/07/21

# Da Impulsão à Expressividade: Uma Análise da Expressividade Artística a Partir da Filosofia Deweyana

Del Impulsión a la Expresividad: Un Análisis de la Expresividad Artística Basado en la Filosofía Deweyana

From Impulsion to Expressiveness: An Analysis of Artistic Expressivity Based on Deweyana Philosophy

Maria A. L. Piai<sup>1</sup>

Email: maria-piai@hotmail.com

ld-Orcid: https://orcid.org/0000-0001-5848-3357

<sup>1</sup> Professora de Filosofia e Arte da rede estadual de ensi<mark>no do estado do Paraná (SEED/PR). Professora de Filosofia da Educação na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Licenciada em filosofia (UEL) e Educação Artística (UNAR) com mestrado (UEL) e doutorado (USP) em Educação.

CV: http://lattes.cnpq.br/3610869775506238.</mark>

### **RESUMO**

John Dewey trouxe contribuições muito significativas para nos ajudar a compreender melhor a experiência de estar e se expressar no mundo. Com base em sua filosofia da educação, este trabalho pretende apresentar e discutir a ideia de expressividade enquanto ato e objeto e, investigar por que ela se diferencia da impulsão ou ato de descarga direta. Além disso, também analisaremos qual seria o papel da experiência deweyana na expressividade artística. Com o intuído de organizar as ideias ou conceitos apresentados, o texto foi dividido em tópicos, com a pretensão apresentar e/ou responder seguintes questões: O que diferencia uma impulsão ou descarga direta da emoção de um ato expressivo? Qual a relação entre a experiência e o ato expressivo? A possível diferença entre ato e o objeto expressivo? Quais as duas modalidades de respostas do ato expressivo e como elas funcionam? E, o que é necessário para que um objeto seja expressivo?

### PALAVRAS-CHAVE

Ato Expressivo; Experiência; Dewey; Impulsão; Objeto Expressivo.

### **ABSTRACT**

John Dewey has made significant contributions to help us better understand the experience of being and expressing in the world. Based on his philosophy of education, this paper aims to present and discuss the idea of expressiveness as an act and object and why it differs from the impulsion or act of direct discharge and what is the role of the Deweyan experience in artistic expressiveness. In order to organize the ideas or concepts presented, the work was divided into topics in order to answer the following questions: What differentiates a impulsion or direct discharge of emotions of an expressive act? What is the relationship between experience and the expressive act? What about the possible difference between the act and the expressive object? What are the two types of responses in the expressive act and how do they work? And, what does it take for an object to be expressive?

### **KEYWORDS**

Act of Expressive; Experience; Dewey, Impulsion; Expressive Object.

### **RESUMEN**

John Dewey ha hecho contribuciones significativas para ayudarnos a comprender mejor la experiencia de ser y expresarnos en el mundo. A partir de su filosofía de la educación, esta ponencia tiene como objetivo presentar y discutir la idea de la expresividad como acto y objeto y por qué se diferencia del acto de impulsión o descarga directa y, cuál es el papel de la experiencia deweyana en la expresividad artística. Con el fin de organizar las ideas o conceptos presentados, el trabajo se dividió en temas con la intención de dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Qué diferencia un impulso directo o descarga de emoción de un acto expresivo? ¿Cuál es la relación entre la experiencia y el acto expresivo? ¿Cuál la posible diferencia entre el acto y el objeto expresivo? ¿Cuáles son los dos tipos de respuestas en el acto expresivo y cómo funcionan? Y, ¿qué se necesita para que un objeto sea expresivo?

### PALABRAS CLAVE

Acto de Expresivo; Experiencia; Dewey, Impulsión; Objeto Expresivo.

# Introdução

A interação do ser vivo com o ambiente é inerente à própria condição do viver e se constitui em situações de fruição e resistências. Essa interação pode acontecer de forma incipiente, quando ação e pensamento discordam entre si; ou de forma singular, quando se conclui o percurso dado pelo material vivenciado, integrando a criatura viva e o ambiente, sem interrupção e sem vazios.

A experiência é, para Dewey (1979), uma ação, num primeiro momento, ativo-passiva; e, num segundo momento, cognição. Ativo-passiva na sua relação com o ambiente e cognitiva nas relações de continuidade e cumulatividade a que ela conduz a criatura viva. As experiências completas, segundo Dewey (2010), são aquelas atividades que convocam todo o eu a entrar em jogo.

Para Dewey, toda experiência completa começa com uma impulsão. A impulsão é definida por ele "como um movimento de todo o organismo para fora e para adiante, e dela alguns impulsos especiais são auxiliares" (DEWEY, 2010, p.143). As impulsões se originam da necessidade ou da demanda do organismo "como um todo e que só podem ser saciadas pela instituição das relações claras (relações ativas, interações) com o meio" (DEWEY, 2010, p. 144).

Há coisas que essa criatura viva precisa tomar posse para dar continuidade à vida, como por exemplo, o ar, a água, a comida, as ferramentas, a tinta do pintor, a caneta do escritor, a enxada do lavrador, o mobiliário, os amigos, as instituições sociais e as necessidades que a civilização impõe. As pulsões urgentes manifestam a necessidade de chegar numa conclusão, "através daquilo que o meio – somente ele - pode suprir". Isso denota a "dependência do eu em relação ao que o cerca para atingir suas inteirezas" (DEWEY, 2010, p.144).

A arte está associada com todos os materiais e objetivos das realizações humanas. Assim, a tarefa destacada por Dewey, para quem se dispõe a escrever sobre a filosofia das belas artes é a de

reestabelecer a continuidade entre, de um lado, as formas refinadas e intensificadas de experiência que são as obras de arte e, de outro, os eventos, atos e sofrimentos do cotidiano universalmente reconhecidos como constitutivos da experiência (DEWEY, 2010, p. 60).

Assim, a compreensão dos produtos artísticos se dá, segundo Dewey, por meio um desvio, isto é, "esquecê-los por algum tempo, virar-lhe as costas e recolher às forças e condições comuns da experiência que não acostumamos considerar estéticas" (DEWEY, 2010, p. 60).

Para Dewey, a compreensão do estético e/ou de uma teoria da arte requer a compreensão das formas brutas da experiência. É possível apreciar uma flor sem o conhecimento profundo das plantas, mas compreender o seu florescimento requer o compromisso de descobrir sua interação com o solo, sol, ar e água. A origem da arte está na experiência humana e possui essa compreensão quem nota o deleite

das pessoas nas atividades cotidianas. Por exemplo: alguém ao remexer a lenha para melhorar o fogo, o faz pela função de melhorar o fogo, no entanto, "não deixa de ficar fascinado com o drama colorido da mudança encenada diante de seus olhos e de participar dele na imaginação" (DEWEY, 2010, 62).

Dentro dessa perspectiva deweyana de arte e da sua visão sobre a expressividade desta, esse trabalho tem como objetivo delimitar e discutir a expressividade, destacando como e por que ela se diferencia da impulsão ou ato de descarga direta, e também sobre qual seria o papel da experiência na expressividade artística, segundo o filósofo, sobretudo, nos capítulos: 'O ato expressivo' e 'O objeto expressivo', do livro 'Arte como experiência' lançado em 1934.

A fim de tornar a exposição mais didática, o texto foi dividido em subcapítulos intulados: a) Da descarga direta da emoção ao ato expressivo, no qual se busca responder: O que diferencia uma impulsão ou descarga direta da emoção de um ato expressivo? b) Ato expressivo e experiência, no qual se procura apresentar o papel da experiência na formação do ato expressivo; c) A expressividade como objeto expressivo, no qual se estabelece a condição do ato e do objeto expressivo; d) As duas modalidades de respostas do ato expressivo: Colateral e Cooperativa, no qual se procura explicar quais as duas modalidades de resposta do ato expressivo e como elas funcionam e; e) O que é necessário para que um objeto/obra de arte seja expressiva? Por fim, teremos um subcapítulo de caráter conclusivo que colabora com as considerações finais, retomando as principais ideias apresentadas e entrelaçando-as com a ideia - central nessa explanação - de expressividade.

# Da descarga direta da emoção ao Ato Expressivo

A criatura viva precisa se aventurar no mundo para garantir a posse daquilo que necessita e essa posse não é seu direito nato. Nessa busca, a impulsão se depara com muitas coisas e, essas coisas, podem desviá-la do seu movimento inicial. No entanto, quer o eu tenha êxito ou não, "a criatura viva ganha consciência da intenção implícita da sua impulsão" (DEWEY, 2010, p.145) e o impulso, (movimento especializado e particular, parte do mecanismo envolvido em uma adaptação mais completa ao meio) cego e instintivo, converte-se em atos planejados e cheios de sentidos. A impulsão (movimento de todo organismo para fora e para adiante com o auxílio de impulsos especiais) "nascida da necessidade, dá início a uma experiência que não sabe para onde vai" (DEWEY, 2010, p.146) e é a resistência que o meio exerce que gera a conscientização, pois essa resistência acarreta a conversão da ação direta, já que as adversidades retornam à criatura viva com significado.

Assim, a impulsão inicial ganha força e solidez, "vida e alma novas por ter de enfrentar uma nova situação." (DEWEY, 2010, p.147). A atividade ou impulsão passa a ser então um ato de expressão, pois passa a ter significado, avolumando-se e necessitando de esclarecimento e ordenamento, na medida em que incorpora as

experiências anteriores. Em qualquer situação a impulsão e a emoção constituem o ponto de partida. O crescimento da criatura acontece a partir dessa impulsão, a partir da reconstrução do movimento impulsivo e a "alternativa para uma inibição externamente imposta é a inibição através de uma reflexão e de um julgamento por parte do próprio indivíduo" (DEWEY, 2011, p. 66). A educação escolar tem papel importante nesse processo de reconstrução, pois quando os "impulsos e desejos não são organizados pela inteligência, ficam sobre o controle de circunstâncias acidentais" (DEWEY, 2011, p. 67).

Para que uma impulsão ou descarga imediata das emoções passe a ser um ato de expressão, é preciso que existam condições que desviem as manifestações diretas para "um canal em que ela seja coordenada com outras impulsões" (DEWEY, 2010, p. 201). O impulso da descarga direta de uma emoção é modificado (há um desvio). Essa modificação lhe confere um significado adicional, deixando de ser simplesmente uma impulsão para se tornar um ato de expressão.

O ato é expressivo quando há a administração das condições objetivas, quando existe a moldagem de algum material que encarne a agitação ou impulsão. Sobre isso, Dewey nos dá o exemplo do bebê: o choro inicial de um bebê é somente um impulso, mas o deixa de ser na medida em que o bebê vai percebendo as consequências que seus atos geram naqueles que o cercam (DEWEY, 2010, p. 149).

Uma atividade natural, espontânea e não intencional como o choro passa a ser executada como um recurso "para atingir uma consequência conscientemente pretendida" (DEWEY, 2010, p. 150). Assim, as "consequências vivenciadas em decorrência do agir são incorporadas como o significado de atos posteriores, porque a relação entre o fazer e o vivenciar é percebida" (DEWEY, 2010, p.150).

A expressão não descarta a turbulência. Num ato expressivo há uma descarga da emoção, mas essa emoção não é descartada, é significada e moldada em algum material, em alguma expressão corporal. E apenas "quando o material é empregado como veículo é que existem expressão e arte [...] A ligação entre um veículo e o ato expressivo é intrínseca" (DEWEY, 2010, p. 151). Assim como são necessárias as prensas e as uvas para se obter o suco, a expressão também precisa dos objetos circundantes e resistentes como a emoção e impulsão para construir a expressão da emoção (DEWEY, 2010, p. 152).

O ato expressivo para Dewey não é uma inspiração, mas o seu transporte. Um poema, por exemplo, não é a inspiração, mas o transporte ou o veículo de uma emoção, impulsão ou descarga de forma consciente e ordenada por meio de um material (linguagem). Exemplificando: o poema não é inspiração para a Maria se apaixonar por alguém. Mas é um veículo que transporta a emoção de amor ou paixão da Maria de forma consciente.

No poema o material objetivo (linguagem) não é o estimulo ou ensejo evocador, mas transforma-se no conteúdo e no material da emoção. A emoção é, no ato expressivo, o ímã que atrai o material apropriado de acordo com as experiências do sujeito da emoção. A emoção atua no "sentido de acarretar a continuidade do movimento, a singularidade do efeito em meio à variedade. Ela é seletiva quanto ao

material e diretiva quanto a sua ordenação e disposição" (DEWEY, 2010, p.160). No entanto, a emoção não constitui aquilo que é expressado.

Mas o que é arte? Para Dewey a arte é a emoção atrelada à habilidade artística. Note que habilidade artística não é arte. A explosão de emoção ou o ato de dar vazão a uma impulsão não é arte, nem expressão. Para ser um ato expressivo ou arte, a emoção tem de ser instrumentalizada, levada adiante e "perpassada pelo material aprendido e reunido" (DEWEY, 2010, p.161) buscando ordená-lo. A "arte não é natureza, mas é a natureza transformada pela entrada de novos relacionamentos, nos quais ela evoca uma resposta emocional" (DEWEY, 2010, p.176).

# Ato Expressivo e Experiência

Cada pessoa "assimila dentro de si algo dos valores e significados contidos em experiências anteriores" (DEWEY, 2010, p.162). No entanto, as experiências são diferentes e essa assimilação também se dá em graus e níveis distintos, de acordo com a personalidade de cada um. O que é expressado é a união "dos aspectos da existência atual com os valores que a experiência anterior incorporou à personalidade (DEWEY, 2010, p. 163-164). Para Dewey o ato é expressivo "quando há nele um uníssono entre algo armazenado das experiências anteriores – algo generalizado, portanto – e as condições atuais" (DEWEY, 2010, p.164). As condições atuais/concretas se caracterizam pela imediatez e singularidade e, as condições das experiências anteriores se caracterizam pela generalidade.

Para que ideias cheguem à mente consciente é preciso o período de maturação no subconsciente que "precede a produção criativa em todas as áreas do esforço humano" (DEWEY, 2010, p. 166). A impulsão ou descarga direta é mecânica, ela se torna ato expressivo com a ação da inteligência que a ordena e dá novos direcionamentos.

Os artistas lidam com a qualidade das coisas da experiência direta, ou seja, os artistas tendem a pensar diretamente com as cores, sons, tons, imagens. As palavras não comportam todos os significados. A pintura, a escultura ou a música, por exemplo, têm suas próprias linguagens. A arte se constitui a partir da mudança impressa no material que é gerido de forma consciente, a "matéria primitiva e bruta da experiência precisa ser reelaborada para assegurar a expressão artística" (DEWEY, 2010, p.168).

A impulsão é administrada e submetida a um ordenamento. "O trabalho é artístico na medida em que as duas funções de transformações são executadas por uma única operação". No caso do escritor/poeta: "Enquanto o escritor compõe aquilo que quer dizer com seu veículo feito de palavras, sua ideia ganha forma perceptível para ele mesmo" (DEWEY, 2010, p.169).

Para se tornar um veículo de expressão o material objetivo sofre modificações e transformações advindas das emoções e das ideias, e provoca transformações nelas. São essas transformações e redirecionamento na (e da) emoção original que criam a

natureza estética. A "emoção é estética quando adere a um objeto formado por um ato expressivo, no sentido no qual o ato de expressão foi definido" (DEWEY, 2010, p.170). A emoção pode ser desviada de seu fim direto, transformando-se em ato ou objeto expressivo.

A emoção passa a ser "induzida por um material expressivo e, por ser evocada por esse material e estar ligada a ele" (DEWEY, 2010, p.172), transforma-se de emoção estética para expressão estética. A expressão é o reconhecimento da emoção no espelho da arte (DEWEY, 2010, p.172). A expressão é a realidade objetiva dada à emoção de forma ordeira e, a essa emoção que se mescla ou se liga a esse material, ou realidade objetiva, é o que Dewey denomina "emoção estética".

A satisfação de ver a casa arrumada, por exemplo, é uma emoção estética. "A emoção estética, portanto, é algo distinto, mas não isolado por um abismo de outras experiências emocionais naturais" (DEWEY, 2010, p.174). Dewey ressalta a continuidade da emoção inata para chegarmos à emoção estética. A "emoção estética é a emoção inata, transformada por meio do material objetivo a que ela confia seu desenvolvimento e consumação" (DEWEY, 2010, p.175).

Segundo Dewey as belas-artes são fugas ou adornos das principais atividades da vida e, nas sociedades mais bem-ordenadas as belas-artes seriam uma grande felicidade associada a todas as formas de produção. E quanto mais essa organização externa se associasse a ordenação das experiências crescentes que a envolve, mas totalizante, conclusiva e gratificante ela seria.

Quanto mais próxima da vida comum as obras de arte estão, mais unificada é a comunidade/sociedade, e mais a arte auxilia na criação da vida. A arte, para Dewey, é uma atividade que remolda a "experiência da comunidade em direção a uma ordem e união maiores" (DEWEY, 2010, p.178).

# A Expressividade como Objeto Expressivo

A expressão pode significar tanto o ato como o resultado desse ato. Por esse motivo, Dewey salienta os cuidados necessários para não isolarmos um do outro, pois, muitas vezes, o objeto da expressão, visto isoladamente, leva a compreensão de que ele é representativo de outro objeto já existente, ignorando a contribuição individual da criatura viva que faz do objeto algo novo. Esse isolamento ou separação do ato expressivo e do objeto expressivo também pode levar ao engodo de que o objeto expressivo é um objeto de descarga das emoções.

Na busca incessante de combater os dualismos, Dewey salienta que estes, ou seja, as oposições

entre individual e universal, subjetivo e objetivo, liberdade e ordem, com as quais os filósofos têm relegado, não têm lugar no mundo da arte. A expressão como ato pessoal e a expressão como resultado objetivo estão organicamente ligadas (DEWEY, 2010, p.180).

Com relação ao caráter universal atribuído ao objeto expressivo, poderíamos dizer que "tem algo em comum com outros objetos e é feito para atrair outras pessoas que não aquela que o produziu" (DEWEY, 2010, p.180). Essas qualidades em comum não são precedentes da vida e nem de um ser universal, mas no fato de que o material do ato/objeto expressivo "provém do mundo público, e por isso tem qualidades em comum com o material de outras experiências, ao passo que o produto desperta em outras pessoas a percepção dos significados do mundo comum" (DEWEY, 2010, p.180).

Desta forma, a expressividade da arte não está restritamente atrelada a uma representação ou significado que lhe seja próprio, mas se há uma característica singular da arte, esta, segundo Dewey, é "a de esclarecer e concentrar os significados que se acham contidos de maneiras dispersas e enfraquecidas no material de outras experiências" (DEWEY, 2010, p.182). A arte trabalha com a expressão de significados. As pretensões afirmativas são da ciência, a arte trabalha com a expressão das experiências que se objetivam num material moldado pela experiência, pela relação do eu com o meio. A obra de arte resulta de uma escolha do artista e, ao escolher, ele segue a lógica de seu próprio interesse.

O artista sempre se aproxima de uma cena com algum interesse e esse interesse é proveniente de suas experiências anteriores. O desenho não é um meio para garantir a expressividade de uma obra de arte (a pintura, por exemplo), mas um valor agregado a ela. O desenho ajuda a extrair do tema o que o pintor tem a dizer em sua experiência integrada.

O desenho, ou suas linhas, tem sua expressividade limitada, mas esteticamente traçado colabora para o aumento da expressividade da obra como um todo. O "ser vivo que está a adquirir experiência, participa intimamente das atividades do mundo a que pertence" (DEWEY, 1979, p.371). Nessa relação com o mundo ele adquire conhecimento e esse conhecimento não é resultado de uma "contemplação ociosa de um espectador desinteressado" (DEWEY, 1979, p.371), mas de uma experimentação ativa.

# As duas modalidades de respostas do Ato Expressivo: colateral e cooperativa

Na percepção estética há duas modalidades de resposta: a colateral (motor) e a cooperativa, que trabalham no sentido de transformar uma descarga emocional imediata em um ato expressivo. Por meio dessas modalidades de resposta, "um incidente particular deixa de ser um estímulo à ação direta e se torna um valor em um objeto percebido" (DEWEY, 2010, p. 201).

A modalidade de resposta colateral pressupõe a existência de inclinações motoras previamente formadas (ex. bailarina, cirurgião, caçador). Sem tais disposições motoras, "nenhum ato complexo de habilidade poderia ser executado" (DEWEY, 2010, p. 202). Diante das várias situações do cotidiano, a coordenação motora adquirida

pelas experiências passadas torna a percepção dessas situações mais aguçada e intensa, incorporando novos significados e dando mais profundidade.

Embora Dewey apresente essa discussão do ponto de vista de quem comete a ação, ele salienta que "considerações exatamente iguais se aplicam ao ponto de vista daquele que percebe" (DEWEY, 2010, p. 202). Assim, como se exige habilidades motoras de quem executa um instrumento musical ou pinta um quadro, elas estão presentes também em quem as percebe ao ouvir a música e ao apreciar a pintura.

A educação estética está permeada, segundo Dewey, por essa preparação motora. Ele afirma que não são necessários conhecimentos muito apurados sobre cores, tintas e pinceladas para ver a imagem numa pintura. No entanto, "é preciso que já estejam prontos canais definidos de respostas motoras, em parte devido à constituição inata, e em parte, à educação pela experiência" (DEWEY, 2010, p. 203). A constituição inata significa, aqui, as condições biológicas. Podemos estimular as emoções, mais isso pode ter pouco ou nenhuma relevância sem as condições ou "linhas motoras adequada de operações" (DEWEY, 2010, p. 203).

A modalidade de resposta cooperativa pressupõe a cooperação de algo com as linhas motoras. A resposta cooperativa é o que permite, no teatro, por exemplo, enxergar a peça de forma geral, enxergar o que é expresso nela e, não somente no desempenho motor dos atores. A expressividade de uma peça teatral, por exemplo, depende dos significados e valores extraídos das experiências prévias do seu espectador. A expressividade se dá nessa cooperação ou fusão entre os conhecimentos, significados e valores adquiridos pelas experiências prévias daquele que percebe com as qualidades que são apresentadas na peça teatral/obra de arte.

Dewey afirma que as "reações técnicas, quando não equilibradas pelo suprimento desse material secundário, são tão puramente técnicas que a expressividade do objeto fica estreitamente limitada" (DEWEY, 2010, p. 204). Sem esse equilíbrio ou mistura entre o material da experiência prévia com as qualidades da arte (peça teatral, pintura, escultura, poema), essas qualidades "se mantêm como sugestões externas, e não como parte da expressividade do objeto em si" (DEWEY, 2010, p. 204). A cooperação está nessa capacidade de compreender a integração interna das coisas feita pelo sujeito.

# O que é necessário para que um objeto/obra de arte seja expressivo?

A expressividade se dá "relação entre o material sensorial direto e aquilo que lhe é incorporado por causa de experiências anteriores" (DEWEY, 2010, p. 204). Ou seja, a capacidade de compreender a integração interna das coisas feita pelo sujeito. São "os significados e valores extraídos de experiências prévias, acumulados de tal modo que se fundam com as qualidades diretamente apresentadas pela obra de arte" (DEWEY, 2010, p. 204). Assim, a expressividade estética está imbricada com as experiências do sujeito no mundo, com a relação entre o sensorial (qualidade do

sujeito) e o material (qualidade do mundo)

Dewey faz sua crítica às teorias estéticas e as classifica em dois grupos: a) as que pressupõem que a expressividade estética é da ordem das qualidades estéticas sensoriais diretas; e b) as que pressupõe que a expressividade estética é da ordem dos materiais associados.

As teorias que pregam a expressividade estética como sendo da ordem das qualidades estéticas sensoriais diretas encontram sua natureza expressiva na atividade organizada e isolada das vivências no mundo. Para Dewey, a expressividade das linhas por si só não traz valores estéticos pertencentes "às qualidades sensoriais, em si e por si" (DEWEY, 2010, p. 205). Os diversos tipos de linhas têm diferentes qualidades estéticas imediatas, porém, elas não podem ser explicadas sem referência ao aparelho sensorial imediato nas quais estão envolvidas.

Dewey acentua que essas teorias não abordam o problema da expressividade e que, para fins didáticos ou de dissecação, podemos separar, por exemplo, os olhos do resto do corpo, mas os olhos não funcionam em isolamento, separados do corpo, pois "as qualidades sensoriais (linhas) que nos chegam por meio do aparelho visual são simultaneamente ligadas às que nos chegam dos objetos de atividades colaterais" (DEWEY, 2010, p. 206) e de experiências anteriores, incorporando significados e dando profundidade.

A natureza "não nos apresenta linhas isoladas. Em nossas experiências, elas são linhas dos objetos; fronteiras das coisas" (DEWEY, 2010, p.206). As linhas são as formas pelas quais reconhecemos os objetos a nossa volta e, segundo Dewey, por mais que tentamos contemplá-las isoladamente, elas sempre nos remetem aos objetos pelas quais se apresentam. Elas são "expressivas das cenas naturais que já definiram para nós. Embora demarquem e definam objetos, elas também os reúnem e os ligam" (DEWEY, 2010, p. 206). Elas carregam em si as propriedades dos objetos (DEWEY, 2010, p. 207).

Mesmo que nos esforcemos para separar a experiência das linhas dos objetos, não poderíamos nos livrar, segundo Dewey, das suas propriedades habituais (linhas e movimentos), pois elas estão profundamente arraigadas. Dewey afirma que essas "propriedades são ressonâncias de uma multiplicidade de experiências, nas quais, em nosso interesse pelos objetos, nem se quer nos conscientizamos de linhas como tais" (DEWEY, 2010, p. 207). Os tipos de linhas e a relação entre esses diferentes tipos de linhas são informações que "ficam inconscientemente carregadas de todos os valores resultantes do que elas já fizeram em nossas experiências, em todos os nossos contatos com o mundo que nos cerca" (DEWEY, 2010, p. 207). Para o autor, numa pintura, essa expressividade da linha não pode ser compreendida de outra forma.

As teorias que pregam a expressividade estética como sendo da ordem dos materiais associados transformam as relações motoras em formas e

nega que as qualidades sensoriais imediatas tenham qualquer expressividade; afirma que o sensório funciona apenas como um veículo externo cujo meio outros significados nos são transmitidos" (DEWEY, 20210, p. 207).

Negando a "ideia de que nossa percepção estética seja uma projeção, nos objetos, de uma mímica interna de suas propriedades, uma projeção que pomos em ato ao olhá-los" (DEWEY, 2010, p. 208).

Dewey faz referências ao trabalho de Vernon Lee, escritora francesa do final do século XIX e início do século XX, defensora dessa ideia que, segundo Dewey, não "passa de uma teoria animista da teoria clássica da representação" (DEWEY, 20210, p. 208). Vernon Lee, juntamente com outros teóricos do campo da estética, defende a ideia de que a arte é "um grupo de atividades que são, respectivamente, registradoras, construtivas, lógicas e comunicativas" (DEWEY, 2010, p. 208).

Caso isso estivesse correto, não haveria nada de estético na arte em si. As qualidades sensoriais diretas acabam por ser irrelevantes, já que o que define o produto estético como produto da arte é a forma, ou o desejo da forma, a que se propõem às qualidades sensoriais. As qualidades sensoriais, para essa teoria são inestéticas, "porque, ao contrário das relações que pomos ativamente em ato, elas nos são impostas e tendem a nos dominar" (DEWEY, 2010, p. 208). Essa teoria coloca o foco no fazer e reconhece as qualidades sensoriais como ativas, separando "o sensorial e as relações, a matéria e a forma, o ativo e o receptivo e as fases da experiência" (DEWEY, 2010, p. 209). Mas, para Dewey, não é necessário muito esforço para negá-la, pois ela por si só não se sustenta, já que é uma teoria que considera a cor (na pintura) e os tons (na música) como algo irrelevante esteticamente.

Para Dewey, "a expressividade do objeto da arte deve-se ao fato de ele apresentar uma interpenetração minuciosa e completa dos materiais do ficar sujeito a algo e do agir, incluindo-se nesse último a reorganização do material trazido conosco de experiências passadas" (DEWEY, 2010, p. 210). A expressividade do objeto é, ao mesmo tempo, o "relato e a celebração da fusão completa entre aquilo por que passamos e o que nossa atividade de percepção atenta introduz no que recebemos através dos sentidos" (DEWEY, 2010, p. 210).

Dewey destaca a afirmação das nossas necessidades e hábitos vitais e questiona se esses podem ser satisfeitos simplesmente por meio de relações ou se necessitam da matéria (cor e som). E afirma que "as experiências que a arte intensifica e amplia não existem exclusivamente dentro de nós, nem consistem em relações separadas da matéria" (DEWEY, 2010, p. 211). É durante os momentos de interação mais plena com o ambiente que a criatura está mais viva, mais concentrada e mais composta. São nesses momentos em que a fusão entre o material sensorial e as relações acontecem de modo mais completo. A arte reconhece o eu no ambiente. Esse reconhecimento é a sua expressão.

# Considerações finais

Dewey propõe uma teoria estética que não separe a criatura viva do mundo no qual ela vive. A vida se faz na interação "através de uma série de atos e sujeições, os quais, quando esquematizados pela psicologia, são motores e sensoriais" (DEWEY,

2010, p. 211). O que ele quer destacar é que a obra de arte é inerente à experiência humana.

O cérebro não está separado do corpo. Ele é um órgão que realiza as adaptações recíprocas dos estímulos do ambiente e também reage a esse ambiente. O ajustamento é reciproco: o ambiente afeta a criatura viva e a criatura viva afeta o ambiente numa reciprocidade continua.

Para o filósofo o "processo de viver é contínuo; tem continuidade por ser um processo permanentemente renovado de ação sobre o meio e exposição à ação dele, juntamente com a instituição de relações entre o que se faz e o que se sofre" (DEWEY, 2010, p. 211). Percebemos então, a característica cumulativa da experiência e como essa continuidade atribui expressividade ao seu conteúdo. O mundo experimentado outrora se integra ao eu do presente que está continuamente agindo e sofrendo novas experiências.

Essa continuidade é, para Dewey, um princípio segundo o qual "algo é levado de uma situação anterior para outra posterior" (DEWEY, 2011, p.45). Embora as ocorrências físicas de uma experiência se dissipem, "algo de seu significado e valor é preservado como parte integrante do eu" (DEWEY, 2010, p. 212). Na interação com o mundo, formamos hábitos e esses hábitos nos permitem habitarmos no mundo, fazendo dele nosso lar. Fazemos dele parte das nossas experiências cotidianas.

Os objetos da experiência são expressivos e nos comunicam algo, no entanto, um sentimento de mal-estar e de indiferença, causado pela diminuição da sensibilidade e do movimento, oculta sua expressividade. A indiferença causa pela familiaridade e os preconceitos nos cegam, minimizando a importância dos objetos em favor da importância do eu. Aí a arte vem e retira os véus que encobrem "a expressividade das coisas vivenciadas, instiga-nos a sair do marasmo da rotina e permite que nos esqueçamos de nós mesmos, descobrindo-nos no prazer de experimentar o mundo à nossa volta, em suas qualidades e formas variadas" (DEWEY, 2010, p. 212). A arte "intercepta os matizes da expressividade que se encontram nos objetos e os ordena em uma nova experiência de vida" (DEWEY, 2010, p. 212).

A intenção do artista não é, segundo Dewey, necessariamente a comunicação com o outro, mas essa comunicação é consequência do seu trabalho quando atua na experiência de terceiros. Quando o artista tem algo novo a dizer e quer mandar uma mensagem especial isso acaba por limitar a expressividade de sua obra de arte gerando uma reação imediata de indiferença do público.

Segundo Dewey, isso acontece por causa do público que ainda não compreende o que o artista está dizendo, o problema está na comunicabilidade e, mais especificamente, na receptividade do público por aquilo que está sendo dito pelo artista, pois os artistas são movidos "pela profunda convicção de que [...] só podem dizer aquilo que têm a dizer" (DEWEY, 2010, p. 213). Dewey nos apresenta a expressividade da arte, que está nas obras criadas pelos artistas, afirmando que "aquilo que a obra expressa é, por assim dizer, algo que eles mesmos ansiavam por expressar" (DEWEY, 2010, p. 213). As obras de arte são, para Dewey, "os únicos meios de comunicação completa e desobstruída entre os homens" (DEWEY, 2010, p. 213).

Está claro, para Dewey, que a emoção é essencial no ato expressivo em que se produz uma obra de arte, e isso levaria facilmente ao equívoco de que a emoção é o conteúdo significativo da obra de arte. No entanto, sua expressividade não está na emoção, mas na organização ou reorganização dos materiais trazidos pelo eu de experiências anteriores. Ela é a fusão entre as condições objetivas que se apresentam no agora e tudo que foi organizado no eu pelas experiências passadas por meio dos sentidos. Assim, o que faz com que um objeto ou um ato seja expressivo é o fato de ele ser moldado com uma nova linguagem, com significados, com uma ordenação consciente e não meramente impulsiva.

### Referências

DEWEY. John. <b>Arte como experiência</b> . Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
<b>Democracia e educação: introdução à filosofia da educação.</b> Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4ª.ed. São Paulo: Companhia Editara Nacional, 1979.
<b>Experiência e educação</b> . Trad. Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2011.

Submissão: **22/07/21** Aceitação: **12/08/21** 

https://doi.org/10.5965/24471267722021092

# Museu na Escola-Laboratório de John Dewey

Museum at the Laboratory-School of John Dewey

Museo en la Escuela-Laborat<mark>orio</mark> de John Dewey

### José Minerini Neto<sup>1</sup>

1 Doutor em Artes Visuais pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, professor na rede particular de ensino de São Paulo, pesquisador independente sobre história da educação da arte mod cerna e contemporânea. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/6031242208088301 ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9190-6307 E-mail: jminerini@gmail.com

### **RESUMO**

Este artigo apresenta a proposta de Escola-Laboratório de John Dewey, na qual se destaca a presença de um espaço dedicado a museu dentro do ambiente escolar. Para analisar essa proposta, fez-se necessário analisar também a função educacional de museus e suas implicações educacionais tanto na escola quanto fora dela.

### **PALAVRAS-CHAVE**

John Dewey; Escola-laboratório; Museu; Educação.

### **ABSTRACT**

This article presents a proposal for a Laboratory-School by John Dewey, which highlights the presence of a space dedicated to a museum within the school environment. To analyze this proposal, it was necessary analyze too the educational function of the museum and its educational causes both at school and outside it.

### **KEYWORDS**

John Dewey; Laboratory-school; Museum; Education.

### **RESUMEN**

Este artículo presenta la propuesta de John Dewey para una Escuela-Laboratorio, en la que se destaca la presencia de un espacio dedicado a un museo dentro del ambiente de la escuela. Para analizar esta propuesta, fue necesario analizar también la función educativa de los museos y sus implicaciones educativas tanto en la escuela como fuera.

### PALABRAS CLAVE

John Dewey; Escuela-laboratorio; Museo; Educación.

# Introdução

Foi durante minha pesquisa de doutorado sanduíche CAPES realizada no Teachers College (TC) da Columbia University em Nova York que tive contato com as informações que pautam esse artigo. Lá, sob orientação de Ana Mae Barbosa e coorientação de Judith M. Burton, procurei conhecer melhor como a educação progressiva pensada por John Dewey estava presente em museus dos Estados Unidos. Para tanto, dividi a pesquisa em duas etapas: a primeira foi fazer pesquisa bibliográfica na The Gottesman Libraries do TC; a segunda se compôs por visitas a museus com vistas a conhecer se e como a filosofia educacional de Dewey estava presente nas ações educativas dessas instituições.

Esse artigo parte da primeira etapa, na qual conheci as pesquisas de George E. Hein¹ sobre museu e dá continuidade a um relato de experiência que apresentei em seminário comemorativo do centenário do livro Democracia e educação organizado pelos programas de pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo e da Universidade Estadual de Londrina.

Dentre os vários textos de Hein que tive acesso (todos inéditos no Brasil), destacam-se os que compõem o livro intitulado *Progressive museum practice: John Dewey and democracy*, no qual o pesquisador analisa a história da educação progressiva proposta por Dewey em museus dos Estados Unidos. Desde então, procuro conhecer melhor como isso se dá, assim como possíveis relações entre museu e educação que se faz no Brasil.

# A Escola-Laboratório de John Dewey

Por que montar bibliotecas? Por que fundar museus? Por que organizar acervos? Por que fazer exposições? As respostas são muitas e podem divergir, entretanto, uma delas se faz presente: trata-se de situações potencialmente educacionais. Essa constatação gerou embates no Estados Unidos e vem se fortalecendo nas últimas décadas no Brasil, sobretudo quando se trata de museus e demais instituições culturais relacionadas a exposições. Em sua proposta de educação, Dewey destaca a importância que os ambientes possuem em procedimentos educacionais:

Jamais educamos diretamente e, sim, indiretamente, por intermédio do ambiente. Grande diferença existirá em permitirmos a ação casual do meio e em escolhermos intencionalmente o meio para o mesmo fim. E será casual a influência educativa de qualquer meio, a menos que de caso pensado não o regulemos para a obtenção de um efeito educativo. A diferença entre um lar inteligente e outro ininteligente está principalmente em que os hábitos de vida e a convivência daquele são escolhidos, ou, pelo menos, impregnados

<sup>1</sup> Professor emérito da Lesley University na Escola de Pós-graduação em Artes e Ciências Sociais e pesquisador associado sênior do Programa de Avaliação e pesquisa, cofundado por ele em 1976.

da ideia de seu influxo sobre o desenvolvimento das crianças. As escolas, todavia, continuam sendo o exemplo típico do meio especialmente preparado para influir na direção mental e moral dos que as frequentam. (DEWEY, 1979, p. 20)

Para atingir esse fim, Hein acentua que Dewey pensou ser a escola um laboratório com várias instâncias, onde os estudantes pudessem colocar em prática suas ideias. Ele observou que bibliotecas e museus tinham regras disciplinares extremamente rígidas, dentre as quais, muitas são seguidas até hoje e que deveriam ser revistas e abertas à experiência, o que o levou a pensar sobre a importância de escolas terem franco diálogo com bibliotecas e museus.

A Escola-Laboratório (ou Escola Dewey, como também ficou conhecida) foi aberta por ele em 1896 e ficou ativa por aproximadamente dez anos. Situada na Universidade de Chicago, serviu de campo para testar a viabilidade da educação progressiva a partir de experiências de aplicação prática.

Para Dewey, isso significava implementar as duas principais vertentes da educação progressiva: princípios pedagógicos de aprendizagem por meio do envolvimento em atividades (e reflexão sobre elas) e princípios políticos de desenvolvimento de uma comunidade cooperativa onde atividades escolares seriam compartilhadas entre os alunos, assim como entre alunos e professores. (HEIN, 2012, P. 39²)

# A função educacional de museus nos Estados Unidos

À época da fundação da Escola-Laboratório de Dewey, museus dos Estados Unidos eram pouco reconhecidos como espaços educacionais. Hein destaca que embora a educação fosse usada como justificativa primária para criar e organizar inúmeros museus, atividades educacionais limitavam-se a apresentar itens dos acervos e palestras de caráter acadêmico a eles relacionados, com destaque para as realizadas pelos museus de história natural. Com isso, o papel educacional recaia sobretudo as bibliotecas, que se esforçavam para aumentar a frequência de estudantes e visitantes em geral, que teve resultados positivos, pois grande parte da população tinha acesso às bibliotecas.

Em 1866 o historiador Wilcomb E. Washburn trabalhava no Instituto Smithsonian (atualmente composto por dezenove museus) (Fig. 1) e deixou claro que não concordava com o aspecto acadêmico presente nos museus e que esses deveriam ter como função social educar qualquer pessoa e não apenas aquelas com conhecimento acadêmico.

<sup>2</sup> Todas as citações diretas de George E. Hein aqui apresentadas foram traduzidas por José Minerini Neto.



Fig. 1: Fotografia: José Minerini Neto; Freer Gallery of Art/Smithsonian, Washington.

No decorrer do século XX muitos museus dos EUA passaram a ter como fundamento educacional a educação progressista proposta por Dewey, proporcionando experiências para os visitantes que podem resultar em percepções críticas sobre os temas em questão, com destaque para o pioneirismo de Benjamin Ives Gilman, que, em 1915 abriu as portas do Museu de Belas Artes de Boston aos domingos para receber trabalhadores e, com isso, afirmando que museus possuem função social.

Esses dois exemplos se relacionam claramente com o que Dewey chamou de educação progressiva, na qual a experiência se conecta com a sociedade e visa o desenvolvimento autônomo, integral e irrestrito de todos.

O único museu que teve participação direta de Dewey resultou da amizade dele com o empresário Albert C. Barnes, que assistiu palestras de Dewey no TC e teve contato com as propostas de educação que estavam sendo por ele desenvolvidas. Colecionador, Barnes se interessou em aplicar a educação progressiva em *The Barnes Foundation* (Fig. 2), na qual expunha parte de sua coleção de arte. Lá Dewey pode confirmar que museus (nesse caso, museu de arte) são lugares de educação e que experiência estética é experiência educacional.



Fig. 2: Fotografia: José Minerini Neto; The Barnes Foundation, Filadélfia.

# A presença do museu na Escola-Laboratório de Dewey

Visitar museus foi atividade que permeou toda a vida de John Dewey, levando-o a concluir que essa prática lhe foi de grande importância educacional, o que se comprova em cartas trocadas por ele com sua esposa e filhos durantes viagens que faziam, nas quais deixa claro que visitas a museus eram recorrentes tanto nas cidades que visitavam quanto nas em que moravam. Leia um trecho de carta escrita por ele para seus filhos em 1894 quando estavam na Europa com sua primeira esposa Alice e ele - Dewey - em Nova York: "Gostei muito das suas cartas sobre o Museu do Trocadero. Vocês poderão ver muitos barcos, roupas e ferramentas indianas no museu aqui quando voltarem. Amo muito vocês. Papai" (HEIN, 2012, p. 39)

Na série de palestras "A escola e a sociedade" que Dewey proferiu em 1899, apresentou ilustrações de como seria a organização espacial de sua escola ideal. Tal proposta não tinha pretensões arquitetônicas, mas sim pedagógicas e em concordância com a educação progressiva e democrática. Georg E. Hein nos informa sobre os esquemas e conteúdos presentes nas pranchas que Dewey apresentou, assim como sobre conexões que traçou entre assuntos presentes nos currículos escolares com

atividades da vida cotidiana, que acontecem além dos limites físicos da escola e da educação formal.

Na Prancha I (sem imagem no referido livro de Hein), Dewey descreveu as fases da educação entre o jardim da infância (kindergarten) e a educação pós-secundária (sic); na Prancha II, enfatizou que a escola deveria estar conectada à vida exterior ao espaço escolar; na Prancha III esquematizou como deveria ser o piso térreo de uma escola com áreas dedicadas a atividades relacionadas à vida e não a disciplinas curriculares tradicionais, colocando ao centro a biblioteca; por fim, Hein nos diz que na Prancha IV apresentou sua proposta para o andar superior da escola, no qual o museu ocupa o espaço central.

Quem explica a seguir cada uma dessas pranchas é próprio John Dewey, em registros feitos por ele em 1900 a partir da série das palestras "A escola e a sociedade".

Referente ao esquema da Prancha II (Fig. 3), ele destacou:

O centro representa a maneira como todos se reúnem na biblioteca, ou seja, frente a uma coleção de recursos intelectuais de toda espécie que iluminam o trabalho prático, dando-lhe sentido e valor liberal. Se os quatro espaços exteriores representam a prática, o interior representa a teoria das atividades práticas ... Seu grande significado é que eles mantêm o equilíbrio entre o lado social e o individual - o gráfico simboliza particularmente a conexão com o social. (DEWEY, 1900 apud HEIN, 2012, p. 42)

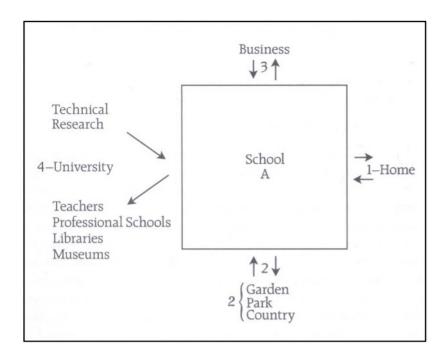


Fig. 3: Prancha II (HEIN, 2012, p. 42): Esquema com concepção de Dewey sobre a unidade da escola e da vida.

No esquema da Prancha III (Fig. 4) Dewey apresentou como ele pensou as relações que poderiam acontecer entre as atividades escolares, a biblioteca e o

museu:

Se você imaginar metade das salas nos quatro cantos e a outra metade na biblioteca, terá a ideia da sala de recitação (sic). Esse é o lugar onde as crianças trazem as experiências, os problemas, as perguntas, os fatos particulares que encontraram, e os discutem para que uma nova luz possa ser lançada sobre eles, particularmente uma nova luz sobre a experiência dos outros, a sabedoria do mundo acumulada... Isso, nem preciso dizer, determina a posição do "livro" ou da leitura na educação. (DEWEY, 1900 apud HEIN, 2012, p. 43)

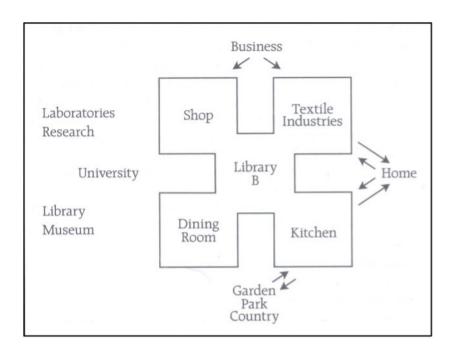


Fig. 4: Prancha III (HEIN, 2012, p. 43): Esquema com representação de Dewey para o piso térreo de sua escola ideal.

Por fim, ele apresentou no esquema da Prancha IV (Fig. 5) a relação entre escola, museu e as artes. Dewey nos diz:

Nos cantos superiores ficam os laboratórios; nos cantos inferiores estão os estúdios de arte, tanto artes gráficas quanto artes sonoras. As questões, os problemas químicos e físicos, que surgirem na cozinha e na oficina, poderão ser levados para os laboratórios para serem resolvidos ... O desenho e a música, ou as artes gráficas e sonoras, representam o culminar, a idealização, o ponto máximo de refinamento de todas as palavras ditas. (DEWEY, 1900 apud HEIN, 2012, p. 44)

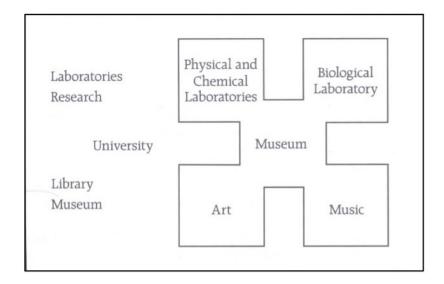


Fig. 5: Prancha IV (HEIN, 2012, p. 44): Esquema com representação de Dewey para o andar superior de sua escola ideal.

Como visto, Dewey apresentou em 1899 uma proposta de organização do espaço escolar que, sob muitos aspectos, provocou e continua a provocar espanto, tamanha era (e por vezes ainda é) a inovação do que propôs, porque:

[...] insistiu que os edifícios escolares deveriam incluir lojas e laboratórios, bem como salas de aula, destacando também oficinas, cozinhas e jardins, que geralmente não eram encontrados nas escolas da época, mas que eram essenciais para o desenvolvimento de uma educação democrática baseada na experiência. Em particular, Dewey reconheceu que os museus eram instituições educacionais componentes da escola reformada (por ele), desempenhando um papel semelhante ao das bibliotecas. (HEIN, 2012, p. 40)

Ao propor vários ambientes na escola, Dewey ofereceu condições para que ativem experiências completas, com qualidade e significativas. No livro Democracia e Educação ele afirma:

A simples atividade não constitui experiência. É dispersiva, centrífuga, dissipadora. A experiência na sua qualidade de tentativa subentende mudança, mas a mudança será uma transição sem significação se não se relacionar conscientemente com a onda de retorno das consequências que dela resultam. Quando uma atividade continua pelas consequências que dela decorrem a dentro, quando a mudança feita pela ação se reflete em uma mudança operada em nós, esse fluxo e refluxo são repassados de significação. Aprendemos alguma coisa. (DEWEY, 1979, p. 152)

Aprendemos alguma coisa também em exposições e em seus inúmeros propósitos. Muitas são as exposições das duas primeiras décadas do século XXI que usaram a palavra ocupação para designar ações dentro de espaços expositivos, quer

seja apresentando uma exposição em si, em atividades das mais diversas ordens em seu interior, ou mesmo participando de performances e happening, para as quais passamos a usar a expressão "ativar obras de arte", o que de algum modo se relaciona com ocupações ativas nas ações educativas propostas por Dewey:

A conveniência de tomar-se como ponto de partida a experiência de aptidões dos educandos e de se aproveitarem as mesmas para esforço da ação educativa, levou a adotarem-se espécies de atividade, nos jogos e nos trabalhos, semelhantes àquelas a que se entregam fora da escola as crianças e os adolescentes. [...] A experiência demonstrou que quando se tem oportunidade de pôr em jogo, com atos materiais, os impulsos naturais da criança, a ida à escola é para ela uma alegria, manter a disciplina deixa de ser um fardo e o aprendizado é mais fácil. (DEWEY, 1979, p. 215)

Tais ações educativas envolvem processos de ocupação que podem se dar na diversidade de materiais e nos jogos que por ventura se estabelecerem:

Há trabalhos com papel, papelão, madeira, couro, barbante, argila e areia, e metais, com ou sem aparelhos e instrumentos ou máquinas. Os processos empregados são dobrar, cortar, furar, medir, modelar, fazer moldes e modelos, aquecer e esfriar, e as aplicações próprias de instrumentos como martelos, serrotes, limas, etc. Excursões, jardinagem, cozinhar, costurar, imprimir, encadernar livros, tecer, pintar, desenhar, cantar, dramatizar, contar histórias, ler e escrever – como trabalhos ativos com finalidades sociais (e não como simples exercícios para adquirir proficiência que futuramente seja usada) além de uma inumerável variedade de brinquedos e jogos, constituem algumas espécies de ocupação. (DEWEY, 1979, p. 216)

Com isso, a experiência se dá nas diferentes áreas de conhecimento e suas muitas possibilidades e interrelações prático-teóricas, potencializadas pelos espaços a elas destinados.

Anísio Teixeira partiu para os Estados Unidos em 1927 e lá teve conhecimento da filosofia da educação de John Dewey, tornando-se aluno dele na pós-graduação em Educação na Columbia University. Ao voltar para o Brasil, traduziu para o português textos de Dewey (as citações do livro Democracia e Educação presentes nesse artigo são traduções de Anísio Teixeira) e defendeu que a educação deveria ser ofertada a todos, em concordância com os preceitos deweyanos. Isso o levou a inúmeras ações em defesa da educação democrática e progressiva, dentre elas, participar em 1932 do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova - que possui claras influências da filosofia pragmática de Dewey - e a implementar as Escolas Parque no decorrer da redemocratização do Brasil após o fim do Estado Novo de Getúlio Vargas em 1946. Sobre as Escolas Parque, Ana Mae Barbosa destaca que Teixeira:

Foi o criador, nesse período, das Escolas Parque, na Bahia e em Brasília, e do Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas com Escolas-Laboratório em diferentes regiões do país. [...] Essas escolas, assim como aquela criada por Dewey na Universidade de Chicago, ensinavam carpintaria, culinária,

trabalhos de tecelagem e muitas outras "atividades manuais e corporais". Tanto meninos como meninas foram matriculados em todas elas. Por razões econômicas, esse tipo de escola foi fisicamente separado da escola comum [...]. (BARBOSA, 2001, p. 63)

Qualquer informação colocada no espaço em que a experiência artística acontecerá pode interferir. Constatei isso em 2001 ao visitar com Ana Amália e outros integrantes do coletivo de arte/educadores AEP - Arteducação Produções a exposição "Uma viagem com Anita: A festa da forma e da cor" no Museu de Arte Brasileira da Fundação Armando Álvares Penteado - MAB/FAAP em 2001. Parte da expografia era cenografada tal qual muitas outras exposições realizadas então e nas mais diversas instituições, quando cenografar exposições era tendência na virada do milênio. Sobre isso, Lisbeth Rebollo Gonçalves destaca:

Na perspectiva da função comunicativa da exposição, compre observar como e quando se convencionam os modos de organização técnica e espacial da exposição ou se introduzem alterações nesses modos convencionados. É interessante observar que os recursos "cenográficos" criam para o receptor as estratégias que funcionam como chaves da exposição, pelas quais são possíveis a experiência estética e a apreensão de conteúdos. A "cenografia" cria a condição intertextual para proporcionar a comunicação da arte de forma a condicionar o efeito estético, ou seja, a recepção da arte em exibição. (GONÇALVES, 2004, p. 35-37)

Tudo girava em torno do universo de Anita Malfatti, artista para a qual a mostra era dedicada e que se encerrava em um grande ateliê de pintura em tela ou em cartão telado, cuja proposta era pintar com as mãos invertidas, mesmo desafio vivido por Malfatti que, por ter nascido com a mão direita atrofiada, aprendeu a pintar com a mão esquerda. Porém, havia pendurado nas paredes do ateliê reproduções de pinturas com vertente expressionista. Dentre elas estava uma reprodução de "Os girassóis" de Van Gogh, não surpreendendo a grande quantidade de participantes que abandonavam todo o universo de Anita Malfatti visto na exposição para explorar aspectos dessa pintura de Van Gogh, o que deixa claro que o espaço físico educacional interfere diretamente na experiência que nele acontecerá.

# Considerações Finais

As experiências na Escola-Laboratório de John Dewey colocaram em prática seus ideais de educação a partir da experiência para resolver situações-problema, termo bastante em voga na educação brasileira atual.

A professora Maria Nazaré de C. Pacheco Amaral destaca que "Dewey define a educação como aquele processo de reconstrução ou reorganização da experiência por meio do qual percebemos melhor o seu significado e, assim, habilitamo-nos melhor a dirigir nossas experiências futuras" (AMARAL, 2007, P. 117), o que Dewey

deixa claro em sua proposta de espaço escolar.

Pensar o espaço da experiência educacional é pensar além do espaço da educação formal da escola. É pensar também no espaço da educação não formal presente nas mais diversas instituições, caso de ONGs, museus, centros culturais e bibliotecas em si, assim como nos espaços de educação informal que acontece em praças púbicas, playgrounds e brinquedotecas de condomínios e clubes, que, se contarem com a participação de educadores em suas concepções espaciais, certamente surgirão novas possibilidades de ocupá-los e ativá-los, afinal, são espaços potencialmente educacionais.

# Referências

AMARAL, Maria Nazaré de C. Pacheco. **Dewey: filosofia e experiência democrática**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BARBOSA, Ana Mae. John Dewey e o ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001.

CURY, Marília Xavier. **Exposição: concepção, montagem e avaliação**. São Paulo: Annablume, 2005.

DEWEY, John. Democracia e educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

GONÇALVES, Lisbeth Rebollo. **Entre cenografias: o museu e a exposição de arte no século XX.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/FAPESP, 2004.

HEIN, George E. **Progressive museum practice: John Dewey and democracy**. Walnut Creek: Left Coast Press, 2012.

MATTAR, Denise (curadoria). **Uma viagem com Anita: A festa da forma e da cor**. São Paulo: MAB/FAAP, 2001.

MINERINI NETO, José. Democracia e educação progressiva em museus: relato de uma experiência. In: AMARAL, Maria Nazaré de C. Pacheco, MURARO, Darcísio Natal (org.). **Anais do seminário comemorativo do centenário do livro Democracia e Educação: a filosofia da educação de John Dewey em debate**. Londrina: UEL, 2016, p. 82-98. Disponível em <a href="http://www.uel.br/eventos/centenariode/pages/arquivos/Anais\_Seminario\_DE.pdf">http://www.uel.br/eventos/centenariode/pages/arquivos/Anais\_Seminario\_DE.pdf</a> >. Acesso em: 7 jul. 2021.

Submissão: 21/07/21 Aceitação: 04/08/21

# NOTAS SOBRE UMA FILOSOFIA DA ARTE EM JOHN DEWEY: A arte como modelo de experiências

NOTES ON A PHILOSOPHY OF ART IN JOHN DEWEY: Art as a model of experiences

### Laura Elizia Haubert<sup>1</sup>

Orcid: <a href="https://orcid.org/0000-0002-7323-441X">https://orcid.org/0000-0002-7323-441X</a> E-mail: <a href="mailto:eliziahaubert@gmail.com">eliziahaubert@gmail.com</a> Currículo lattes: http://lattes.cnpq.br/0255851984072020

<sup>1</sup> Doutoranda em Filosofia pela Universidade Naciona<mark>l de Córdoba, Argentina</mark> (Bolsista CONICET); Graduada e Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Cursando uma especialização <mark>em Arte e Filosofia pela</mark> Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Autora dos livros "Sempre o mesmo céu, sempre o mesmo azul" (2017), "Memórias de uma vida pequena" (2019) e "Doce olho do furação e outras fúrias" (2021, em edição)

### **RESUMO**

Neste trabalho se expõe de modo breve a concepção de John Dewey presente em seu livro "Arte como Experiência" de arte como modelo de experiência completa e pura. Além disso, traça-se uma relação entre o entendimento da arte como viva e a diferenciação conceitual desenvolvida pelo filósofo entre obras de arte e produtos de arte. A presente análise tem o propósito de chamar atenção dos diversos leitores para a divisão conceitual e a nova forma de conceber a filosofia da arte a partir da mirada deweyana.

### PALAVRAS-CHAVE

Arte; Experiência; Museus; Objetos de Arte; Produtos de Arte.

### **ABSTRACT**

This article presents briefly the conception of John Dewey of Art that is present in the book "Art as Experience". Here, art is understood as a complete and pure experience model. In addition, a relationship is drawn between the understanding of art as alive and the conceptual differentiation developed by the philosopher between works of art and products of art. The present analysis has the purpose of drawing attention of the diverse readers to this conceptual division and the new way of conceiving the philosophy of art from the Dewey's point of view.

### **KEY WORDS**

Art; Experience; Museums; Works of Art; Products of Art.

### **RESUMEN**

Este trabajo expone brevemente la concepción de John Dewey presente en su libro "Arte como experiencia" del arte como modelo de experiencia completa y pura. Además, se establece una relación entre la comprensión del arte como vivo y la diferenciación conceptual desarrolla por el filósofo entre obras de arte y productos del arte. Este análisis pretende llamar la atención de diferentes lectores sobre la división conceptual y la nueva forma de concebir la filosofía del arte desde la perspectiva deweyana.

### PALABRAS CLAVE

Arte; Experiencia; Museos; Objetos de Arte; Productos del Arte.

# Introdução

O presente artigo tem um duplo propósito. Em primeiro lugar, busca ressaltar o modo como pode-se encontrar na obra canônica de John Dewey de 1934 "Arte como experiência" uma filosofia da arte, esta, profundamente marcada por seu caráter de intersecção entre arte e vida. Em segundo lugar, procurou-se entender de que modo essa concepção viva faz com que Dewey reconfigure dois termos conhecidos, a saber, o de obra de arte e o de produto da arte.

Para dar conta desta tarefa a argumentação do presente artigo se desenrola em quatro partes distintas. A primeira parte (Filosofia da arte: o contexto do debate) dedica-se a ressaltar rasgos da filosofia da arte, traçando uma distinção aclaradora entre estética e filosofia da arte. A segunda seção (A arte como modelo de experiência) ocupa-se em entender o conceito de arte enquanto modelo de experiência presente em AE. Já a terceira parte (A obra de arte versus o produto da arte) explicita os conceitos nomeados, aclarando de que modo Dewey responde à questão sobre a natureza da arte. Por fim, na quarta parte, apresenta-se uma conclusão.

### Filosofia da arte: o contexto do debate

É um fato que no último século as reflexões estéticas se transformaram em reflexões da filosofia da arte<sup>1</sup>. Isto é dizer, que as atenções dos teóricos se voltaram para problemas que envolviam o entendimento e a produção de obras de arte<sup>2</sup>. É, claro, que não se pode esquecer que há uma série de razões históricas, sobretudo vivenciadas pelo mundo da arte, que levaram a essa mudança de perspectiva por parte dos filósofos<sup>3</sup>.

Pois bem, pode-se grosso modo articular que a filosofia da arte estava preocupada em responder à questão: "o que é arte?". Seu método de resolução envolvia segundo Stecker (2010) a busca por um princípio único que fosse capaz de classificar todas as obras de arte juntas, ao mesmo tempo, que servisse para distinguilas, afinal, uma pintura não era uma música, que tampouco era uma novela. Não

<sup>1</sup> A respeito da passagem de estética para filosofia da arte, tal como defendida por uma série de filósofos norteamericanos durante o século XX, vale a pena consultar o artigo de Lamarque (2013), que esclarece as razões pelas quais, especialmente a tradição analítica entendendo a estética como uma área pouco objetiva, preferiu voltar-se para uma área melhor delimitada e restrita a problemas derivados da arte e seus objetos, a saber, a filosofia da arte.

<sup>2</sup> A esse respeito vale destacar o esclarecimento de Nwodo (1984) que não há consenso entre os filósofos, se é possível separar a estética e a filosofia da arte. Entre os que defendem uma distinção, argumenta-se que a filosofia da arte se ocuparia somente de problemas que dizem respeito ao fenômeno humano da produção e fruição de arte, enquanto a estética se ocuparia do fenômeno mais geral da beleza, incluindo a beleza natural.

<sup>3</sup> No entendimento de Andina (2013) a filosofia da arte está profundamente relacionada as transformações que a arte passou no final do século XIX e durante o transcurso do século XX. Especialmente, devido a explosão de seus limites teóricos, não respondendo mais a conceitualização do objeto de arte sob a mimesis ou as belas-artes. Especialmente depois das vanguardas e de Duchamp, rompem-se as barreiras entre objetos artísticos e não artísticos. É a estes acontecimentos que a filosofia da arte estaria respondendo e dialogando.

obstante as diferenças, os mais diversos objetos eram tão somente chamados de Arte. Eis o problema.

A compreensão desse dilema compõe o pano de fundo no qual aqui pensase a canônica obra de John Dewey publicada em 1934 e intitulada "Arte como Experiência". De acordo com Alexander (2016), quando Dewey estava escrevendo nas primeiras décadas do século XX, o cenário intelectual norte-americano estava marcado por duas correntes teóricas que disputavam o posto de melhor resposta à questão da natureza da arte. Eram elas, o formalismo e o expressionismo. E, Dewey estava ciente de ambas.

O formalismo, corrente que teria suas origens remotas na "Crítica da Faculdade do Juízo" de Kant publicada em 1790 delineava como característico da arte à forma pura. Neste sentido, a arte dizia respeito apenas sobre si mesma, era um certo jogo entre as formas puras, entre o entendimento e a imaginação. Em última instância, essa concepção levaria a ideia de "arte pela arte" e durante a época de Dewey, conta Alexander (2016), os maiores expoentes do formalismo eram os filósofos Roger Fry e Clive Bell<sup>4</sup>.

A outra corrente em vigor, o expressionismo via à arte como uma manifestação do gênio de um artista, neste sentido a arte deveria primordialmente transmitir sentimentos. Esse entendimento pode ser entrevisto no livro do escritor russo Tolstói<sup>5</sup> que Dewey cita em tom ambíguo em diversos capítulos de AE. Nas palavras de Tolstói (2016, p.66): "a atividade da arte se baseia nessa capacidade de que as pessoas têm de ser contagiadas pelos sentimentos de outras pessoas."

Diante deste panorama, torna-se mais claro segundo Alexander (2016) que a formulação de Dewey sobre as artes, e sua escolha conceitual por esclarecer e definir um produto de arte e uma obra de arte, dizem respeito a um terceiro caminho entre o expressionismo e o formalismo. Isto é, a filosofia da arte de Dewey é uma visão alternativa entre os dois grandes expoentes de sua época.

É a partir deste quadro geral, que nas páginas seguintes buscou-se entender a arte em Dewey e sua aclaração conceitual. Tendo em mente, primeiro, que aqui se ocupou-se da parte de AE que se dedica a elucidar o que o autor chama de arte, e em segundo, que conscientemente ou não, Dewey responde à pergunta pela natureza da arte, assim como outros pensadores da mesma época, inserindo-se também na

<sup>4</sup> A respeito da influência de Clive Bell e Roger Fry na estética de Dewey e Albert Barnes escreveu McWhinnie (1987). Além disso, como observaram Campeotto e Viale (2018), há vários trechos da obra de Dewey e Barnes em que há um esforço consciente de tentar superar o formalismo de Fry e Bell. Também vale notar que em carta de 02/20/1931 Dewey informa a Barnes que havia lido o trabalho de Bell. De modo geral, pode-se, portanto, destacar que Dewey era bastante consciente das posições formalistas do cenário estético naquele momento.

<sup>5</sup> Tolstói é uma figura bastante importante no meio intelectual no qual Dewey circulava, especialmente durante os anos que passou em Chicago. Jane Addams, amiga e fundadora da Hull House era grande apreciadora de Tolstói. Dewey e sua esposa participavam em 1885 do Samovar Club, um clube de leitura que discutia vários autores russos como Turguniev e Tolstói como conta Martin (2002). Além disso, em sua fase nova-yorkina Dewey outra vez se ocupa do escritor russo entre 1910 e 1911 quando escreve o inédito "Tolstoi's Art" que provavelmente era uma homenagem do filósofo devido a morte do escritor. Em diversos capítulos de AE, Tolstói aparece citado, por vezes, com uma certa ambivalência no tom adotado por Dewey. A respeito da relação entre ambos uma pesquisa mais extensa deve ainda ser desenvolvida.

discussão, e por consequência, na história da filosofia da arte<sup>6</sup>.

### A arte como modelo de experiência em John Dewey

A filosofia da arte de Dewey pode ser entendida, segundo Alexander (2016), como composta de diferentes eixos. Aqui, limita-se a destacar um destes eixos que parece chave para o entendimento de sua particularidade, a saber, sua compreensão da arte como uma concepção não dualista e em continuidade com o fluxo e o ritmo da vida. É dizer, como veremos adiante, a arte em Dewey aparece como um modelo e um tipo de experiência completa.

Pois bem, em "Arte como Experiência" Dewey busca mostrar a continuidade entre as manifestações artísticas e estéticas e a experiência da vida como um todo, isto é, procura entender a experiência estética em relação a toda e qualquer forma de experiência. Seu objetivo com essa abordagem é, como escreveu Sabariz (2018), resgatar o elo que havia sido perdido pela tradição entre a arte e a vida normal.

Quanto a isto o filósofo não deixa dúvida aos leitores e ainda nas primeiras páginas de sua obra redige que qualquer um interessado em escrever sobre uma filosofia das belas-artes deveria colocar como tarefa "restabelecer a continuidade entre, de um lado, as formas refinadas e intensificadas de experiência que são as obras de arte e, de outro, os eventos, atos e sofrimentos do cotidiano [...]". (DEWEY, 2010, p.60).

De fato, pode-se observar que Dewey desde muito cedo, ainda em sua estética fragmentária<sup>7</sup>, apresentou uma crítica a concepção da arte pela arte inspirada no formalismo, que quase sempre acaba por tornar a arte um mero objeto de fetiche. Assim, vê-se que já em 1891 escreveu o filósofo: "A arte se tornou um fetiche irreal – uma espécie de polimento superfino e estranho a ser adquirido apenas por pessoas especialmente cultivadas." (DEWEY, 1981, p.20).

O intuito do filósofo pode ser entendido como a tentativa de afastar-se dessa lógica fetichista. Por isso, ele buscou redefinir o status da arte, e da experiência estética<sup>8</sup>, a partir de uma dimensão mais básica da experiência humana. Neste sentido, o que ele mostrou em AE, por um lado, é a busca das origens da arte na experiência cotidiana, e por outro, os fatores históricos e morais que levaram a essa divisão.

A esse respeito vale ressaltar o trecho abaixo.

<sup>6</sup> De fato, diversos livros gerais como o de Andina (2013) ou de Freeland (2010) interpretam as palavras de Dewey em torno a questão da arte, como uma alternativa e uma via dentro da história da filosofia da arte. Neste sentido, AE seria um livro que apresenta questões das duas áreas, e pode, portanto, ser lido sob o enfoque e interesse tanto de estetas quanto de filósofos da arte.

<sup>7</sup> Aqui segue-a divisão da estética de Dewey proposta por Campeotto e Viale (2018) em uma estética fragmentada (piecemeal aesthetics) que corresponde aos primeiros escritos de Dewey até sua guinada para a estética em 1920, e em seguida uma fase sistemática (systematic aesthetics) que englobaria a época de publicação de AE. Para maiores esclarecimentos desta divisão consultar os autores citados.

<sup>8</sup> Para uma melhor compreensão sobre o tema da experiência recomenda-se a leitura de Campeotto e Viale (2021), no qual aclara-se os sentidos de experiência que aparecem na obra AE.

Os fatores que glorificaram as belas-artes, elevando-as em um pedestal distante, não surgiram no âmbito da arte, e sua influência não se restringe às artes. Para muitas pessoas, uma aura mesclada de reverência e irrealidade envolve o "espiritual" e o "ideal", enquanto, em contraste, "matéria" tornouse um termo depreciativo, algo a ser explicado ou pelo qual se desculpar. As forças atuantes nisso são as que afastaram a religião, assim como as belasartes, do alcance do que é comum, ou da vida comunitária. Historicamente, essas forças produziram tantos deslocamentos e divisões da vida e do pensamento modernos que a arte não pôde escapar a sua influência. Não precisamos viajar até os confins da Terra nem recuar milênios no tempo para encontrar povos para os quais tudo que intensifica o sentimento imediato de vida é objeto de grande admiração. A escarificação do corpo, as plumas oscilantes, os mantos vistosos e os adornos reluzentes de ouro e prata, esmeralda e jade, formaram o conteúdo de artes estéticas, e, ao que podemos presumir, sem a vulgaridade do exibicionismo classista que acompanha seus análogos atuais. Utensílios domésticos, móveis de tendas e de casas, tapetes, capachos, jarros, potes, arcos ou lanças eram feitos com um primor tão encantado que hoje os caçamos e lhe damos lugares de honra em nossos museus de arte. No entanto, em sua época e lugar, essas coisas eram melhorias dos processos da vida cotidiana. Em vez de serem elevadas a um nicho distinto, elas faziam parte da exibição da perícia, da manifestação da pertença a grupos e clãs, do culto aos deuses, dos banquetes e do jejum, das lutas, da caça e de todas as crises rítmicas que pontuam o fluxo da vida. (DEWEY, 2010, p.64/65)

A divisão a qual Dewey se refere, é aquela que Alexander (2016) identificou como "atitude de museu". Esta atitude diz respeito a tendência das sociedades contemporâneas de isolar objetos de arte tanto de seu contexto de produção quanto de seu propósito. O contraste para o filósofo norte-americano é considerável, antes fazia-se objetos que participavam da vida cultural e cotidiana, como o Paternon grego, já atualmente faz-se objetos para serem expostos em galerias e museus. E, o caminho que leva de um ao outro não é de forma alguma natural<sup>10</sup>.

Além disso, como perspicazmente escreveu Alexander (1987), em Dewey entender a arte é entendê-la em suas relações vivas, assim como entender um puma não é olhá-lo em um zoológico, separado de seu entorno, mas sim, em atividade, em seu campo de transação relacional. No zoológico podemos, no máximo, desempenhar uma atividade de reconhecimento.

Entender a arte é uma lógica semelhante, passa por uma experiência, como

<sup>9</sup> Dewey possui uma dupla concepção de museu, uma concepção negativa, esta que encontramos em AE, e também uma concepção positiva em seus outros escritos, sobretudo da fase pedagógica. A respeito destas duas fases do museu na filosofia deweyana consultar o artigo de Campeotto e Viale (2020).

<sup>10</sup> A esse respeito vale a pena ressaltar o seguinte excerto: "Por que a tentativa de ligar as coisas superiores e ideais da experiência às raízes vitais básicas é vista, com tanta frequência, como uma traição a sua natureza e uma negação de seu valor? Por que existe repulsa quando as realizações superiores da arte refinada são postas em contato com a vida comum, a vida que compartilhamos com todos os seres vivos? Por que se pensa na vida como uma questão de apetites inferiores ou, na melhor das hipóteses, uma coisa de sensações grosseiras, pronta a despencar do que tem de melhor para o nível da lascívia e da crueldade bruta? Uma resposta completa a essas perguntas envolveria a redação de uma história da moral que expusesse as condições que acarretaram o desprezo pelo corpo, o medo das sensações e oposição da carne e do espírito." (DEWEY, 2010, p.85).

escreveu Dewey: "para compreender o significado dos produtos artísticos, temos de esquecê-los por algum tempo, virar-lhes as costas e recorrer às forças e condições comuns da experiência que não costumamos considerar estéticas." Isto é "temos de chegar à teoria da arte por meio de um desvio." (DEWEY, 2010, p.60).

No entendimento de Sánchez (2020), esse desvio é natural porque para Dewey devemos vivenciar as obras de arte de forma contínua com a vida cotidiana porque elas são feitas pelos mesmos materiais, objetos e ferramentas do uso cotidiano. Não há nada de particular na experiência da arte que justifique seu isolamento ontológico.

Ora, este isolamento da arte é possível sempre e quando ela é pensada em uma equivalência com o objeto, isto é, quando se coloca em termos de: arte = objeto físico. Esse objeto material, de fato, era o ponto ao qual atentavam as filosofias da arte da época, era sobre ela que se debruçavam instituindo-lhe quase uma aura sagrada. Os formalistas entendiam que eram as formas puras, isto é, as formas do objeto que constituíam o cerne da arte. Os expressionistas entendiam que o cerne da arte era a emoção despertada e transmitida entre artista e espectador.

Pois bem, para Dewey a arte não era nem o objeto físico, nem a forma, e nem a expressão de sentimentos, embora o filósofo reconheça que o objeto material é necessário, que a forma é importante e que os sentimentos também desempenham um papel. No entanto, o cerne de sua concepção de arte é a experiência. Isto é dizer como Sánchez (2020) que ele dá prevalência ontológica ao processo de cooperação, ao processo vivo que ocorre na arte. E, todo seu sistema é orientado por este eixo.

Neste caso, como escreveu Andina (2013), poder-se-ia dizer que a equação deweyana seria mais propriamente expressa por: arte = experiência estética. Sendo que a experiência estética é nada mais do que "[...] o desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa." E, segundo o filósofo tal compreensão "é a realidade que considero a única base segura sobre a qual se pode erigir a teoria estética." (DEWEY, 2010, p.125). Em outras palavras, a arte é a experiência estética e a experiência estética é a experiência cotidiana completa<sup>11</sup>.

Agora, se há uma continuidade em Dewey entre a experiência estética e a experiência em geral, é porque há uma continuidade entre a obra de arte no mundo e a interação com o sujeito. A obra de arte depende de relações vivas, ela é uma experiência dinâmica segundo Andina (2013) entre o sujeito e o objeto. Não o objeto, não a experiência subjetiva emocional, mas o acontecimento entre as duas coisas.

Como a arte é essa experiência viva de interação, para Dewey, como escreveu Freeland (2010) a arte se torna a principal janela para outras culturas, para entender a experiência de uma sociedade, para entender o outro. Ela é um tipo de contato imediato que vai a raiz da experiência, porque é em si mesma e experiência mais desenvolvida que um ser humano pode desfrutar.

<sup>11</sup> Aqui vale a pena destacar a interpretação de Sánchez (2020) que nota que em Dewey, a forma artística de experienciar é sempre uma experiência estética, mas as experiências estéticas não estão submetidas a forma artística. De modo geral, diz-se que os conceitos são coextensivos.

Em uma passagem que reforça esse entendimento Dewey escreve uma curiosa comparação entre a linguagem e a arte, duas estâncias de vivências onde o objeto físico não é suficiente, onde sempre é preciso uma relação com os demais, com uma comunidade. A língua existe enquanto uma interação viva, e o mesmo poderia ser dito aqui a respeito da arte.

A linguagem só existe quando é ouvida, além de falada. O ouvinte é um parceiro indispensável. A obra de arte só é completa na medida em que funciona na experiência de outros que não aquele que a criou. Assim, a linguagem envolve o que os lógicos chamam de relação triádica. Há o falante, o dito e aquele com quem se fala. [...] (DEWEY, 2010, p.216).

Ora, uma língua só existe quando há falantes vivos em interação, uma língua restrita aos objetos físicos de livros é uma língua morta. Da mesma forma, a arte existe quanto não se restringe a ser um objeto, de outro modo, ela falha em ser arte na perspectiva deweyana. Ainda utilizando a metáfora da linguagem o filósofo escreve que "a arte é a mais universal e mais livre das formas de comunicação." (DEWEY, 2010, p.305). E comunicar sempre envolve a relação de três elementos.

Neste sentido, só podemos entender a arte em Dewey se entendemos que ela é uma experiência viva, como observa-se nas palavras abaixo.

A arte, portanto, prefigura-se nos próprios processos do viver. O pássaro constrói seu ninho, e o castor, seu dique, quando as pressões orgânicas internas cooperam com o material externo para que as primeiras se realizem e o segundo seja transformado em uma culminação satisfatória. [...] A arte é a prova viva e concreta de que o homem é capaz de restabelecer, conscientemente e, portanto, no plano do significado, a união entre sentido, necessidade, impulso e ação que é característica do ser vivo. (DEWEY, 2010, p.92-93)

A arte, neste sentido para Dewey, não é algo para ser armazenado ou um objeto remoto e esotérico, mas sim uma ferramenta que usamos para enriquecer as vivências, é algo que está envolto no processo básico da vida de qualquer indivíduo. Inclusive da vida animal. Neste sentido, ele afirma que a arte é também uma fonte de conhecimento tanto quanto a ciência, é a ferramenta por meio da qual nos comunicamos e enriquecemos as experiências<sup>12</sup>.

Esta proposta de Dewey de entender a arte como uma experiência pressupõe segundo Andina (2013) uma mudança na própria pergunta da filosofia da arte, alteração essa que antecipa o que mais tarde consolidou Nelson Goodman. A saber, a possibilidade de que a pergunta não deveria ser "o que é arte?", mas sim "quando é arte?". E a resposta do filósofo é que é arte "quando [se] vive uma experiência individualizada." (DEWEY, 2010, p.219).

<sup>12</sup> A respeito da relação entre arte e ciência destaca-se que na interpretação de Freeland (2010) a filosofia da arte de Dewey é também uma teoria cognitiva, já que a arte atua como uma ferramenta pela qual se percebe, interage e manipula o mundo. A ciência realiza uma tarefa aparentada à da arte, mas de outra maneira.

Pois bem se a arte é uma experiência, e mais audaciosamente poder-se-ia dizer o modelo de qualquer experiência bem-sucedida, como deve-se entender os objetos físicos? A resposta de Dewey como se observa no apartado a seguir é a divisão de conceitos entre obra de arte e produto de arte.

### A obra de arte versus o produto da arte

A distinção em questão entre os conceitos de "obra de arte" e "produto da arte" parece operar dentro da filosofia da arte de Dewey como uma ferramenta na tentativa de superar a já identificada e citada acima "atitude de museu" tal como nomeada por Alexander (2016). Dito de outro modo, esse esclarecimento conceitual permite que o filósofo liberte a arte dos muros que a circundavam.

Fato curioso e pouco observado entre os intérpretes deweyanos é que tal clarificação é tecida pelo filósofo já na primeira página de AE, justamente no momento do qual ele está assentando seus objetivos, tarefas e delineando a concepção contra a qual deseja se afastar. A esse respeito, vê-se abaixo a primeira exposição esclarecedora sobre a divisão conceitual em questão.

Na concepção comum, a obra de arte é frequentemente identificada com a construção, o livro, o quadro ou a estátua, em sua existência distinta da experiência humana. Visto que a obra de arte real é aquilo que o produto faz com e na experiência, o resultado não favorece a compreensão. (DEWEY, 2010, p.59)

Ora, aqui Dewey apresenta a noção de que a obra de arte verdadeira não é o objeto físico, aquilo que é pendurado na parede de um museu ou guardado em um cofre, mas, sim, a própria experiência de interação entre o objeto e o sujeito. Semelhante distinção aparece desenvolvida nos capítulos seguintes do livro, onde lê-se que:

Insinua-se repetidas vezes que existe uma diferença entre o produto artístico (estátua, quadro ou seja lá o que for) e a obra de arte. O primeiro é físico e potencial; a segunda é ativa e calcada na experiência. É aquilo que o produto faz, é seu funcionamento. [...] Quando a estrutura do objeto é tal que sua força interage alegremente (mas não com facilidade) com as energias provenientes da experiência em si, quando suas afinidades e antagonismos recíprocos trabalham juntos, acarretando uma substância que se desenvolve de forma cumulativa e certeira (mas não muito sistemática) rumo a uma realização de impulsos e tensões, então surge realmente uma obra de arte. (DEWEY, 2010, p.301).

Assim, pode-se entender que a arte seria constituída de dois momentos. O primeiro seria o produto físico, sua parte material, aquilo que é moldado e fabricado pelo artista. O segundo momento é a obra de arte propriamente enquanto interação

com o espectador e pilar da relação triádica artista-objeto-espectador. É, somente dentro desta relação que a arte pode ser plenamente experimentada.

Recapitulando, o produto da arte é o primeiro momento, a coisa material, a tela da pintura, as palavras impressas em um livro, a partitura de uma música, as tintas de uma aquarela. Contudo, o produto da arte, esta parte por mais relevante que seja não é suficiente e autônoma para representar por si só a arte na percepção de Dewey. Ela é um elemento, e não o todo.

Já a obra de arte é, então, a interação do produto mais o elemento vivo de troca das experiências e comunicação. A pintura precisa interagir com o observador para atingir seu status de arte, uma partitura precisa ser tocada por um músico, um livro precisa que os olhos de um leitor passem por ele e façam florescer o sentido. De outra forma não há arte, há apenas uma coisa física.

No entendimento de Alexander (2016) essa divisão de Dewey entre produto de arte e obra de arte é a saída que o filósofo encontrou para tecer uma via intermédia entre as posições do expressionismo e do formalismo. Em última instância ambas as características são salvaguardadas, pois há tanto sentimento e expressão quanto forma pura, contudo, não é nem um nem outro o que define a arte, e sim um processo terceiro de experienciar. É a experiência, então, que une as pontas soltas.

Neste sentido, pode-se melhor entender a afirmação de Dewey (2010) de que artista e espectador desempenham um papel semelhante, na medida em que o espectador recria a experiência do artista ao criar a obra. Isto é dizer, que o espectador participa de forma ativa e envolvente na arte, e é apenas por uma infelicidade que faltava ao inglês um termo para designar em um mesmo termo esses dois processos. Aqui, criar e fruir são ambas experiências ativas e relevantes.

Em outra passagem de AE, Dewey volta a reiterar essa mesma distinção entre produto e obra como se observa abaixo.

A arte é uma qualidade do fazer e daquilo que é feito. [...] O produto da arte - templo, quadro, escultura, poema - não é o trabalho, a obra artística. A obra ocorre quando um ser humano coopera com o produto de tal modo que o resultado é uma experiência apreciada por suas propriedades libertadoras e ordeiras. (DEWEY, 2010, p.391)

Pois bem, a obra de arte, portanto, deve ser entendida como um tipo particular de experiência pura e completa que como escreveu Sánchez (2020), nasce da interação com o produto da arte. Ora, pensar a arte como ação consumativa dos produtos da arte é, sendo generosos, pensar uma nova filosofia da arte, na medida em que a arte passa a ser um sentir e sofrer entre produto e obra.

Ainda sobre este tópico, vale a pena notar que a distinção entre esses dois conceitos, no entanto, não leva Dewey a cair em um dualismo, já que ambos os termos não são opostos, contudo estão profundamente entrelaçados. Se ele faz da arte algo duplo, é somente para dar uma compreensão melhor, e unificá-la depois na experiência. Nem forma, nem expressão, a arte é a comunhão.

### Considerações Finais

O breve recorrido deste artigo dedicou-se a mostrar o modo como Dewey concebe em AE a arte como uma experiência viva, que pode servir de modelo, e que corresponde a união entre o produto e a obra de arte na experiência individual de um sujeito ativo que percebe. Com isso, Dewey propõe não somente uma reestruturação para a pergunta da arte, mas também uma nova saída.

A ênfase, portanto, de Dewey se encontra de que a arte é algo vivo, uma experiência, uma conduta como já escreviam no capítulo nove de seu livro "Experiência e Natureza". E, só é possível compreendê-la bem se compreendemos que o produto, o físico, não pode ser identificado cem por certo com a arte. Porque a arte é sempre uma troca, e possivelmente, mais do que isso, a melhor forma de interação que temos em nosso mundo acidentando.

Ciente desta característica da arte, parece interessante terminar esta breve incursão citando as palavras do próprio autor, de que a arte é simplesmente "[...] uma experiência plena e intensa, a capacidade de vivenciar o mundo comum em sua plenitude. E o faz reduzindo a matéria-prima dessa experiência à matéria ordenada pela forma." (DEWEY, 2010, p.257.

### Referências

ALEXANDER, Thomas. **Dewey's Philosophy of Art and Aesthetic Experience. Artizein:** Arts and Teaching Journal, 2(1), 2016. Disponível em: <a href="https://opensiuc.lib.siu.edu/atj/vol2/iss1/9">https://opensiuc.lib.siu.edu/atj/vol2/iss1/9</a>.

ANDINA, Tiziana. The Philosophy of Art: the question of definition. From Hegel to Post-Dantian Theories. Translated by Natalia Iacobelli. New York: Bloomsbury, 2013.

CAMPEOTTO, Fabio; VIALE, Claudio Marcelo. **Arte como experiencia: pasado y presente.** Ideas y Valores, Bogotá, 70(175): 2021, 117-138.

CAMPEOTTO, Fabio; VIALE, Claudio Marcelo. **Barnes' influence on John Dewey's Aesthetics: a preliminary approach.** Cognitio, São Paulo, 19(2): 2018, 227-241. DOI: https://doi.org/10.23925/2316-5278.2018v19i2p227-241

CAMPEOTTO, Fabio; VIALE, Claudio Marcelo. Educar a través de la experiencia estética. El museo según John Dewey. Diálogos pedagógicos, Córdoba, 34:2020, 152-177.

DEWEY, John. **Arte como Experiencia.** Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção Todas as Artes).

FREELAND, Cynthia. **Pero ¿esto es arte? Una introducción a la teoría del arte.** Traducción María Condor. Cuarta Edición. Madrid: Cátedra, 2010.

LAMARQUE, Peter. Analytic Aesthetics. In: BEANEY, Michael. (ed.). **The oxford Handbook of the history of analytic philosophy.** Oxford: Oxford University Press, 2013.

MCWHINNIE, Harold J. Clive Bell, the doctrine of significant form and visual art communication: a review of sources. In: Second History of Art Education Conference, Penn State University, Fall [1987] 1989. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED367579.

NWODO, Christopher S. **Philosophy of art versus aesthetics.** British Journal of Aesthetics, 24(3): 1984, 195-205. DOI: https://doi.org/10.1093/bjaesthetics/24.3.195

SABARIZ, Carlos R. **John Dewey y el arte de hacer bien las cosas.** In: ARENAS, Luis; CASTILLO, Ramón de; FAERNA, Ángel M. John Dewey: una estética de este mundo. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2018.

SÁNCHEZ, Carlos Vara. **Rhythm 'n' Dewey: an adverbialist ontology of art.** Rivista di estetica 73: 2020, 79-95.

TOLSTÓI, Leon. **O que é arte? A polêmica visão do autor de Guerra e Paz.** Tradução de Bette Toril. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

Submissão: **27/05/21** Aceitação: **09/07/21** 

# ESTUDOS SOBRE JOHN DEWEY: O ESTÁGIO EM ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

STUDIES ON JOHN DEWEY:
THE INTERNSHIP IN VISUAL ARTS IN CHILDHOOD EDUCATION

### Miguel Vassali<sup>1</sup>

1 Possui graduação em Design pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (2012). Atualmente cursa graduação em Artes Visuais - Licenciatura e mestrado em Artes Visuais na Universidade do Estado de Santa Catarina. Participa do grupo de pesquisa Entre Paisagens CNPq/Udesc e do programa de extensão Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke. Tem experiência na área de pintura, desenho, gravura e design gráfico. Lattes: http://lattes.cnpq.br/1573499434997969. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-9113-2580. E-mail: miguelvass@gmail.com.

### **RESUMO**

O presente artigo tece relações entre experiência docente e estudos teóricos, com o objetivo de analisar fundamentalmente as vivências do Estágio Curricular Supervisionado I, disciplina do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). A atuação pedagógica da disciplina ocorreu na Educação Infantil, junto ao Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM) Hassis, localizado em Florianópolis-SC. As teorias pedagógicas que influenciaram a pesquisa no estágio estão relacionadas com obras de John Dewey (1932, 1959, 1979a, 1979b) e amparadas por autores contemporâneos (CUNHA, CARVALHO), os quais promovem uma análise progressiva de algumas das teorias de Dewey em filosofia e educação.

### **PALAVRAS-CHAVE**

John Dewey; Estágio em Artes Visuais; Educação Infantil.

### **ABSTRACT**

This article weaves relationships between teaching experience and theoretical studies in order to fundamentally analyze the experiences of the Supervised Curricular Internship I, a discipline in the Visual Arts degree course at the State University of Santa Catarina (UDESC). The pedagogical performance resulting from the discipline took place in Early Childhood Education, at the Municipal Child Education Center (NEIM) Hassis, located in Florianópolis-SC. The pedagogical theories that influenced the research in the internship are related to works by John Dewey (1932, 1959, 1979a, 1979b) and supported by contemporary authors (CUNHA, CARVALHO), whom promote a progressive analysis of some of Dewey's theories in philosophy and education.

### **KEY WORDS**

John Dewey; Visual Arts Internship; Child education.

### Introdução

Esta pesquisa origina-se de experiências no primeiro estágio da licenciatura em Artes Visuais, o qual aconteceu na Educação Infantil. O estágio, realizado em grupo com duas colegas estagiárias, ocorreu junto a uma turma de crianças de 3 a 4 anos de idade, no Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM) Hassis, localizado em Florianópolis-SC.

A disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I¹ do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) ampara os questionamentos quanto à atuação teórico/prática do professor de Artes Visuais em formação. A elaboração de proposições pedagógicas, na disciplina, não aconteceu somente pela via dos estudos teóricos, mas foram resultado de um processo que permeou conversas, estudos práticos, leituras, experimentações e invenções. As aulas da disciplina de estágio promoveram esse processo em um âmbito coletivo, delineando um espaço para pesquisa, criação e compartilhamentos.

A interação e a brincadeira caracterizam o cotidiano da infância, e são oportunidades de aprendizagens potenciais para o desenvolvimento das crianças. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016) estudada e discutida no decorrer da disciplina de estágio, formula uma concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, constrói e se apropria de conhecimentos por meio das interações com o mundo físico e social. No entanto, a rotina dessas aprendizagens, como observado no estágio, não resulta somente de um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, necessita de intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, sobretudo para a faixa etária específica de 3 a 4 anos.

Porisso, durante o desenvolvimento do projeto de estágio, sentiu-se a necessidade de revisitar diversas teorias expostas ao longo da formação da Licenciatura em Artes Visuais, relacionando-as com as observações e as intervenções pedagógicas, com o intuito de compreendê-las na prática. Neste sentido, o presente artigo apresenta uma articulação entre os relatos da experiência docente de estágio na Educação Infantil e alguns aspectos dos estudos em filosofia e educação de John Dewey. O autor norte-americano foi selecionado porque é uma das bibliografias básicas do curso de licenciatura. Sua obra é revisitada até hoje, "[...] não por ser um clássico, mas porque antecipa inúmeros dilemas da condição pós-moderna." (BARBOSA, 2002, p. 10).

A intenção de rever suas teorias advém de uma necessidade teórica dos graduandos enquanto professores em formação. Durante o desenvolvimento do projeto de estágio, muitas dúvidas surgiram frente aos documentos curriculares de base, tanto regionais quanto nacionais. Nestes documentos há uma grande incidência no que concerne à Educação Infantil, de uma abordagem interativa, que respeite o contexto da criança e que atente principalmente às experiências do cotidiano.

<sup>1</sup> A disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I foi ministrada pela Profa. Ma. Priscila Anversa, no segundo semestre de 2019.

Em contraponto, um dos principais questionamentos durante a disciplina de estágio foi quanto aos planejamentos das aulas de Artes Visuais não subestimarem os estudantes, mas sim os convidarem à construção de conceitos vistos frequentemente como demasiado "adultos" ou "complexos". Nas observações de estágio, pôde-se constatar que o conhecer está em ação desde cedo nas crianças. Por isso, sentiu-se a necessidade de entender como criar proposições que provoquem uma reflexão, mas que, ao mesmo tempo, não sejam descoladas da vivência cotidiana, de assuntos que sejam do interesse das crianças e de novas interações que partam de seus conhecimentos prévios.

Com estes questionamentos e anseios, algumas das teorias de John Dewey (2010) foram revisitadas, tendo em vista questões reflexivas do cotidiano das crianças, sem deixar de lado aspectos de suas experiências. Por este motivo, foram selecionadas algumas obras do autor para análise e reflexão em paralelo às observações e práticas docente de estágio, procurando entender, posteriormente, de que forma esses estudos influenciaram na prática em sala de aula.

Essas aproximações objetivam provocar reflexões sobre a prática docente e as influências que elas podem gerar nas próximas experiências de estágio. Dessa forma, acredita-se que refletir sobre a experiência de atuação em sala de aula seja fundamental para um trabalho consciente com a realidade escolar atual e coerente com os objetivos primordiais da docência em formação.

### O pensamento reflexivo e as crianças

Um dos livros mais relevantes de John Dewey (1979a) sobre o pensamento reflexivo ou método da inteligência, relacionados ao contexto escolar, é o Como pensamos. Neste livro fica clara a intenção de Dewey, à época, em repensar novos caminhos para antigos problemas filosóficos, tendo como eixo o estudo de concepções dualísticas da filosofia, com o intuito de conciliá-las. São pontos centrais do livro em questão as pesquisas sobre lógica como campo de estudo da filosofia, objetivando uma melhor caracterização do conceito de pensamento reflexivo, especialmente no ambiente educativo.

Para Dewey (1979a), o pensamento reflexivo é aquele que acontece em cadeia, uma sucessão de fatos organizados de tal forma a chegar-se a determinado fim. Esse tipo de pensamento não seria apenas a expressão do fluxo da consciência ou de crenças dogmáticas (normalmente ligadas às relações afetivas com o mundo), mas também "[...] traz um propósito situado além da diversão proporcionada pelo curso de agradáveis invenções e representações mentais." (DEWEY, 1979a, p. 15-16). Sobre a possibilidade de o ato de pensar reflexivamente constituir-se para um propósito educacional, Dewey (1979a, p. 26) afirma que "[...] trazendo à mente as consequências de diferentes modalidades e linhas de ação, o pensamento faz-nos saber a quantas andamos ao agir." Dessa forma seríamos movidos pela inteligência à ação, e desta

para uma verificação consciente de suas consequências.

Um ser irracional possui características que o impelem; ele orienta-se conforme seu estado fisiológico presente, por determinado estímulo externo. Já o ser pensante "[...] é movido por considerações remotas, por resultados, talvez, somente atingíveis anos depois." (DEWEY, 1979a, p. 26). Nesse sentido, percebe-se que, em nossa condição de seres humanos racionais, vivemos em um universo rico em significados. Agimos, na maior parte do tempo, a partir de consumações de pensamento orientadas conforme nossas necessidades e contextos sociais. Um texto pode ser um emaranhado de marcas no papel ou na tela, se não soubermos flexionar seus significados. A motivação que nos condiciona a esta "leitura" está pautada na necessidade, na resolução de uma dúvida ou problema.

Sobre a exploração dos significados, Dewey aponta a linguagem, a observação e a imaginação como categorias do pensamento. Elas não definem o pensamento em sua totalidade, mas estão circunscritas no processo reflexivo em que se pretende atingir alguma finalidade ou objetivo. Esse objetivo nem sempre é conclusivo, mas sim consumado, pois pode ser revisitado conforme as novas experiências e o desenvolvimento do conhecimento sistematizado (DEWEY, 1979a).

Sobre a linguagem, o autor a compreende enquanto parte do processo reflexivo por determinar os signos e os símbolos com os quais nos organizamos intelectualmente. Neste ponto, vale ressaltar que os símbolos da linguagem não são somente aqueles produzidos por nós mesmos, mas os próprios indícios da natureza (como nuvens escuras ser um indicativo de chuva) são passíveis de interpretações histórica e socialmente construídas.

Na escola, a linguagem é largamente difundida e explorada, principalmente como comunicação de ideias e fatos. Para Dewey (1979a), essa premissa pode tornarse um problema, uma vez que, pela comodidade por parte dos adultos, da palavra escrita, lida e falada, a linguagem pode sofrer um abuso recorrente em diversas metodologias de ensino. Com base nesta afirmação, pode-se avaliar na experiência de estágio o uso frequente da fala, especialmente em contações de histórias e narrativas sobre imagens. Assim, notou-se o quanto pode ser recorrente este "abuso" da linguagem oral, para além dos momentos em que a fala realmente é necessária. Dessa forma, percebeu-se que a exposição oral poderia ter sido enriquecida com referências visuais, táteis, olfativas etc. Isso porque as crianças respondem bem à diversos estímulos, mas também porque a simples transmissão de informações através da fala pode ser cansativa e não provocar a curiosidade dos estudantes.

Neste sentido, o autor ressalta o poder e a autonomia da observação. Para Dewey, as inferências dos alunos só devem ser respondidas ou explicadas se não houver a possibilidade de eles mesmos observarem determinado sistema e tirarem suas próprias conclusões (DEWEY, 1979a). Aqui é possível traçar uma polarização nos métodos educativos, entre observação e informação transmitida. De um lado, há uma apresentação de objetos e coisas para que os estudantes vejam, ouçam, sintam, o que irá gerar inferências, dúvidas e curiosidades espontâneas. De outro lado, teríamos uma apresentação de determinada questão e o próprio professor respondendo aos

estudantes com uma explicação. Entende-se, a partir dessa polarização, a relevância de uma motivação coerente para o estudo de questões e assuntos no ambiente escolar, de forma que a observação gere inferências e subsídios para investigações e desejos de saber.

Todas as pessoas têm o desejo natural, irmão da curiosidade, de ampliar o círculo de relações com pessoas e coisas. O aviso existente em galerias de arte que obriga os visitantes a deixar guardados as bengalas e os guardachuvas no vestiário é prova evidente do fato de que, para muita gente, não basta olhar: parece-lhes que não conhecem as coisas enquanto não as tocam diretamente. É graças a esse interesse simpático que se acumulam e associam inúmeros fatos que, se não fosse isso, se conservariam esparsos, desconexos e sem utilidade para a inteligência. O resultado é mais uma organização social e estética do que conscientemente intelectual; mas provê a oportunidade natural e supre o material para as explorações conscientes intelectuais. Alguns educadores recomendaram orientar, nas escolas primárias, o estudo da natureza, não num espírito puramente analítico, mas com o fim de despertar o amor pela natureza e cultivar gostos estéticos. Outros insistem muito no trato dos animais e das plantas. Estas duas recomendações importantes originaram-se da experiência e não da teoria, mas são excelentes confirmações dos pontos de vista que acabamos de expor. (DEWEY, 1979a, p. 245, grifos nossos).

Dessa forma, vê-se que o valor da observação está enraizado na curiosidade e na experiência de pensar sobre o que se observa, em observar e tentar comunicar o que se observa, em compartilhar o que se pensa e observa. Esse processo pode promover um repertório de vivências e experiências que será usado para novas explorações do saber. Para Dewey (1979a), este repertório influencia diretamente na capacidade de inferência dos estudantes, ou seja, na habilidade de usar fatos oriundos de observações, reflexões e vivências passadas, para o bom encaminhamento de novas experiências.

As inferências são tentativas reflexivas que relacionam o que se observa com o que já se observou e o que se sabe sobre o assunto, com o intuito de resolver algumas questões ou dúvidas. Inferir é pensar em hipóteses ou possíveis soluções que, através de observações, conhecimentos e experiências passadas, pode-se verificar instantaneamente. É neste ato de pensar alternativas para as curiosidades que Dewey situa a imaginação. Ela é relevante ao pensamento para o autor, pois "[...]a imaginação não trabalha com o irreal, mas com a realização mental do que é sugerido. Seu exercício não é uma fuga para o que é puramente fantástico e ideal, mas um método de dilatar e completar o real." (DEWEY, 1979a, p. 2012).

Para o trabalho do professor em formação que atua na Educação Infantil, esta ideia é relevante pois relaciona-se intimamente com as brincadeiras e os jogos para a infância. Ela ampara diversas dúvidas quanto às orientações que colocam a brincadeira como eixo da experiência de aprendizagem dos estudantes. Neste cenário, enquanto professores de Artes Visuais em formação, pode-se observar diversos questionamentos quanto à subestimação das crianças. Isso porque, frequentemente, pode-se propor

interações que não sejam, necessariamente, subsídios para que os estudantes desenvolvam suas capacidades de resolver dúvidas e problemas dos conteúdos escolares que os esperam na continuidade de suas formações. Do mesmo modo que, nesta continuidade dos anos escolares, a falta de interações e brincadeiras e o foco quase que exclusivo em conteúdo específicos, apenas reproduzidos sem curiosidade, podem ser cansativos e desanimadores.

Desse modo, questiona-se de que forma as proposições na Educação Infantil podem ser uma brincadeira e, ao mesmo tempo, configurar-se como uma busca ou consolidação de um conhecimento específico. Para Dewey, a brincadeira é um ato que se alimenta na sucessão dos fatos e configura-se como uma prática que trabalha com significações a todo tempo. A partir do momento em que as crianças entendem os sinais das coisas, adquirem uma capacidade representativa (DEWEY, 1979a).

Um bom exemplo aconteceu durante a experiência de observações no estágio, quando uma criança convidou os graduandos a montarem uma casa com blocos de madeira, logo outras crianças reuniram-se em torno da "casa". Cada bloco representava um cômodo, apesar de todos os blocos serem exatamente iguais. Os significados eram dados conforme a opinião da maioria, e assim a casa foi construída como em uma assembleia.

"Esta é a sala... não, está longe da cozinha, então é uma torre", foi uma das frases expostas por uma das crianças, e anotada no diário de observação. "Esse pequeno é a cama da princesa" disse outra, e foi logo interrompida: "Não, é muito pequeno. Esse vai ser uma pequena piscina do cachorro".

Sobre a manipulação dos brinquedos como um jogo de significações, Dewey (1979a, p. 207) aponta que "[...] manipulando-os, elas [as crianças] vivem, não com as coisas naturais, mas no vasto mundo dos significados, natural e social, evocado por essas coisas." Para o autor, quando as crianças brincam (de "casinha", por exemplo) estão "[...] subordinando o presente físico ao ideal significado. Define-se e constróise, assim, um mundo de significações, uma reserva de conceitos (tão importante em toda operação intelectual)." (DEWEY, 1979a, p. 207). Ou seja, mais tarde, na vida das crianças, esses significados podem se tornar, não somente conhecimentos familiares, mas também subsídios para se agruparem, se ligarem por conexões; tornam-se repertórios para reflexões e inferências.

Contudo, esse processo não satisfaz totalmente uma intenção pedagógica, se a brincadeira for uma mera ocupação do tempo, ou se o jogo de significações não tiver um uso prático no futuro. Este uso pode configurar-se como um pensamento reflexivo completo quando houver uma ação inteligente. Ou seja, a brincadeira com intencionalidade pedagógica pode gerar subsídios para experiências e investigações de aprendizagem que serão utilizadas no futuro conforme contexto e necessidades dos estudantes.

Por este motivo, Dewey acredita que é imprescindível que os educadores aproveitem este estado de espírito da brincadeira e imaginação das crianças para pensar de que forma o conhecimento pode se apresentar, de maneira que as proposições em sala de aula possam respeitar e valorizar as experiências cotidianas

da criança, sem deixar de lado os fatos e verdades de conceitos tidos como "adultos" ou "complexos". Esses conceitos podem ser o resultado de diversas reflexões que se iniciam na brincadeira, mas que encontram utilidade específica no empreendimento de ações inteligentes, ações movidas por necessidades, curiosidade ou pelo desejo do saber.

Dessa forma, o professor pode promover possibilidades de uma emancipação dos estudantes em seus processos de aprendizagem, o que, no caso desta pesquisa, constitui objetivo central da prática de estágio.

Partindo desta exposição de alguns aspectos do pensamento reflexivo para Dewey, em relação à educação escolar, pode-se compreender melhor os objetivos da atuação de estágio em questão. É importante frisar a influência destas teorias na conjuntura das proposições de aulas e na seleção dos conteúdos e das abordagens nas aulas de Artes Visuais na Educação Infantil. A partir desses preceitos, tenta-se, a seguir, compreender alguns conceitos dos estudos de John Dewey em relação ao planejamento e à prática docente do estágio através dos relatos de experiência.

### Estágio na Educação Infantil: entre teoria e prática

Partindo do pressuposto de que os estudantes na Educação Infantil possuem subsídios para desenvolver, dentro de suas singularidades, reflexões sobre suas curiosidades nas aulas de Artes Visuais, procurou-se entender quais são os conteúdos de Arte específicos para a faixa etária de 3 a 4 anos e de que forma eles poderiam ser abordados.

O planejamento das aulas partiu inicialmente dos fundamentos do Projeto Pedagógico do NEIM Hassis. Segundo esse projeto, no trabalho com as crianças, a brincadeira "[...] deve ser tomada como eixo estruturante e estruturador das suas vivências e experiências, mediadas pelas mais variadas formas de linguagens e contextos comunicativos" (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 26).

Nesta abordagem, sentiu-se a necessidade de uma abertura para se pensar além das interações e brincadeiras, ou sobre como promover o conhecimento das Artes Visuais nesta paisagem pedagógica. Neste contexto, Dewey escreve um artigo em meados dos anos 30 intitulado "A criança e os programas de ensino", no qual aponta dois fatores na educação de crianças da época, mas que, no contexto atual, podem revelar-se como sendo contemporâneos: "[...] de um lado, a criança, ser que evolui, e, de outro, certas ideias, certos objetivos, certos valores adquiridos pela experiência amadurecida dos adultos." (DEWEY, 1932, p.115).

A intenção do autor é promover um entendimento de que a educação deveria contemplar esses dois componentes ao mesmo tempo, em vez de adotar apenas um deles como fórmula chave de todos os problemas da educação. Para o autor, estão equivocadas as teorias que opõem as crianças ao programa de estudos ou aquelas que diferenciam o ser individual das experiências cotidianas e coletivas.

Cunha (1996, p. 7) expõe os estudos de John Dewey quanto a essa dualidade, fundamentando-os, quando escreve que:

Os elementos que compõe o mundo adulto estão contidos no ser infantil; os valores sociais, o raciocínio objetivo e ordenado, os saberes científica e logicamente organizados, enfim, a razão, encontra-se potencialmente presentes nas experiências da criança como ser individual, nos traços do desenvolvimento psicológico infantil. O ser individual nada mais é do que a semente do ser social; por isso não há oposição entre a liberdade da criança e os ensinamentos contidos nos programas de ensino.

A partir destas afirmativas, e tendo em mente os parâmetros curriculares nacionais e municipais, percebeu-se que o uso de propostas pedagógicas interativas se faz iminente diante da necessidade de a criança estreitar sua relação com o mundo físico e social através da brincadeira – experiência primordial da infância. Contudo, também foi imprescindível pensarmos de que forma a experiência da criança pode beneficiar-se dos conteúdos de Artes Visuais, não somente como conhecimento construído histórica e socialmente, mas também como subsídio para o desenvolvimento de reflexões sobre si e sobre seus entornos, a partir dos conteúdos da disciplina de Artes Visuais.

Neste cenário, procurou-se estabelecer uma ligação estreita entre os conteúdos de Arte e a experiência da criança através de proposições que partissem de seus universos individuais e fossem ao encontro de um conhecimento "maduro". Assim, uma das primeiras aulas baseou-se em uma narrativa lúdica chamada "O monstro das cores", livro para a infância que relaciona algumas cores com emoções específicas. Nessa aula, os estudantes envolveram-se emocionalmente com a história contada e encenada, e a curiosidade quanto às cores apresentadas tornou-se latente desde o princípio.

Para melhor observação e análise das cores e das sensações que elas despertam, foram usadas caixas coloridas com as cores específicas, cada uma contendo pequenos objetos do cotidiano correspondente às cores das caixas. Nesse momento, percebeuse a capacidade analítica das crianças em seus processos de observar e reconhecer através do olhar, do tocar e do ouvir. Além disso, foi possível perceber seus desejos de comunicar o que observavam e reconheciam, através da fala, da seleção de objetos, de gestos. Alguns estudantes manifestaram seus questionamentos, inclusive, quanto à correspondência entre as cores dos objetos e suas funções.

Em um segundo momento, as crianças foram convidadas a espiar por entre aberturas de uma caixa que continha um espelho. Essa dinâmica foi essencial para as crianças perceberem suas próprias imagens como algo externo, como suas apresentações para o mundo. Neste momento, alguns estudantes manifestaram suas preferências por cores, ou apontaram algumas das cores correspondentes às roupas com as quais estavam vestidos.

Essa reflexão pode indicar o quanto estavam envolvidos na experiência e como o conteúdo de Artes Visuais já se apresentava em um uso reflexivo, externo a ele. Ou

seja, após observarem os objetos e relacionarem estes com a narrativa ouvida e com outros objetos e situações que já observaram e vivenciaram, as crianças passaram a utilizar estes assuntos em novas questões. Quando elas viam seus reflexos no espelho, por entre as aberturas da caixa, a maioria prestou atenção às cores de suas roupas, ou às cores do fundo da sala aparente em seus reflexos. Esta atenção foi comunicada através da fala, permeada por suas imaginações: "Minha camisa tá azul escuro dentro da caixa", disse um dos estudantes. Logo depois, os que já haviam espiado por entre as aberturas da caixa, conversavam entre si sobre o que tinham visto e o que pensavam sobre aquilo. Este fato nos auxilia a perceber como a observação, a imaginação e a brincadeira estão interligadas ao pensamento e como este acontece a partir das experiências e curiosidades das crianças.

Após esse momento, conversou-se brevemente sobre nossas imagens pessoais, relacionando o espelho com nosso hábito de produzir fotografias. Citamos o uso de porta-retratos com fotografias, recorrente nas residências de famílias, o que curiosamente as crianças responderam com certo desconhecimento sobre o fato. "Na minha casa não tem isso, minha mãe tem foto no celular" foi a resposta de um dos estudantes, seguido por afirmativas da maioria "minha irmã e eu tiramos selfies".

A partir dessa conversa, foram apresentados alguns álbuns de família de uma das colegas graduandas do grupo de estágio. Eram fotos de família, em diversas ocasiões. Em meio as fotos, havia impressões de algumas pinturas de Frida Kahlo. As crianças mostraram-se extremamente curiosas quanto aquelas imagens. Eram fotos? De onde vinham? Quem era aquela moça?

Neste momento, pode-se introduzir alguns aspectos da vida da artista mexicana, partindo sempre dos questionamentos das crianças, seus desejos de saberes. Também pode-se explorar em conversas e compartilhamentos algumas das inferências dos estudantes sobre as imagens serem desenhos, pinturas ou fotografias, tendo em vista que as dúvidas do grupo encaminhariam a exposição dos fatos. A partir destes momentos, entendemos como a experiência da criança é permeada por seus desejos de saber e suas curiosidades. Elas manifestam-se a partir de suas próprias dúvidas e interesses, de forma espontânea.

Ao conceito de experiência, John Dewey dedicou boa parte de seus estudos. Pode-se dizer até que boa parte de sua filosofia se baseia em sua concepção de experiência.

A experiência consiste primariamente em relações ativas entre um ser humano e seu ambiente natural e social. Em alguns casos, a iniciativa parte do lado do ambiente; os esforços do ser humano sofrem certas frustrações e desvios. Em outros, o procedimento das coisas e pessoas do ambiente leva a desfecho favorável às tendências ativas do indivíduo, de modo que, afinal aquilo que o indivíduo sofre ou sente são consequências do que tentou produzir. (DEWEY, 1979b, p. 302).

O autor acredita que o ser humano se diferencia de outros seres por ter a

capacidade de guardar aspectos de experiências pelas quais passaram. Através da memória, os seres humanos gravam e recordam suas experiências. Algumas delas não possuem muitos componentes, a não ser tentativas que podem levar a acertos ou a erros, dentro de determinados contextos. Porém, em algumas dessas situações, certas experiências incitam a observação de novas paisagens, despertam a curiosidade, nos fazem refletir e analisar de um ponto a outro, de uma ação até seu resultado, sua consequência.

Carvalho (2015, p. 25) infere que esse último caso possui um valor especial. Para a autora, "o valor da experiência é mais extenso, adquirindo uma maior qualidade, sendo que pode proporcionar mudanças significativas no modo de pensar do indivíduo."

Segundo Carvalho (2015), John Dewey afirma que esse tipo de experiência pode ser considerado como "reflexiva", pois possui a capacidade de levar o ser humano a pensar sobre o que aconteceu. Nas próprias palavras de Dewey (1979b, p. 168): "[...] o estágio inicial do ato de pensar é a experiência".

Carvalho (2015) expõe que existe um princípio de continuidade entre uma experiência e outra na teoria de Dewey. Pode-se dizer que a experiência anterior nos dá subsídios para uma próxima experiência; da mesma forma, a experiência posterior pode revisitar afirmações contidas na anterior.

Dessa maneira, percebe-se que, segundo a teoria de Dewey, não existe nem a exaltação da ação nem a do pensamento, mas uma combinação entre eles. Sob essa perspectiva, é possível realizar uma correspondência entre os conceitos de experiência e pensamento, com as ideias vistas anteriormente sobre abordagens pedagógicas lúdicas e interativas, baseadas no cotidiano das crianças, e abordagens pedagógicas mais racionais, baseadas em conteúdos teóricos específicos. Vê-se claramente o quanto o autor trabalha a respeito destas sob uma ótica integradora, que não separa as abordagens; pelo contrário, procura elucidar aspectos inerentes às propostas de maneira a unificá-las em sala de aula.

É de mesma natureza os estudos de Dewey sobre brincadeira, linguagem, observação e imaginação. Nenhum destes conceitos fixa-se necessariamente como solução de um problema educacional, mas nos apresenta questionamentos para pensarmos a prática docente como proposta de desenvolvimento integral das crianças.

### Considerações finais

Nas linhas anteriores, foram apresentadas reflexões sobre a prática docente de estágio na Educação Infantil. Estas reflexões foram geradas a partir das relações entre os relatos de estágio e os estudos teóricos de algumas das obras de John Dewey. Essa análise fundamentada foi importante para a compreensão da dinâmica entre

teoria e prática pedagógica, especialmente para uma faixa etária em que o ensino das Artes Visuais pode ser cada vez mais raro, afirmando, desse modo, sua relevância e necessidade.

A partir das relações entre estudos sobre as teorias de John Dewey e dos relatos e questionamentos da atuação pedagógica do estágio, percebe-se, no decorrer desta pesquisa, um ponto central nas reflexões tecidas. Esse ponto diz respeito à relação entre abordagens de conhecimentos específicos das Artes Visuais e abordagens que valorizem e respeitem as experiências, os contextos e os cotidianos das crianças. Nesta relação, entende-se que as abordagens podem ser estudadas de modo unificado, compreendendo a interação e a brincadeira como oportunidades para reflexões sobre conhecimentos das Artes Visuais, enquanto subsídios para novas ideias e experiências.

Neste sentido, pode-se compreender, na prática pedagógica de estágio, os conceitos que permeiam o pensamento reflexivo, como expostos por Dewey. Foi possível verificá-los em contextos e tempos específicos durante as aulas de Artes Visuais, junto às crianças. Foi possível perceber esses conceitos em ação nas crianças durante nossas propostas de interações e brincadeiras, especialmente relacionados à conhecimentos específicos das Artes Visuais, por exemplo as cores, o retrato, o autorretrato, as diferenças entre linguagens artísticas.

Dessa forma, relacionando os relatos de estágio com as teorias estudadas, verificou-se que a brincadeira se interliga à imaginação, a qual depende de observações de mundo e de si mesmo, como combustível ao ato de significar. Também entra neste jogo do conhecer e do refletir a linguagem enquanto comunicação e expressão de ideias, questionamentos e hipóteses. Neste trânsito, foi possível perceber nitidamente o saber em ação nas crianças de pouca idade. Para eles, a escola é saudável e todo momento é uma nova oportunidade para descobrir coisas, brincar, inventar. Nesse clima de curiosidade, ainda sem o desconforto escolar que pode acontecer nos anos seguintes, percebe-se que as proposições pedagógicas possuem papel fundamental no desenvolvimento de posturas e atitudes emancipadoras no processo de aprendizagem. As proposições podem convidar os estudantes a observar, imaginar, brincar, compartilhar, ou podem cansá-los com respostas prontas e explicações demasiadamente teóricas.

A influência destas experiências de estágio para a formação dos graduandos foi valiosa, pois configurou um momento em que as teorias pedagógicas puderam ser abordadas na prática. Por este motivo, também são relevantes os registros e relatos durante o estágio, para que uma análise fundamentada possa ser efetuada em sua consumação.

Foi desta natureza que partiram os pressupostos desta pesquisa, embora não se pretenda resolver todas as dúvidas relacionadas à formação do professor. Esta análise representa uma forma de alinhar as ideias e as intenções pedagógicas, com estudos prévios e análises posteriores à atuação, visando reflexões significativas para práticas futuras.

Os autores e as teorias abordados não são uma forma de exaltação ou confirmação de planos e aulas bem-sucedidas, mas configuram uma oportunidade de análise de atuação pedagógica fundamentada em teorias filosóficas. Por isso, é imensurável uma ideia de proposições ou planejamentos "certeiros", porém julga-se importante analisar de que forma as atuações se relacionam com a pesquisa e vice-versa, uma vez que também aos professores em formação cabe, em vários momentos, oportunidades de reflexões. Tais reflexões, articuladas com o desejo de saber e as curiosidades do professor, podem resultar em uma compreensão de suas próprias posturas e atitudes em sala de aula, entendendo seu comprometimento com a educação, mas também respeitando as vivências e os contextos dos estudantes.

### Referências

BARBOSA, Ana Mae. John Dewey e o ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Brasília, DF: MEC, 2016.

CARVALHO, Viviane Batista. **John Dewey e o trabalho pedagógico na educação infantil.** Curitiba: Appris, 2015.

CUNHA, Marcus Vinicius da. **Dewey e Piaget no Brasil dos anos 30. Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 96, p. 5-12, maio 1996.

DEWEY, John. A criança e os programas de ensino. Educação, São Paulo, v. 7, n. 4, 1932.

DEWEY, John. **Vida e Educação.** Tradução de Anísio Teixeira. 5. ed. São Paulo: Nacional. 1959.

DEWEY, John. Como Pensamos, como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. Tradução: Haydée Camargo Campos. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979a.

DEWEY, John. **Democracia e Educação.** Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979b.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal da Educação. Creche Hassis. Projeto Político Pedagógico. Florianópolis, SC: SED, 2015.

LLENAS, Anna. O monstro das cores. Lisboa: Nuvem de Letras, 2020.

SANTA CATARINA. **Secretaria de Estado da Educação. Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental.** Florianópolis: SEE, 2019.

Submissão: **25/05/21** Aceitação: **06/06/21** 

## JOHN DEWEY E A APRENDIZAGEM COMO EXPERIÊNCIA

JOHN DEWEY AND THE LEARNING FROM EXPERIENCE

JOHN DEWEY Y EL APRENDIZAJE COMO EXPERIENCIA

Fernando Mariano Placides<sup>1</sup> Jose Wilson da Costa<sup>2</sup>

- 1 Doutorando em Educação pela PUC Minas. Mestre em Filosofia pela UFMG Graduado em Filosofia pela PUC Minas - Professor do Departamento de Filosofia PUC Minas. Lattes: http://lattes.cnpq.br/9241123306607594 - ORCID: 0000-0001-9849-4800 e-mail: fplacides@gmail.com
- 2 Doutor em Ciências da Informação pela UFMG. Professor do PPGE da PUC Minas. Mestre em Eng. Elétrica pela UFMG. Graduado em Eng. Elétrica pela UFMG. Lattes: http://lattes.cnpq.br/4411956765694711 ORCID: 0000-0002-6210-701X e-mail: jwcosta01@gmail.com

### **RESUMO**

É inegável o impacto da teoria de John Dewey na educação. Suas ideias questionaram concepções pedagógicas tradicionais e se colocaram contra séculos de um processo educacional no qual o conhecimento era centrado em conteúdos transmitidos de forma pronta e fechada. Dewey apontou para a necessidade de que o processo ensino-aprendizagem centralize-se nas experiências vivenciadas e na ressignificação dessas experiências em um modo semelhante a um fazer artístico. Ele também advogou a importância do estímulo ao protagonismo do estudante e de sua capacidade de questionar e reconstruir o conhecimento. O presente artigo analisa o pensamento educacional de John Dewey com foco em alguns dos principais conceitos de sua teoria como o princípio de continuidade, o conceito de experiência, a ideia de atividade e o que o autor chama de reconstrução do conhecimento.

### PALAVRAS-CHAVE

John Dewey; Educação; Aprendizagem; Arte; Experiência.

### **ABSTRACT**

The impact of John Dewey's theory on education is undeniable. His ideas questioned traditional pedagogical concepts and stood against centuries of an educational process in which knowledge was centered on content transmitted in a ready and closed manner. Dewey pointed to the need for the teaching-learning process to be centered on the experiences lived and on the re-signification of these experiences in a way similar to an artistic practice. He also advocated the importance of encouraging the student's role and his ability to question and reconstruct knowledge. This article analyzes the educational thought of John Dewey focusing on some of the main concepts of his theory such as the continuity principle, the experience concept, the idea of activity and his concept of reconstruction.

### **KEY WORDS**

John Dewey; Education; Learning; Art; Experience.

### **RESUMEN**

El impacto de la teoría de John Dewey en la educación es innegable. Sus ideas cuestionaban las concepciones pedagógicas tradicionales y se enfrentaban a siglos de un proceso educativo en el que el conocimiento se centraba en contenidos transmitidos de forma dispuesta y cerrada. Dewey señaló la necesidad de que el proceso de enseñanza-aprendizaje se centre en las experiencias vividas y en la resignificación de estas experiencias de manera similar a una práctica artística. También defendió la importancia de fomentar el protagonismo de los estudiantes y su capacidad para cuestionar y reconstruir conocimientos. Este artículo analiza el pensamiento educativo de John Dewey centrándose en algunos de los principales conceptos de su teoría como el principio de continuidad, el concepto de experiencia, la idea de actividad y lo que el autor denomina reconstrucción del conocimiento.

### PALABRAS CLAVE

John Dewey; Educación; Aprendizaje; Arte; Experiencia.

Certa vez, em 1902, John Dewey percorreu as lojas de material escolar de Chicago procurando por carteiras escolares novas e mais adaptadas à proposta pedagógica que desejava implementar em sua Laboratory School, uma escola de ensino básico por ele criada. Na ocasião, ouviu de um vendedor a seguinte resposta: "Receio não ter o que vocês desejam. Vocês querem carteiras onde as crianças possam trabalhar; todas essas que tenho são apenas para ouvir?". A surpreendente fala do vendedor carregava consigo o peso de toda uma tradição pedagógica que relegava o estudante a mero espectador do processo educacional, a ouvinte e não a agente ativo de seu aprendizado. Essa, aliás, é a tecla na qual a teoria de Dewey bate insistentemente: só é possível o verdadeiro aprendizado através da ação ativa e participativa do estudante, ou seja, learning by doing.

Não obstante todas as transformações no processo ensino-aprendizagem que foram influenciadas pelo pensamento deweyano e de tantos outros autores que apontaram na mesma direção de atenção e reconhecimento da importância do estudante no processo educativo, ainda temos muito a avançar. Continuamos precisando de novas carteiras nas quais os estudantes possam "trabalhar" e não apenas "escutar" e os ensinamentos de Dewey fornecem elementos preciosos para construção de uma prática pedagógica mais ativa e efetiva. É nesse sentido, que o presente artigo propõe a discussão das principais ideias de John Dewey no campo educacional procurando extrair ensinamentos que possam subsidiar e melhorar a prática pedagógica contemporânea.

John Dewey (1859-1952) é um pensador que se filia ao pensamento filosófico do pragmatismo. Ele, juntamente com Charles Sanders Peirce (1839-1914) e William James (1842-1910), são considerados os fundadores dessa corrente filosófica surgida nos Estados Unidos no final do século XIX. Peirce foi o primeiro a propor um novo papel para a filosofia e sua relação com a ciência. A palavra "pragmatismo" tem sua origem no termo grego pragma, que tem por significado ação, trabalho, negócio. De maneira geral, os filósofos pragmáticos defendem que a verdade de uma situação ou proposição é obtida pelo exame de sua utilidade prática, de sua aplicação. A intenção dos pragmáticos é apontar para ação, mostrando que o efeito de uma ideia se torna mais importante do que sua origem. Para esses autores, a visão tradicional e equivocada do que seja "a verdade" foi construída pensando a mente como capaz de representar o mundo como um palco interno, um lugar onde é possível criar uma ideia, uma cópia do que está lá fora e, ainda, ter acesso a um tipo de conhecimento especial ou privilegiado em relação a toda a natureza. Adotando uma postura contrária à visão tradicional, os pragmatistas propõem que o pensamento não é algo que ocorra de uma maneira isolada da natureza. Para eles, as ideias são verdadeiras na medida em que ajudam a entrar em relação satisfatória com outras partes da experiência.

Para Dewey, a noção de um pensamento dissociado da vida prática dominou a filosofia ocidental e foi sustentada pela teoria da lógica. A tradição filosófica, segundo ele, se esforçou em demonstrar logicamente a verdade revestindo de lógica aquilo que não possui racionalidade intrínseca. Araújo (2008), deixa isso muito claro ao afirmar que:

Como não era possível apontar para o fato (por não ser possível verificação empírica naquela época) era preciso convencer da veracidade de crenças não mais aceitas exclusivamente pela autoridade social ou pelo hábito. Daí empregar-se a lógica, a demonstração, o rigor da definição. O aspecto que a tantos afasta da filosofia é o que constitui uma das principais razões para aqueles que se dedicam a ela. (ARAÚJO, 2008, p. 3)

Para Dewey, o pensamento não pode ser visto como um aglomerado de impressões sensoriais, nem como responsável por criar algo chamado "consciência" ou como a manifestação de algo especial e absoluto. O pensamento deve ser visto como algo que executa uma função mediadora e instrumental e que evoluiu para servir aos interesses da sobrevivência e do bem-estar da humanidade.

Provém da visão de que as teorias são instrumentos de ação a opção de Dewey em nomear sua proposta filosófica pelo termo "instrumentalismo" em vez de "pragmatismo". Ele afirma que "o conhecimento acontece quando tem-se a percepção das conexões de um objeto e de sua aplicabilidade em uma dada situação" (DEWEY,1959).

Ao propor a adoção de um método pragmático para a análise do conhecimento, Dewey deseja substituir conceitos tradicionalmente usados como, por exemplo, "estabilidade" e "essência" por termos como "evolução" e "mudança". Para ele, a "natureza é conduzida pelos projetos humanos porque não é mais escrava de propósitos metafísicos ou teológicos" (DEWEY, 1948, p. 41). E o progresso da ciência acontece porque ela se volta para o mundo da matéria e supera obstáculos e dificuldades sempre olhando para esse mundo natural. Do mesmo modo, a educação e a moral só poderão progredir se seguirem por essa mesma trilha.

A interação entre o "organismo" e as "coisas que o rodeiam" é a origem do pensamento. O pensar surge da perplexidade, da confusão ou dúvida e é preciso alguma coisa particular que o ocasione ou provoque (DEWEY, 1943, p. 40). Partindo de sua epistemologia, ou seja, a teoria de como o conhecimento acontece, Dewey constrói sua filosofia da educação, que será o corolário de todo seu pensamento filosófico.

A filosofia da educação deweyana ergue-se sobre o tripé: experiência, investigação e descoberta. Anísio Teixeira (SUCUPIRA, 2015, p. 23), afirmou em artigo de 1955 que "Só uma lógica da experiência, uma lógica da investigação e da descoberta, como é a de Dewey, pode ajudar a vencer as falsas divisões, dualismos e conflitos que vêm criando e nutrindo a injustificada Babel moderna."

Para compreendermos a teoria da educação deweyana é preciso olhar mais de perto alguns dos principais conceitos de seu pensamento, forjados pelo autor durante o percurso de sua trajetória intelectual.

Uma das características do pensamento deweyano é a organicidade, ou seja, suas propostas vão sendo construídas em um entrelaçamento de conceitos que se relacionam e explicam mutuamente. Assim, mesmo que sigamos a proposta de uma análise mais específica de alguns de seus conceitos, precisamos ter em mente que

eles se relacionam e formam uma teoria orgânica e coerente.

### O princípio de Continuidade

Dewey constrói uma filosofia de caráter naturalista e evolucionista. Como afirma Broens (2009), no ano de 1909, no qual se comemorava cinquenta anos da publicação de "Origem das Espécies", Dewey escreve seu artigo "A influência do darwinismo na Filosofia". Nesse artigo, o autor ressalta que poucos modificaram de forma tão profunda o conceito de ciência quanto Charles Darwin e suas teorias da evolução. Ao dizer isso, Dewey também está se referindo ao percurso de seu próprio pensamento filosófico. As ideias de Darwin exerceram tanta influência na filosofia de Dewey que Carvalho; Silva e Cunha (2014, pág. 143), chegam a afirmar que a metáfora fundamental do pensamento deweyano é construída sobre as bases evolucionistas darwinistas<sup>1</sup>.

É de uma perspectiva evolucionista que Dewey pensa o conceito de continuidade. Para ele, a tradição filosófica, na tentativa de explicar a origem e estrutura do conhecimento, criou falsos antagonismos, divisões ou antíteses que poderiam ser sintetizadas como um tipo de pensamento dualista. Esses dualismos filosóficos, como, por exemplo, as separações entre mente e mundo, natureza e experiência ou entre razão e experiência surgiram como frutos de uma estrutura social também dualista. Como afirma o filósofo,

encontramos a origem destas divisões nas sólidas e altas muralhas que extremam os grupos sociais e as classes dentro de um grupo, como as distinções entre ricos e pobres, homens e mulheres, pessoas nobres e de baixa condição, e entre os que mandam e os que são mandados. (DEWEY, 1979, pág. 366)

Foi no cenário de uma sociedade de estamentos que uma filosofia dual germinou e tornou-se dominante, produzindo doutrinas contrárias sobre os processos cognitivos. Isso ocorreu, por exemplo, com as escolas do Empirismo e do Racionalismo, que são contundentemente criticadas por Dewey (1979). Ele aponta que o engano comum de ambas as escolas foi deixar de perceber que, tanto a função do estímulo sensorial ou da experiência para o empirismo, quanto a função da reflexão ou da razão para o racionalismo, são funções que se relacionam e estão ligadas à reorganização da experiência em um processo de continuidade ou de coerência da natureza e da vida. Por isso,

A "razão" é precisamente a aptidão de fazer a matéria da experiência

<sup>1</sup> CARVALHO; SILVA e CUNHA, (2014) apontam como metáfora fundamental do pensamento de Dewey a ideia de "percurso indeterminado". "O discurso de Dewey é vinculado à metáfora 'percurso indeterminado', pois situa a evolução como processo destituído de finalidades previamente inscritas em um plano pré-determinado, estando sujeito somente às relações que se estabelecem, de maneira imprevisível, entre os organismos e as condições ambientais que os circundam." (CARVALHO 2014 pág. 143)

anterior levar a perceber a significação da matéria de uma nova experiência. Uma pessoa é racional no grau em que habitualmente tem clarividência para ver um evento, que imediatamente lhe incide nos sentidos, não como uma coisa isolada, mas em conexão com a experiência comum da humanidade. (DEWEY, 1979, pág. 377)

Para ilustrar o que entende por processo contínuo, Dewey (1979) usa a metáfora de um carpinteiro aplainando a madeira e recebendo impressões contínuas de seus órgãos sensoriais. Essas respostas motoras engendram o próximo estímulo sensorial, significando que, na ação do carpinteiro, razão e experiência são parte de um mesmo processo cognitivo.

Em outro momento, para mostrar a relação estreita entre sentidos e razão, ele usará o exemplo de uma criança que, ao empinar uma pipa, recebe impressões em suas mãos da tensão da corda e, ao mesmo tempo tem os olhos na pipa que está no céu, e ainda opera todos os processos para mantê-la no ar. O ato da criança deve ser visto como um coisa só. Sentidos e pensamentos juntos e direcionados para uma ação, um objetivo a ser realizado. Assim, ele aponta para a noção de unidade na natureza e para a importância de se perceber o processo cognitivo como um todo e guiado por uma finalidade.

Os seres humanos não estão à parte, contemplando a natureza. Pelo contrário, eles são também natureza e sua mente é fruto dos processos evolutivos ocorridos ao longo do tempo. É nesse contexto a afirmação deweyana de que

A experiência contém em si princípios de conexão e de organização [...] Mesmo nos níveis ínfimos de vida, torna-se indispensável algum grau de organização. A própria ameba necessita alguma continuidade em sua atividade, e alguma adaptação ao meio ambiente. Sua vida e experiência não podem consistir em sensações atomizadas momentâneas, autoenclausuradas. Sua atividade está em referência com o ambiente e com o que já aconteceu ou está para acontecer. Esta organização, intrínseca à vida, torna desnecessária uma síntese sobrenatural e sobre-empírica, ao mesmo tempo em que ministra a base e o material para o desenvolvimento da inteligência como fator organizador da experiência. (DEWEY, 2011, p.94)

Nessa perspectiva, poderíamos afirmar que o ser humano não é tão diferente de uma ameba. Apenas faz o que ela faz em um nível maior de organização. Embora esse pensamento darwinista possa ferir nosso complexo de Narciso, ele nos levará a uma compreensão da totalidade do processo cognitivo. Segundo Amaral (1990, pág. 51), a distinção que realmente importa, que tem significado na visão de Dewey, não ocorre mais entre o "mundo" e "aqueles que conhecem o mundo". Tal distinção deverá ser entre as diferentes maneiras de ser dentro do movimento das coisas, ou seja, entre um modo físico e um modo inteligentemente definido, que é a forma de relação inteligente que a criatura viva tem com a natureza. Por essa razão é que se pode dizer que Dewey naturaliza o ser humano, mostrando que aquilo que a espécie faz, do ponto de vista cognitivo, é apenas mais um elemento dentre os outros do mundo.

Dewey relata a existência de um fluxo contínuo, um processo natural que alcança na cognição sua mais sofisticada faceta. Tal cognição, que pode ter como exemplo o método científico, surge da relação prática do homem na natureza e é fruto da busca para solução de problemas. Ele dirá que o método experimental é novo como recurso científico, como meio sistematizado de adquirir conhecimentos, mas é velho como a vida, em seu caráter de artificio prático (DEWEY, 1979, pág. 372).

É nessa relação de continuidade entre experiência, pensamento e vida, tomados aqui como uma coisa só, que os seres humanos aprendem. É a partir da busca das soluções de problemas, dos mais simples aos mais complexos, que se produz o conhecimento. O ato de conhecer, para o pragmatista Dewey, tem um sentido prático, aplicável às experiências presentes e futuras.

Em suma, a função do conhecimento é tornar uma experiência livremente aproveitável em outras experiências. [...] Por outras palavras, o conhecimento é uma percepção das conexões de um objeto, que o torna aplicável em dada situação. (DEWEY, 1979, pág. 373)

Em tal ótica, a relação pedagógica deve se dar como uma atividade de pesquisa. De tal sorte que, semelhante a um cientista que procura a solução de um problema e daí constrói suas proposições e teorias, o estudante deverá ser estimulado a perceber a relação de continuidade entre o que aprende e o que vive.

Dewey (1979) criticará as escolas que se empenham mais em formar discípulos do que em formar pesquisadores. Tal postura nos processos educacionais tem origem exatamente na visão de que a educação é uma preparação para a vida e não a vida em si mesma. Assim, o que por vezes faz a escola, é colocar em seu currículo uma lista infindável de conteúdos que se justificam apenas com vistas a sua importância futura.

Dewey alerta que, ao agirem assim, elas

consideram o conhecimento como coisa completa em si mesma, independentemente de sua utilização, para tratarmos daquilo que ainda vai ser. E é esta omissão que as vicia e as faz adotar métodos educacionais condenados por uma adequada concepção do conhecimento. (DEWEY, 1979, pág. 376)

Por adequada concepção do conhecimento deve-se entender exatamente tudo o que foi descrito como a proposta de abandono dos dualismos e a adoção de uma visão integrada de todo o processo cognitivo. Por fim, o conselho do autor sobre a adoção da continuidade como princípio na educação é de que

Deve haver continuidade entre o aprendizado escolar e o extraescolar. Deve existir livre interação entre os aprendizados. Isto só é possível quando existem numerosos pontos de contato entre os interesses sociais de um e de outro. Poder-se-ia conceber a escola como um lugar em que houvesse espírito de associação e de atividade compartida, sem que, entretanto, sua vida social representasse ou copiasse, quer o mundo existente além das paredes da escola, quer a vida de um mosteiro. (DEWEY, 1979, pág. 394)

### O conceito de experiência

O conceito de experiência é um dos mais centrais no pensamento de Dewey. Ele dá tanta importância a esse tema que trata dele em vários de seus escritos durante sua carreira filosófica, chegando a afirmar que alguns gramas de experiência valem muito mais que uma tonelada de teorias².

Em sua obra "Democracia e Educação", quando fala da experiência, ele a associa ao conceito de pensamento nomeando o capítulo com o título "Experiência e Pensamento". Por óbvio, em sua visão, existe ligação íntima entre experimentar e pensar. Segundo ele, não se experimenta primeiro para depois pensar. As duas coisas acontecem simultaneamente, num processo único, de continuidade. Quando experimentamos, já estamos pensando.

Na perspectiva deweyana, o ato de experimentar está relacionado com a ideia de interação. Com um processo de troca e transformação que acontece quando o sujeito é exposto ao objeto de conhecimento. Tal exposição ao objeto do conhecer é a própria natureza se conhecendo. Seria como se a natureza estivesse interagindo consigo mesma, pois os seres humanos são também parte inerente, inseparável dela. Dewey não vê uma divisão ontológica entre o mundo e o sujeito. Para ele, o sujeito também é o mundo e aprende, ou forma hábitos no processo contínuo de interação. Por isso, dirá que

A experiência, em suma, não é uma combinação do espírito com o mundo, do sujeito com o objeto, do método com a matéria, e sim uma única interação contínua de grande diversidade de energias" (literalmente inumeráveis). (DEWEY ,1979, pag. 184)

Ele descreverá o processo da experiência como tendo dois elementos. Um ativo e outro passivo. O caráter ativo da experiência parte do sujeito e é constituído pela ação, pela tentativa e atividade que se faz em direção à coisa experimentada. Esse modo ativo, constitui-se em todo movimento que fazemos em direção ao mundo, ao objeto de pesquisa, e se dá quando apontamos a mente e os sentidos para algo. Por outro lado, o caráter passivo da experiência é o que "se sofre" da ação, o que recebemos como consequência. Assim,

Quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela, fazemos alguma coisa com ela; em seguida sofremos ou sentimos as consequências. Fazemos alguma coisa ao objeto da experiência, e em seguida ele nos faz em troca alguma coisa: essa é a combinação específica, de que falamos. (DEWEY, 1979, pág. 152).

<sup>2</sup> A frase de Dewey é "uma onça de experiência vale mais que uma tonelada de teorias simplesmente porque é só pela experiência que qualquer teoria tem importância vital e verificável. Uma experiência, uma humílima experiência, é capaz de originar ou de conduzir qualquer quantidade de teoria (ou conteúdo intelectual), mas uma teoria, à parte da experiência, não pode nem mesmo ser definidamente apreendida como teoria. (DEWEY, 1979, pág. 158)

É somente nesse processo de ir e vir, de interação com o objeto de estudo que acontecerá a experiência e, consequentemente, o aprendizado. Experimentar envolve atividade e passividade. Segundo o autor,

Aprender da experiência é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo quê em consequência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer. Em tais condições a ação torna-se uma tentativa; experimenta-se o mundo para se saber como ele é; o que se sofrer em consequência torna-se instrução — isto é, a descoberta das relações entre as coisas. (DEWEY, 1979, pág. 153)

Ao deixarmos de ver o conhecimento como uma categoria separada do mundo, passamos a dar relevância para a cooperação entre o organismo e o meio, surgida dos processos transacionais que acontecem entre eles. Nas palavras de Araújo (2008, pág. 4), "não será possível separar o ar dos pulmões, o conhecido do conhecedor, os dados sensíveis da experiência em foco". Em "Experiência e Natureza" (1958), Dewey, deixa bem claro essa ideia ao afirmar que

o organismo atua sobre as coisas que o rodeiam; valendo-se de sua própria estrutura, simples ou complexa. Em sua consequência, as mudanças que produzem nesse meio circundante reagem por sua vez sobre o organismo e sobre suas atividades. O ser vivente sofre as consequências de seu próprio agir. Essa íntima conexão entre o agir e sofrer ou padecer é o que chamamos experiência. O agir ou sofrer, desconectados um do outro não constitui nenhum dos dois a experiência. (DEWEY, 1958, p. 110)

É neste sentido que a simples apreensão de informações ou o contato com coisas práticas, não se constitui em uma experiência. Se o sujeito se relaciona com o objeto em uma via de mão única, na qual apenas se aproxima de um conteúdo mas tal conteúdo não provoca o retorno da reflexão, o refluxo, teremos uma experiência pobre, incompleta ou, até mesmo, experiência nenhuma, pois, a simples atividade não constitui-se uma experiência.

É assim que se poderia falar em um aprendizado mecanizado, que, na concepção deweyana, seria aquele que não engaja corpo e mente, mas enfatiza apenas um desses aspectos, deixando de lado o processo dinâmico de ambos e reforçando essa falsa dicotomia. Sobre isso, Dewey (1979, pág. 156) dirá que "é mecânico todo o processo de ensino que restringe a atividade corpórea ao ponto de chegar-se à separação do corpo e do espírito — isto é, da percepção do sentido do que se está fazendo."

A experiência é fundamental. Não uma experiência de cunho positivista que afasta sujeito e objeto. Para Dewey, compreender o processo biológico da construção do conhecimento não é sinônimo de pensar na possibilidade de uma psicologia da mente que seja capaz de revelar os segredos da alma ou de uma realidade intrínseca e única do sujeito. O modelo biológico que o autor construirá descarta a ideia de sujeito pensante de um lado e de uma natureza a ser representada do outro. O que se propõe é a noção de continuidade, já aqui descrita, que nega a ruptura entre experiência e natureza.

Não há um sujeito interno e separado do mundo. A experiência envolve ação, pensamento e reflexão e, principalmente, um sujeito ativo. Uma experiência terá valor e será uma boa experiência na medida em que produza no sujeito percepções continuadas do mundo. Que se prolongue, mesmo depois da ação, promovendo a reflexão e, ocasionalmente, até a mudança.

Dewey também ressalta uma outra dimensão muito rica da experiência que é sua capacidade de requisitar não só a mente, mas também as emoções e a sensibilidade. A interação, fruto da boa experiência, envolverá os aspectos emocionais, criativos e imaginativos ligados à arte. Essa ideia torna-se explícita em sua obra "Arte como experiência".

Segundo Westbrook (2010), a pedagogia de Dewey exige que os educadores realizem uma tarefa muito difícil, qual seja, a de reincorporar os temas de estudo na experiência, pois os temas tratados nos currículos, como todos os conhecimentos humanos, são produtos do esforço do homem para resolverem os problemas que a experiência lhes apresentou. Porém, antes que esses conhecimentos fossem construídos formalmente, eles foram abstraídos das problemáticas em que foram originalmente desenvolvidos, dos contextos práticos da vida. Sobre isso, Dewey faz o alerta:

Pois basta lembrarmo-nos daquilo que se considera, às vezes, nas escolas, como aquisição de conhecimentos, para se ter acordo de sua falta de relações frutíferas com a experiência possuída pelos estudantes — e da amplitude com que se parece acreditar que constitui conhecimento a mera apropriação da matéria armazenada em livros. Embora a matéria aprendida constituísse conhecimentos verdadeiros para aqueles que os descobriram e de cuja experiência eles faziam parte, nada há na mesma que a converta em conhecimentos para os discípulos. Se a matéria não frutificar na própria vida do indivíduo, o mesmo seria ensinarem-se coisas sobre o planeta Marte ou sobre qualquer país do mundo das fantasias. (DEWEY, 1979, pág. 376)

Embora a teoria de Dewey tenha influenciado os atuais processos educacionais, o que se percebe, muitas vezes na prática, é uma má compreensão do que seja experiência e uma adoção de metodologias que não privilegiam a interação em uma perspectiva deweyana. E os estudantes ainda são tratados como alunos. Aqui, a expressão "aluno" quer apontar para uma situação de falta de interação. O próprio autor nos lembra que a palavra aluno significa, etimologicamente, alguém que está sendo nutrido, alimentado, quase que numa atitude de passividade.

Apreender pela experiência, constitui-se em um dos pilares fundamentais da teoria de Dewey. A verdadeira experiência educativa e significativa só ocorrerá no ambiente de experimentação. Essa é a forma como aprendemos na vida, como resolvemos os problemas que se nos apresentam. Acumular experiências, ressignificálas e aplicar as soluções aprendidas em novos contextos, é o caminho para o verdadeiro aprendizado. É nessa direção que Dewey afirma que a

A educação praticada intencionalmente (ou escolar) deveria apresentar

um ambiente em que essa interação proporcionasse a aquisição daquelas significações que são tão importantes que se tornam por sua vez em instrumentos para a ulterior aquisição de conhecimentos. (DEWEY ,1979, pag. 301)

### A ideia de Interesse

A palavra interesse sugere aquilo que está entre, (inter – esse). Aquilo que reúne duas coisas que, de outra maneira, estariam separadas. Na educação, uma das coisas que caracteriza tal distância ou espaço que separa as coisas, é o tempo.

Dewey lembra-nos que

No aprendizado, as energias ou poderes atuais do aluno são o estágio inicial; o objetivo do professor representa o limite remoto. Entre os dois ficam os meios — isto é, as condições intermediárias: atos a serem praticados; obstáculos a superar; instrumentos a usar e aplicações a fazer. Somente por meio deles, no sentido literal de tempo, as atividades iniciais chegarão a um remate satisfatório. (DEWEY, 1979, p.139)

O desafio colocado para os educadores é o de como despertar o interesse do estudante sobre os vários temas das disciplinas, sabendo que eles serão necessários e importantes no futuro, mas entendendo que eles não aparecem assim ao estudante no momento presente? Como trabalhar a energia e a capacidade inicial dos estudantes canalizando-as aos objetivos propostos?

Para responder essa pergunta precisamos trazer para a discussão o conceito de "esforço", aqui entendido como o controle de nossas ações pela vontade com o objetivo de se alcançar algum resultado. A ênfase da ideia de esforço é mais com vistas ao resultado final do que ao processo. Diante disso, outra questão emerge: qual é o equilíbrio, o meio-termo, entre o interesse e o esforço?

A ideia de continuidade será fundamental para respondermos a essas indagações. Só haverá interesse do aluno se esse perceber uma identificação entre ele e o objeto estudado. Identificação que nasce naturalmente quando o estudante se depara com temas e propostas curriculares que levam em conta a continuidade do conhecimento. Quando os problemas não são artificialmente propostos, mas sim organicamente conduzidos. Dewey dirá que "interesse significa que o eu e o mundo exterior se acham juntamente empenhados em uma situação em marcha" (DEWEY, 1959, p. 137)

Em seu artigo, "Interesse e Esforço", o autor procura se posicionar entre as duas teorias antagônicas que defendiam, ou a primazia do estímulo e do cultivo ao interesse do estudante ou a valorização e supremacia do esforço na educação. Os defensores da primeira teoria, a do interesse, propunham que, quanto mais estímulos relacionados aos seus interesses próprios os estudantes recebessem, maior seria sua atenção aos conteúdos e, por conseguinte, melhor o aprendizado. A educação,

nessa perspectiva, deveria se preocupar em despertar o interesse dos estudantes e o prazer de aprender. Por outro lado, os defensores da segunda teoria, a do esforço, advogavam que o importante seria submeter o estudante aos processos de controle e verificação da escola, usando de todos os recursos possíveis para que eles se aplicassem aos estudos e mostrando que este esforço seria recompensado, seja em um futuro próximo já na escola, por meio de notas e outros estímulos, ou em um futuro distante, pela sociedade, com a realização profissional.

Tal problema assim colocado, ou seja, a ideia de escolha entre uma ou outra teoria, é o tipo de questão que Dewey sempre atacou, procurando promover a desconstrução de antagonismos ou dualismos. Com esse intuito, ele dirá que ambas as escolas, seja a dos defensores do interesse, seja a dos defensores do esforço, abordaram a questão de modo reducionista e, principalmente, não levaram em conta a ideia de que a educação deve ser um processo contínuo sem concentrar-se apenas no prazer momentâneo ou nas finalidades a posteriori. Mais que isso, a proposta deweyana não será uma fusão desses dois extremos, mas uma abordagem nova da questão, apontando para a dissolução dessa dicotomia e uma visão integrada do processo.

Como indica Rocha (2011)<sup>3</sup>, Dewey irá mostrar que, tanto a teoria do interesse, quanto a teoria do esforço cometerão o mesmo erro, pois elas irão separar o "eu" e o "objeto". Por um lado, a ideia de se tornar uma coisa interessante não é verdadeira porque, para Dewey, o interesse já está dado na coisa na medida em que há continuidade. Isso quer dizer que não deveríamos criar estratégias postiças, forçando a escolha de problemas ou questões que pareçam interessantes ao estudante, mas sim, construir atividades que consigam partir dos temas reais da vida daqueles que são colocados diante de tais atividades.

Já a teoria do esforço, formará pessoas apenas acostumadas a uma recompensa, a um prêmio final, seja num futuro próximo, como as notas atribuídas por atividades, seja num futuro distante, como o sucesso, a independência financeira ou mesmo a realização na vida. Essa abordagem removerá do processo educacional a verdadeira experiência e o real aprendizado.

O pintor irá interessar-se por pincéis e por telas, dirá Dewey (1913), porque isso irá ajudá-lo a descobrir e promover sua capacidade artística. Essa é uma abordagem instrumental, ou instrumentalista do processo pedagógico. Tal qual um artista, que, absorvido em suas pesquisas, não vê o tempo passar, pois tem a mente completamente direcionada para seu objeto de conhecimento, no caso, a obra de arte que está produzindo, e, no processo da realização dessa obra, utiliza-se das telas e dos pincéis que compõem um todo orgânico com a atividade realizada. Poderíamos afirmar que

<sup>3 &</sup>quot;Essa dissociação faz com que o tornar as coisas interessantes seja uma ideia falsa, dado que uma coisa não pode ser tornada mais interessante do que ela é de fato. Um dos problemas de se recorrer sempre ao estímulo externo é limitar a capacidade de iniciativa quando essa criança é deixada a si mesma. Isso pode criar também uma espécie de vício e dependência desse estímulo que vem de fora. Esse tipo de educação pode fazer com que a criança não desenvolva a autonomia necessária para decidir as coisas assim que solicitadas. Ela fica à mercê das determinações externas". (ROCHA, 2011, p. 113)

em tal contexto, o artista emprega "todo seu interesse" e "todo seu esforço" naquilo que está fazendo.

Ao procurar dissolver a dicotomia interesse-esforço, Dewey mostra que, em educação, os dois são importantes na medida em que aconteçam como parte do processo. A seleção dos materiais, as atividades escolhidas e, até mesmo a forma de avaliação, precisam ser pensados como um conjunto.

Vale ressaltar que Dewey encara o processo de conhecer como uma pesquisa de um cientista que é movido por suas perguntas e problemas e, a partir deles, tem seu interesse despertado. O interesse surgirá na medida em que forem colocadas situações que não provoquem a ruptura da continuidade com a vida, e sim, pelo contrário, sigam o fluxo dessa continuidade na atividade proposta. Como lembra Rocha (2011), "o interesse legítimo, verdadeiro, positivo é aquele que possibilita o crescimento ou desenvolvimento contínuo de uma atividade." Em outras palavras, não se pode criar problemas artificiais, pois a simples apresentação de uma situação problema não é garantia de nascimento de um legítimo interesse.

Dewey não descarta o importante papel do esforço no processo educativo. Ele realça a ideia de que, se bem entendido, o processo de aprendizagem também envolve a dedicação, a concentração o foco, que serão empregados na medida em que o estudante se perceber envolvido no todo e não colocado como espectador ou mero executor de tarefas com vistas a ganhos futuros.

### O conceito de Atividade

Falando de sua perspectiva unificadora e buscando sempre a superação das barreiras teóricas construídas no front das várias teorias pedagógicas, Dewey considera a atividade como parte da vida. Uma das definições da palavra "atividade" é movimento, e é nesse sentido que Dewey considera esse conceito. Para ele, os métodos de ensino e aprendizagem devem ser construídos com foco no fazer, no promover e realizar. A atividade não é vista como algo que deva ser dado e assimilado pelo estudante mas, pelo contrário, como processo que se movimenta.

Embora a tradição pedagógica geralmente separe fim, meio e atividade, colocando o "fim" ora como algo que antecede a atividade, ora como algo que está lá no fim, unicamente como uma coisa a ser alcançada, para Dewey todas essas coisas estão integradas. Dizer que o fim deve estar integrado à atividade significa pensar o processo em seu conjunto. Segundo ele, é o "fim" que dará sentido à atividade, desde que, já integrado a esta, e não como meta final a se revelar e ser alcançado apenas no desfecho do caminho. A ideia do autor é que o processo deve ter participação ativa do estudante já na previsão dos fins do que é feito. Uma série de ações justapostas, dirá ele, não podem ser consideradas como pertinentes.

Uma vez que os objetivos ou fins se relacionam sempre com a natureza dos resultados, a primeira coisa a considerar-se para se saber se há fins ou

objetivos é a continuidade intrínseca do trabalho ou atividade em questão. Porque se se tratar de mera série de atos justapostos, dos quais uns devem ser feitos primeiros e outros depois, já não há problemas de fins. (DEWEY, 1979, p. 109)

Será o objetivo, em sua qualidade de fim previsto, que dirigirá a atividade. O ponto relevante dessa questão da relação com a finalidade é que, ao se propor uma atividade ao estudante, a finalidade está apenas naquele que propõe e isso, para Dewey, não será verdadeira atividade e, muito menos, poder-se-ia falar em fins. Só há verdadeira finalidade quando o estudante, partindo da constatação de uma problema, propõe-se a trilhar um caminho que o solucione. Tal qual um cientista procurando por soluções, o estudante deverá percorrer o processo e apropriar-se das ferramentas necessárias à consecução de seu propósito.

Pensar a atividade em educação numa ótica de continuidade com a vida, significa assumir que a ações desenvolvidas precisam fazer sentido e se interconectarem. Elas não poder ser apenas uma lista de tarefas. Mais ainda, elas precisam surgir do processo de investigação e curiosidade para constituírem-se em verdadeira experiência. Ações que miram metas distantes e não se integram não serão consideradas verdadeiras atividades, segundo o pensamento deweyano. As ações, quando partem da verdadeira experiência, despertam o interesse, que, assume um aspecto emocional, e ativa também a razão, que entende os fins em suas consequências e resultados. Ambos, interesse e fim serão capazes de promover o engajamento na atividade.

Ressalta-se ainda, que, segundo Dewey, o fim não pode ser considerado meramente objetivo e, tampouco, o interesse completamente subjetivo. Ambos se fundem na mesma conduta e dão o sentido de totalidade que deve estar presente na atividade.

O remate do autor a essa questão aponta para a importância de não nos concentrarmos na criação de listas de tarefas que sejam, de modo já predeterminado, simplesmente colocadas ao estudante. Em alguma medida, o processo de aprendizagem precisa dar liberdade de escolha e criação ao sujeito, pois, do contrário não haverá uma atividade verdadeira.

Falar-se em objetivo ou fim da educação quando quase todos os atos de um discípulo são impostos pelo professor, quando a única ordem na sequência de seus atos é a proveniente das lições marcadas e das direções dadas por outrem, é absurdo (Dewey, 1959, p. 109).

### Reconstrução e a aprendizagem como forma de arte

Dewey escreve, em 1925, a obra "Reconstrução em Filosofia". Nela, ele propõe novas perspectivas e soluções para os problemas filosóficos e para o papel do pensamento filosófico na sociedade. Em sua visão, o ser humano filosofa desde o

momento em que procura resolver os problemas de sua vida. Para isso, utiliza a ferramenta do pensar e, no fluxo do processo evolucionário da vida, procura repassar isso aos seus descendentes por meio da educação. Portanto, é possível dizer que filosofar é aprender e que educar é ensinar a filosofar.

Tal processo de filosofar, que nesta perspectiva se confunde com o processo educativo deve levar o sujeito a uma reconstrução. Reconstruir não significa partir do nada, mas de algo com o qual se molda e faz o novo. Esse algo ao qual nos referimos é o próprio conhecimento, que tem sua nascente na verdadeira experiência. Para reconstruir, necessariamente não precisamos fazer de um modo diferente, mas precisamos nós mesmos façamos. Como no lembra Rocha (2011), é só quando o indivíduo se torna apto a utilizar as experiências passadas para novas experiências, é que poderemos dizer que houve aprendizagem e que a inteligência está em um processo de crescimento. Esse será a verdadeira reconstrução na perspectiva deweyana. Será a educação como um contínuo processo de reconstrução e reorganização da experiência que habilitará o estudante a melhor dirigir o curso de sua vida futura. Tudo o que se fez em educação será ineficaz como forma de aprendizado, se não houver, por parte do estudante, uma reconstrução, pois, sem isso, não existirá crescimento intelectual.

A reconstrução, do ponto de vista deweyano, reúne todos os conceitos que descrevemos até aqui. Só poderá acontecer na continuidade com a vida e em real processo de experiência do mundo. Além disso, como ato que parte da situação da vida, gerará interesse e engajamento do estudante pois é isso a que, segundo Dewey, pode-se chamar de uma verdadeira e frutífera atividade.

Nossa conclusão essencial é que vida é desenvolvimento e que o desenvolverse, o crescer é a vida. Traduzido em termos educacionais equivalentes, isto significa: 1.°) que o processo educativo não tem outro fim além de si mesmo: ele é seu próprio fim; e que, 2.°) o processo educativo é um contínuo reorganizar, reconstruir, transformar. (DEWEY ,1979, p. 53)

Dewey apontou para a necessidade de o processo pedagógico centralizarse nas experiências vivenciadas pelo sujeito que aprende. Sujeito no qual se deve cultivar o protagonismo na construção do saber, principalmente por sua capacidade de questionar e reconstruir o conhecimento.

A educação, nessa ótica, passa a ser vista como a realização de experiências frutuosas e conectadas, capazes de construir os sentidos do mundo. Isso, porque a experiência não poderá ser vista como algo isolado e pontual, mas sim um processo ininterrupto que se chama vida. Nas palavras de Dewey, "continuidade e interação em sua ativa união uma com a outra fornecem a medida do significado e do valor educativo de uma experiência" (DEWEY, 1976, p. 38).

O sujeito aprende estabelecendo conexões, ligações entre pensamentos, sentimentos e intuições. A verdadeira experiência envolverá o indivíduo em sua totalidade. Isso quer dizer que o aprendizado se dará não apenas pelo intelecto que sistematiza e organiza. Também se aprende com o sentimento e a intuição. Não é por acaso que Dewey valoriza a arte, a criação e elaboração que são construídas

pelo estudante, apontando que a humanidade estabeleceu sua história baseada na experiência e que tal experiência é, sobretudo, artística. Assim, todos os conhecimentos e proposições também se constituem obras de criação, ou seja, obras de arte.

Torna-se fundamental a valorização de todas as dimensões do sujeito no processo educacional. Tal como um artista, que imprime em sua obra seus recursos intelectuais, técnicos e afetivos, a experiência educacional acontece também fazendo uso das várias dimensões do ser humano. Portanto, a experiência deve ser vista em si mesma como uma forma de arte, pois envolve uma permanente criação e recriação do indivíduo, seja pela mudança na percepção de si e do mundo, seja pela estruturação e reestruturação do agir do sujeito.

Ao falarmos de educação como arte, não podemos esquecer que uma das características fundamentais de todo fazer artístico é a criatividade e Dewey dá grande destaque à ação criativa dos alunos apontando que a experiência é o meio fundamental para que ela aconteça. Experiência e criatividade irão se constituir nos pilares de todo o processo de aprendizagem.

Se pensarmos que as teorias epistemológicas e educacionais da modernidade estabeleceram claras e rígidas distinções entre natureza e experiência e entre arte e ciência, a teoria de Dewey, procurará mostrar a unidade desses conceitos. Um dos modos que ele encontrará para fazer isso será a valorização da experiência vista como ação estética. A arte não pode ser antagônica à ciência e, mais que isso, precisa ser vista como o modo de atividade que é carregado de sentidos e significados e que constrói o sujeito desde o início de sua vida escolar.

É inegável o impacto da teoria de John Dewey na educação. Suas ideias questionaram a concepção tradicional e se colocaram contra séculos de um processo educacional no qual o conhecimento era centrado em conteúdos transmitidos aos alunos de forma pronta e fechada e, estes, por sua vez, deveriam devolver o mesmo conteúdo aos educadores nas formas vigentes de verificação da aprendizagem.

É certo que os processos pedagógicos se transformaram, impulsionados sobretudo por teorias como as de Dewey e de outros pensadores da educação. Mas também é certo que ainda precisamos avançar mais, e que a compreensão e aplicação dos pressupostos deweyanos poderá contribuir de maneira ímpar para a educação. Muitas vezes, quando presenciamos estudantes silenciosamente e docilmente sentados, ouvindo as palavras de seus mestres, devemos nos indagar se já não é hora de comprarmos novas carteiras que sirvam para trabalhar e não apenas para escutar.

### Referências

AMARAL, Maria Nazaré de C. Pacheco. **Dewey: filosofia e experiência democrática.** São Paulo: Perspectiva, 1990.

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Dewey e Rorty: um debate sobre justificação, experiência e o papel da ciência na cultura.** Cognitio-Estudos: Revista Eletrônica de Filosofia. São Paulo, v.

5, n. 1, p. 01-15, jan./jun. 2008.

CARVALHO, Daniele Cristine; SILVA, Tatiane; CUNHA, Marcus Vinicius. **A metáfora fundamental do discurso de John Dewey. Educação e Cultura Contemporânea.** Rio de Janeiro, v. 11, n. 25, p. 142-162. 2014

CUNHA, M. V. **John Dewey: Uma Filosofia para Educadores em Sala de Aula.** Petrópolis: Vozes, 1998.

DEWEY, John. <b>Reconstruction in philosophy.</b> New York: Dove Publications, 1948.
<b>The School and Society.</b> Chicago: The University of Chicago Press, 1953.
Experiência e educação. 2.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
<b>Democracia e Educação.</b> Trad. G. Rangel e A. Teixeira. São Paulo: Companhia
Editora Nacional, 1979.
<b>Experiência e Natureza.</b> Trad. M.O.R.P. Leme. São Paulo: Abril Cultural,1980.
<b>A Arte como Experiência.</b> Trad. M.O.R.P. Leme. São Paulo: Abril Cultural,1980a
<b>Reconstrução em filosofia</b> . São Paulo: Ícone, 2011.
Interest and Effort in Education. Cambridge - Massachusetts: The Riverside Press Cambridge, 1913.

ROCHA, Eliezer Pedroso da. O princípio de continuidade e a relação entre interesse e esforço em Dewey. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação USP. São Paulo, 2011.

SUCUPIRA, Newton. **John Dewey: uma filosofia da experiência.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 34, n. 80, p. 78-95, out./dez.1960.

TEIXEIRA, Anísio. **Bases da teoria lógica de Dewey.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.23, n.57, p.3-27. jan./mar. 1955.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Tradução e organização de José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010

Submissão: **14/06/21** Aceitação: **10/08/21** 

# Método experimental, educação e arte: uma reflexão sobre a concepção de democracia de Dewey

Experimental method, education and art: a thought on Dewey's conception of democracy

Método experimental, educac<mark>ión y arte: una r</mark>eflexión sobre la concepción de demo<mark>cracia de Dewey</mark>

### Karina dos Santos de Mour<mark>a Buzin <sup>1</sup></mark> Aparecida Favoreto<sup>2</sup>

- 1 Bolsista no Programa de Pós-Graduação Stricto Sen<mark>su Mestrado em Educação, na</mark> linha de História de Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Possui Especialização Lato Sensu em Educação (2019) e em Educação Infantil (2018). Graduação em Pedagogia (2018). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Intelectuais da Educação, John Dewey, História da Educação
- 2 Docente Associada da Universidade Estadual do <mark>Oeste do Paraná; Professora e</mark> Pesquisadora no Mestrado e Doutorado em Educação e no Colegiado de Pedagogia da UNIOESTE Cascavel, PR. Membro e líder do Grupo de Pesquisa História e Historiografia na Educação (UNIOESTE/CNPq).

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná; Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá; Especialização em Fundamentos da Educação pela Universidade Estadual de Maringá; Graduação em História pela Universidade Estadual de Maringá.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/3103506424875004 ORCID iD https://orcid.org/0000-0003-3883-5604

### **RESUMO**

Nas discussões relacionadas aos conceitos de arte e de educação na escola, destaca-se a teoria de John Dewey. Este pensador contribuiu com o debate a partir das suas perspectivas históricas e sociais. Este artigo tem como objetivo rememorar as reflexões expostas por Dewey sobre os conceitos de arte, de educação, de método experimental e da pedagogia para o desenvolvimento da democracia. Assim, são estabelecidas relações qualitativas dos conceitos com o ideal democrático defendido pelo autor. Também busca pensar sua teoria e sua defesa de uma formação reflexiva em relação ao contexto histórico-social. Por fim, destaca que a perspectiva educacional de Dewey se entranha a sua análise da sociedade. Neste aspecto, o intelectual ideou preparar o indivíduo para uma sociedade em mudança constante, de modo a contribuir com a construção da democracia, porém, limitou-se à perspectiva do desenvolvimento da sociedade burguesa.

### PALAVRAS-CHAVE

John Dewey; Arte; Educação; Democracia; Método Experimental.

### **ABSTRACT**

In discussions related to the concepts of art and education at school, one can highlight John Dewey's theory. This thinker has contributed to the debate starting from his historical and social perspectives. This article aims to recollect the exposed reflections of Dewey on the concepts of art, education, experimental method and pedagogy for the development of democracy. Thus, qualitative relationships between these concepts and the democratic ideal defended by the author are established. This work also seeks to think through his theory and his defense of a reflexive formation in relation to a social historical context. Finally, it stands out that Dewey's educational perspective gets in the way of his society analysis. In this aspect, the intellectual idealized to prepare the individual for a society in constant change, in order to contribute to the construction of democracy, however, he limited himself to the perspective of the development of bourgeois society.

### **KEY WORDS**

John Dewey; Art; Education; Democracy; Experimental Method.

# **RESUMEN**

En las discusiones relacionadas con los conceptos de arte y educación en la escuela, se destaca la teoría de John Dewey. Este pensador contribuyó al debate desde su perspectiva histórica y social. Este artículo tiene como objetivo recordar las reflexiones expuestas por Dewey sobre los conceptos de arte, educación, método experimental y pedagogía para el desarrollo de la democracia. Así, se establecen relaciones cualitativas entre los conceptos y el ideal democrático defendido por el autor. También busca reflexionar sobre su teoría y su defensa de una formación reflexiva en relación al contexto histórico-social. Finalmente, destaca que la perspectiva educativa de Dewey es parte de su análisis de la sociedad. En este aspecto, el intelectual pretendía preparar al individuo para una sociedad en constante cambio, a fin de contribuir a la construcción de la democracia, sin embargo, se limitó a la perspectiva del desarrollo de la sociedad burguesa.

### PALABRAS CLAVE

John Dewey; Arte; Educación; Democracia; Método Experimental.

# Introdução

A discussão sobre a arte e a educação tem estado em voga atualmente, principalmente depois da nova BNCC¹. Em parte, o debate discute a carga horária, mas também traz importantes reflexões sobre a definição da arte e sua contribuição na formação escolar.

Entretanto, esse debate não é exclusivo da atualidade. Diversos teóricos já se debruçaram sobre o tema, entre os quais merece destaque John Dewey (1859 a 1952) <sup>2</sup>. Este autor, além de uma grande produção teórica, a qual incidiu em discussões educacionais em quase todos os continentes, trouxe contribuições extraordinárias para a pedagogia e, inclusive, influenciou consideravelmente o debate sobre a constituição do sistema escolar no Brasil<sup>3</sup>.

Sobre Dewey, chama atenção sua unidade reflexiva e como ele compreendia a relação entre o método pedagógico e o processo de constituição da democracia burguesa. No que se refere a arte, inúmeras vezes se referiu à questão. Em 1934 publicou o livro Arte como experiência; nessa obra, seguindo os pressupostos da pedagogia experimental, destacou a arte como comunicação de experiências estéticas e um elemento de integração social do homem com o mundo. Entretanto, mesmo diante do grande legado educacional deixado por Dewey, sua produção recebeu muitas críticas e/ou repetições inadvertidas, o que torna necessária a retomada da análise de suas reflexões.

Diante disso, este artigo, a partir de uma pesquisa bibliográfica, objetiva recuperar suas contribuições. No entanto, longe de traçar uma defesa ou crítica, busca-se pensar o significado de sua teoria em relação ao contexto, focando no debate sobre a relação entre arte, educação e democracia. Para tanto, ao se destacar alguns argumentos do teórico, pontua-se alguns fatos históricos que marcaram o período. Por fim, espera-se traçar algumas reflexões que possam contribuir com a formação de professores, não só para resgatar o pensamento de Dewey, mas também no sentido de apontar como o debate sobre as metodologias ressaltam concepções sociais.

# Educação e experiência

Dewey viveu nos Estados Unidos da América, em uma época em que a sociedade passou por diversas mudanças, que influenciaram o modo de vida e as perspectivas educacionais do filósofo. Nesse sentido, concorda-se com Souza e Galter (2018, p.

<sup>1</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que normatiza a educação básica, estabelecendo aprendizagens essenciais para os alunos. Em 2017 foi publicado a nova Base para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e em 2018, para o Ensino Médio.

<sup>2</sup> Filósofo estadunidense, influenciado pela teoria de Kant e Darwin, é considerado um dos fundadores do pragmatismo. Aplicou sua teoria educacional em um laboratório em Chicago. Dedicou-se em toda a sua vida às causas progressistas, lutando pelo direito de participação democrática das minorias. Ver mais em: Buzin, (2021).

<sup>3</sup> Sobre esta questão, cita-se: Favoreto (1998); Souza e Martineli (2009), entre outros.

163), quando afirmam que "[...] a teoria deweyana certamente está entranhada na sua leitura de mundo que, em seu contexto histórico, presenciava muitas transformações de ordem econômica, política, cultural e social".

Naquele contexto, diante do movimento imigratório, dos reflexos da Guerra Civil Americana, do clima gerado diante de duas Guerras mundiais, da Revolução Soviética, da crise de 1929, da industrialização e do avanço tecnológico e científico, a escola foi defendida como um elemento social. Considerou-se que ela poderia contribuir com a formação do trabalhador e do cidadão, contribuindo com o ensino dos conhecimentos necessários à nova era produtiva. A instituição escolar também foi defendida no sentido de colaborar com a unidade nacional e a efetivação da democracia.

Dewey, pesquisador e educador, atuou em defesa da escola pública e de uma nova pedagogia. Ele acreditava que o método educacional teria potencial para desenvolver novas atitudes mentais, por meio das quais o aluno não só teria acesso a um vasto conhecimento da ciência e da sociedade, mas também tornar-seia mais perspicaz, ativo, autônomo e responsável socialmente. Desse modo, estaria preparado para os desafios da sociedade moderna, a qual, cada vez mais, passava constantemente por mudanças. Para o intelectual, por intermédio da educação, poder-se-ia mudar a forma de pensar. E consequentemente, promover a inteligência, a conexão entre o pensar, o planejar e o fazer, bem como a integração nacional ao progresso social.

Nesse objetivo, ele traçou severas críticas ao modelo de educação da época, o qual denominava como tradicional. Para o filósofo, o modelo de ensino priorizava a repetição de conteúdos estanques e distantes da vida prática do aluno, o que não despertava seu interesse e nada significava para a solução de seus problemas diários. Em contraposição ao modelo tradicional, o pensador defendeu o método experimental no ensino escolar<sup>4</sup>.

Para Dewey, a experiência seria parte da vida do homem e possuiria valores qualitativos diversos, com a possibilidade de resultar em desenvolvimento intelectual, desde que obtivessem qualidade educativa e se fizessem em relação ao pensamento reflexivo. Afirmando haver duas espécies de experiências (não reflexiva e reflexiva), asseverou que no ensino, a experiencia deveria ser reflexiva. Desse modo, a atividade educacional precisaria ser organizada e orientada pelo professor, buscando despertar o interesse e o esforço intelectual do aluno e o conduzindo a "descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta", tornando "explicito o elemento inteligível", bem como o fim em vista das experiências (DEWEY, 1979a, p. 159. Grifos do autor).

Segundo Dewey, "toda experiência deveria contribuir para o preparo da pessoa em experiências posteriores de qualidade mais ampla ou mais profunda. Isto é o próprio sentido de crescimento, continuidade, reconstrução da experiência" (DEWEY,

<sup>4</sup> Para Dewey (1979a, p. 190-191, grifo do autor), o método pedagógico experimental se caracterizaria pelos seguintes atos: "o problema, a coleta e a análise de dados, o planejar e a elaboração de sugestões ou ideias, a aplicação experimental e o ato de pôr em prova, e a conclusão ou juízos resultantes"

1979b, p. 41). Então, a experiência que não ampliasse a capacidade do educando de estabelecer relações entre conhecimento, coisas e ações e que não propiciasse sequência aos esforços, não seria válida para o ensino. Ou seja, para o intelectual, experiência "significa uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge, significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos" (DEWEY, 2010, p. 83). Logo em seguida, ainda complementou relatando que "a experiência é o resultado, o sinal e a recompensa da interação entre organismo e meio que, quando plenamente realizada, é uma transformação da interação em participação e comunicação" (DEWEY, 2010, p. 88-9).

Assim, em matéria de educação, esta deveria proporcionar um exercício reflexivo contínuo, atribuindo nova qualidade à capacidade de pensar situações. Então, não se trataria da simples experiência imediata e limitada ao agir mecânico do cotidiano industrial. Mesmo que ela fosse necessária, para ser educativa, deveria ter relação com o pensamento reflexivo, o qual seria desenvolvido a partir dos conhecimentos científicos. Neste papel, a educação escolar seria imprescindível. De tal modo, Dewey (1979a, p. 08) escreveu:

Sem essa educação formal é impossível a transmissão de todos os recursos e conquistas de uma sociedade complexa. Ela abre, além disso, caminho a uma espécie de experiência que não seria acessível aos mais novos, se estes tivessem de aprender associando-se livremente com outras pessoas, desde que livros e símbolos do conhecimento têm que ser aprendidos.

Em defesa da escola, o intelectual destacou que os conhecimentos conquistados pela humanidade no decorrer da sua história eram necessários para o progresso intelectual dos indivíduos e da sociedade. Também afirmou que o homem sem educação escolar tenderia a se limitar ao que lhe é comum e agradável, restringindo seu conhecimento ao do seu grupo social e/ou da comunidade em que vive. Por outro lado, analisando as características do trabalho industrial, sua complexidade, a divisão do trabalho e da sociedade, ele destacou que era necessário promover a integração, pois, sem ela, correr-se-ia o risco de impossibilitar o desenvolvimento da sociedade. Para o filósofo:

A eficiência da produção exige, com frequência a divisão do trabalho. Mas este se reduzirá a uma rotina maquinal se o trabalhador não vir as relações técnicas, intelectuais e sociais encerradas naquilo que está fazendo, em relação às demais partes do trabalho, e não se dedicar a seu trabalho por essa compreensão (DEWEY, 1979a, p. 91).

Para se opor a situação de opressão e de distanciamento criada pelo contexto da divisão do trabalho, Dewey (1956) defendeu uma mudança pedagógica. Nesse quesito, preocupou-se em idealizar uma escola que formasse a todos.

[...] diante do distanciamento da inteligência do trabalhador com o seu fazer, defende que o sistema educativo deveria buscar formas de superar o ponto de vista unilateral predominante, principalmente, entre aqueles que

determinam os fins sociais [...] É importante mencionar que, para Dewey, os danos provocados pela visão unilateral não se restringiriam apenas à classe trabalhadora, mas atingiriam também a classe com maior poder aquisitivo, cujos danos se apresentariam, principalmente, na cultura (GALTER; FAVORETO, 2020, p. 7).

Para Dewey, o ensino escolar era indispensável, pois poderia reestabelecer significado às coisas. No entanto, o professor, sendo conhecedor dos conteúdos especializados, da sociedade e da psicologia, deveria conduzir o ensino, despertando o interesse da criança para solucionar os problemas – individuais e sociais -. O conteúdo escolar, na forma de situações sociais, assumiria significação educativa por intermédio de um processo investigativo organizado e dirigido pelo professor. E assim, com o conteúdo, representando situações reais de problemas, provocaria o grupo de alunos a interpretar os dados, examinar as relações, levantar hipóteses e verificar a extensão e consequências das decisões tomadas.

Pressupondo que o método experimental possibilitaria formar novos hábitos de pensar, Dewey (1979a, p. 150) acreditava que as pessoas, cujas inteligências fossem "exercitadas ao contato com as coisas e fatos, em ocupações ativas com finalidades (seja no jogo, seja no trabalho)", se dedicariam com mais interesse e disciplina à observação, à aquisição de conhecimentos informativos e ao uso de uma imaginação construtora, o que poderia contribuir para com o progresso social. Nesse aspecto, o método pedagógico seria essencial, pois, aliado ao conhecimento, tornaria inteligível as experiências sociais, formando alunos preparados para participarem ativamente na solução dos problemas diários e das decisões coletivas. Nessa perspectiva, ele concebe que o homem

[...] adquire conhecimento a partir da investigação inteligente desenvolvida no processo da experiência. O fundamento do conhecimento seria, portanto, a experiência aliada à reflexão metódica, uma vez que seria por intermédio dela que o homem conhece a si próprio e o mundo natural e social que o circunda (GALTER; FAVORETO, 2020, p. 3-4).

Pressupondo que a experiência é uma forma de intercâmbio entre o indivíduo e o seu meio, Dewey propôs uma reorganização da educação. Para ele, por meio do método experimental seria possível efetuar a conjunção entre conhecimento, fazer, consequência, interesse, disciplina, esforço e continuidade, formando indivíduos autônomos e responsáveis socialmente.

Dewey pontuou que a experiência conduzida inteligentemente seria um fator significativo no desenvolvimento da aprendizagem. Com base neste pressuposto, ao se referir a arte, pontuou que ela seria importante, pois poderia favorecer a aproximação entre o pensar e o fazer. Para ele, estando a arte presente no fazer humano, ela traz em seu bojo a observação, a imaginação e a necessidade da resolução de problemas, na mesma medida em que contém qualidade estética integrada ao saber individual e ao meio social, tudo isso, poderia implicar em um novo hábito de pensar.

# A arte enquanto unidade da experiência

Em sua obra Arte como experiência, Dewey, observando os reflexos negativos da divisão de classes e do trabalho, afirmou haver um distanciamento entre a ação e o pensamento, assim como um afastamento entre a arte e a vida social. Na sociedade moderna, o artista, sem condições de acompanhar a produção mecanizada em massa, distanciou a sua arte da experiência social. "Por conseguinte, os produtos artísticos assumem em grau ainda maior a aparência de algo independente e esotérico" (DEWEY, 2010, p. 69).

Contrapondo-se a essa visão de arte, Dewey (2010, p. 127) afirmou que ela "denota um processo de fazer ou criar", por meio do qual a obra seria o produto final. Sobre esse processo, asseverou que o artista necessitaria possuir percepção e controle, o que exigiria um conjunto de conhecimentos e acúmulo de experiências, bem como planejamento, atenção e capacidade de estabelecer relação entre o que faz, o que já fez e o que fará em seguida. Segundo Dewey (1956, p. 63), é na interação entre o fazer, a inteligência e as vivências, que o conhecimento técnico dominado pelo artista "mescla-se com pensamento e sentimento". Então, arte seria a deliberação consciente de uma ação que se utiliza das coisas encontradas. Para o intelectual, de modo consciente, o homem "converte as relações de causa e efeito encontradas na natureza em relações de meios e consequência" (2010, p. 92). Nessa ação consciente, por intermédio da arte, o homem amplia a própria vida, visto que produz significados e "prefigura-se nos próprios processos do viver" (DEWEY, 2010, p. 92).

Com base nesses pressupostos, Dewey pontuou que a arte poderia estabelecer uma aproximação entre a teoria e a prática. Igualmente, se opôs ao caráter elitista da sociedade em torno da arte e à ideia de que o lugar apropriado para ela seria o museu. No mesmo sentido, se posicionou de forma crítica ao caráter comercial que a envolvia. Assim, para o filósofo, a arte não se caracterizava por um conhecimento apurado de técnicas e/ou de personalidades e singularidades, mas se tratava de um reconhecimento da inseparabilidade ou continuidade da sociedade, do homem e da natureza. Nesse aspecto, ao se observar as experiências passadas e as atitudes do artista registradas na arte, poder-se-ia refletir sobre a própria vida.

A respeito das obras de arte, Dewey (2010, p. 59) afirmou que eram "produtos dotados de existência externa e física". Mas também eram mais do que matérias, pois correspondiam a uma forma de comunicação de experiências.

Apoiando-se nessa tese, ou seja, de comunicação de experiências, Dewey destacou que a arte não seria apenas uma expressão individual, nem somente teria um valor intelectual, mas representava as experiências significativas, instigando contínuas reflexões sobre o homem e o mundo. Segundo o filósofo (2010, p. 128), "a arte, em sua forma, une a mesma relação entre o agir e o sofrer, entre a energia de saída e a de entrada, que faz que uma experiência seja uma experiência". Para o pensador:

Ver, perceber, é mais do que reconhecer. Não identifica algo presente em termos de um passado desvinculado dele mesmo. O passado se transpõe

para o presente, expandindo e aprofundando o conteúdo deste último. Aí se ilustra a tradução da pura continuidade do tempo externo para a ordem e organização vitais da experiência (DEWEY, 2010, p. 91).

Na interação entre o passado e o presente, a arte se caracterizaria por ser "um ato de reconstrução, e a consciência torna-se nova e viva" (DEWEY, 2010, p. 135). Ou seja, numa dupla relação, primeiramente, a arte seria entendida como interação entre o homem e o meio e quando trazida ao seu esplendor, a interação seria permeada também pela comunicação de experiências.

Nesse sentido, Montenegro Ortíz (2014), ao analisar a concepção de arte e de experiência estética em Dewey, afirma que ele pressupunha que a arte tem uma qualidade estética, a qual, relacionada a sentimento, imaginação, capacidade cognitiva e critério consciente ou inconsciente para discernir o que é ou não belo, daria consistência ao conceito de experiência estética. Nesse caso, a experiência com a arte congregaria valores, harmonia, equilíbrio, estética, inteligências e intenção diretiva, na mesma medida em que possibilitaria vivenciar as relações do homem com a natureza e do homem com o meio, associando-se à atividade humana. Desse modo, a arte no conceito deweyano tratava-se da consumação de uma experiência estética perceptiva. Se a obra de arte seria algo exterior, a estética seria a "experiência como apreciação, percepção e deleite. Mais denota o ponto de vista do consumidor do que o do produtor" (DEWEY, 2010, p. 127).

Pressupondo a arte como comunicadora de experiências e integradora de conhecimentos, hábitos, técnicas e finalidades, o teórico norte-americano afirmou que ela deveria ser considerada em dois processos, o de criação e o de apreciação.

[...] tanto é um produto, quanto o próprio processo de execução, de modo que o artista simultaneamente 'faz e padece' a própria obra. A criação artística, de acordo com Dewey, é um processo empático, pois o artista se coloca no lugar do apreciador, precisa simultaneamente produzir e antecipar a recepção (FONSECA; TOSTA, 2019, p. 248, grifo dos autores)

Sendo a produção artística expressão das experiências do artista, produz significados para um ser que a apreciará. Desse modo, a qualidade da experiência estaria na qualidade das relações estabelecidas, ou seja, na comunicação entre o produtor e o observador e entre a arte e a vida. Assim, "uma obra somente é considerada artística se entrar em um fluxo interacional no qual determinadas qualidades são valorizadas como tal e compartilhadas" (FONSECA; TOSTA, 2019, p. 249). Em um processo de interação, se por um lado, o artista deveria continuamente controlar suas ações conforme a produção desejada, por outro, deveria incorporar uma posição de espectador. Nas palavras de Dewey,

O fazer ou o criar é artístico quando o resultado percebido é de tal natureza que suas qualidades, tal como percebidas, controlam a questão da produção. O ato de produzir, quando norteado pela intenção de criar algo que seja desfrutado na experiência imediata da percepção, tem qualidades que faltam à atividade espontânea ou não controlada. O artista, ao trabalhar, incorpora

em si a atitude do espectador (2010, p. 128).

E assim, "em uma enfática experiência artístico-estética, a relação é tão estreita que controla ao mesmo tempo o fazer e a percepção" (DEWEY, 2010, p. 130). De tal modo, o ato perceptivo envolve a compreensão da relação intrínseca entre meio e objeto, arte e experiência, produto, produtor e apreciador. "Para perceber, o espectador ou observador tem de criar sua experiência" (DEWEY, 2010, p. 137). Para Dewey, toda e qualquer atividade para ser verdadeiramente significativa deveria ocorrer na e a partir da experiência reflexiva. E, no que se refere a arte, salientou ser necessário "recuperar a continuidade da experiência estética com os processos normais do viver" (DEWEY, 2010).

Munido de uma visão crítica sobre a perspectiva espiritual, transcendental ou simplesmente prática da arte, Dewey teorizou sobre o valor fundamental dos meios internos e externos da atividade do homem. Assim, defendeu que "a arte não é puramente interior, nem puramente exterior; nem meramente mental, nem simplesmente material. Mas, como qualquer outra espécie de atividade, ela produz mudanças no mundo" (DEWEY, 1979a, p.148). Porém, não se referia a mudanças mecânicas, mas, se tratando de comunicação de experiências, em contato com coisas e fatos, a arte poderia despertar novas atitudes, tais como a disciplina, o interesse e a força de vontade. Pela participação, também poderia alargar as mentes em ocupações com finalidades previstas, integrando o conhecer, a ação e o indivíduo ao meio e ao social. Nesse aspecto, a arte poderia desenvolver "a observação, a aquisição de conhecimentos informativos e o uso da imaginação construtora" (DEWEY, 1979, p. 150).

Sobre tais perspectivas, Pereira; Martins; Alves e Delgado (2009, p. 160) ao analisarem o ideal educacional de Dewey, escrevem que ele valorizava as atividades manuais, visto que:

[...] as mesmas apresentam situações problemas concretas para serem resolvidas. E além do mais desenvolve o espírito de se trabalhar em equipe, pois através da divisão das tarefas entre os participantes, se estimula a cooperação e consequentemente se desenvolve um espírito social. Para Dewey a iniciativa e a independência levam à autonomia que na realidade são virtudes de uma sociedade realmente democrática, ao contrário do ensino tradicional que valoriza e preza pela obediência (PEREIRA; MARTINS; ALVES e DELGADO, 2009).

Sobre a relação entre as artes e a formação, com base em Freitas (2009, p. 51) é possível afirmar que em Dewey:

[...] a preocupação com as artes, a música, o teatro, a pintura, etc., está comprometida com as bases culturais da democracia, inclusive, como uma forma de se combater o totalitarismo, revelando uma perspectiva de integração social e, portanto, de sua concepção de Educação Integral (FREITAS, 2009, p. 51).

Dewey reconhecia a importância da experiência no processo educativo. Pensava a arte como comunicação de experiências e integração entre as experiências do executor e do observador. Deste modo, considerava que a arte poderia contribuir com o desenvolvimento do pensamento reflexivo, da autonomia, do espírito participativo e da responsabilidade social. Qualidades que pressupunha serem essenciais para o desenvolvimento da democracia.

# O ideal democrático na teoria deweyana

Dewey compreendia que a sociedade seria melhor se os indivíduos fossem integrados à vivência social. Para tanto, todos deveriam participar ativamente da solução dos problemas coletivos. Assim, a democracia não se resumia ao direito de manifestar opiniões e/ou ao direito a voto, pois, se não houvesse participação do indivíduo, a organização democrática não se efetivaria.

Para o intelectual norte-americano, essa ação poderia influenciar no desenvolvimento da comunidade, contribuindo com o progresso particular e social.

Noutros termos, para Dewey (1916/1979, p. 93), a democracia é mais que uma forma de governo e/ou sufrágio popular, ela é 'primacialmente uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada'. O autor entende que a democracia ocorreria pela relação entre os interesses diversos e mutuamente comunicados. Desta forma, cada ação social e/ou atividade profissional deveria ter seus interesses voltados para a sociedade, ampliando a capacidade individual de assumir responsabilidades pelo bem-estar social dos homens (GALTER; FAVORETO, 2020, p. 8).

Neste sentido, o ensino deveria ser organizado de modo que pudesse propiciar experiências participativas e desenvolver o interesse para as questões sociais no indivíduo, bem como, a sua responsabilidade com os ideais coletivos.

Os objetivos educacionais de Dewey eram incutir o caráter democrático em todas as esferas sociais, desenvolver a colaboração e a mútua responsabilidade social entre indivíduos livres e cientificamente mais inteligentes na busca por soluções mais fecundas aos problemas humanos (GALTER; FAVORETO, 2020, p. 12).

Consciente das divisões da sociedade industrial, das mazelas sociais e dos limites da democracia burguesa, Dewey apontou que a pedagogia experimental poderia integrar o ensino intelectual e moral à formação de novos hábitos, os quais seriam essenciais para a democracia. Em meio a uma sociedade em constantes mudanças, permeada por um clima de guerra e ao mesmo tempo dependente socialmente, o intelectual acreditava que era necessário estabelecer um equilíbrio entre a produção em massa, produção individual, organização política e os interesses particulares. Dessa forma, acreditava que associando esforço deliberado, capacidade reflexiva,

observação, interesse, disciplina, responsabilidade, autonomia e a coparticipação, a democracia poderia se efetivar.

Para o filósofo estadunidense, a democracia seria a forma mais inteligente de se organizar e viver em sociedade. Porém, todas as pessoas deveriam ter a oportunidade de atuar nos grupos sociais em condições iguais. Neste pensamento, por intermédio das mútuas experiências individuais compartilhadas, todos deveriam se apropriar dos conhecimentos e da cultura existente. Para Dewey, por meio da pedagogia experimental, da ciência, da arte e do desenvolvimento de hábitos de reflexão, poderse-ia construir uma vivência mais harmoniosa, inteligente e democrática.

Desse modo, ao priorizar o aspecto pedagógico, Dewey limitou os problemas referentes a democracia burguesa à questão cultural, secundarizando o debate sobre os movimentos políticos e a organização do Estado. Nesse sentido, com base em Nascimento e Favoreto (2018, p. 261), destaca-se que o progresso social idealizado por Dewey não implicava "um rompimento com as estruturas do capital, mas a preparação dos indivíduos para participar e usufruir da riqueza material e cultural da sociedade". Em outros termos, as ideias de progresso e de democracia em Dewey limitavam-se a continuidade dos princípios burgueses, sendo a educação um importante fator para produzir indivíduos integrados ao social.

Neste aspecto, pode-se afirmar que a teoria de Dewey se traduz numa perspectiva progressiva da história. O autor acreditava que a pedagogia, pela experiência, formaria os cidadãos integrados à sociedade que estava em constante mudança devido a produção industrial, desenvolvimento tecnológico e complexidades da vida social.

# Considerações finais

Por meio da pesquisa bibliográfica, se observou que Dewey, vivendo em um contexto marcado pelo desenvolvimento industrial, mudanças e crises sociais, defendeu uma ampla reforma escolar. Para o filósofo, diante dos problemas, conflitos e do divórcio entre a teoria e a prática, seria necessária uma mudança pedagógica. Nesse sentido, defendeu a pedagogia experimental, a qual acreditava que, aliada à ciência e à arte, poderia desenvolver o pensamento reflexivo, o interesse, a disciplina, o esforço, a autonomia, a coparticipação e a responsabilidade social; hábitos que, segundo o intelectual, eram essenciais para que todos tivessem acesso aos bens culturais e econômicos para que a democracia pudesse ser efetivada.

No que se refere à arte, entendendo-a como comunicação de experiências estéticas, Dewey pontuou que ela poderia proporcionar uma maior aproximação entre o pensar e o fazer, bem como entre o conhecimento, o objeto, a prática e os objetivos finais. Como comunicação de experiências, a arte poderia desenvolver o

<sup>5</sup> Sobre as diferentes perspectivas de transformação social, consultar: Favoreto e Galter (2020) e Klein, Favoreto e Figueiredo (2014).

domínio consciente da ciência, na medida em que desenvolveria a curiosidade, a atitude investigativa, a coparticipação e o conhecimento sobre a relação entre a ação humana, as consequências e a finalidade. Isso, para além da maior compreensão da relação do indivíduo com o mundo, desenvolveria a responsabilidade social.

Nesse caso, a compreensão dos elementos norteadores da produção artística se constituiria em relação às expressões do artista enquanto um ser produtivo, que elabora sua obra a partir de uma ação intelectual, por meio das interações entre meio, instrumentos e a significação que deseja expressar ao apreciador de sua arte. Assim, ela seria capaz de construir significados. Noutros aspectos, acreditava que a arte, ao proporcionar comunicação entre experiências, daria novo significado ao conhecimento e ao ato de pensar, desenvolvendo assim, o hábito do pensamento reflexivo.

No entanto, se ele desejava mudar o hábito de pensar por intermédio da educação, acreditando que por este viés tonaria os indivíduos mais reflexivos e participativos na sociedade, esta perspectiva não presumia romper com a ordem social burguesa. Para Dewey, em uma ordem progressiva, a sociedade burguesa poderia ter seus problemas sociais resolvidos, por intermédio da educação. No caso, a pedagogia experimental contribuiria para formar indivíduos mais conscientes e mais ativos socialmente, contribuindo para construir uma democracia de fato. Deste modo, seu ideal educacional focava mais na mudança da forma de pensar dos indivíduos.

Se os pressupostos de Dewey estão certos ou errados, dificilmente será possível responder com segurança. Mas, retomar ao seu pensamento educacional, verificar como ele pensa a relação entre a arte, a educação, a pedagogia experimental e a democracia, nos ajuda a pensar sobre o debate atual sobre o ensino e a sociedade.

### Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Fundamentos Pedagógicos e Estrutura Geral da BNCC: versão 3, Brasília, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BUZIN, Karina dos Santos de Moura. **Interesse e esforço**: uma análise histórica a partir da teoria de John Dewey (1859-1952). 2021. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2021.

DEWEY, John. **A natureza humana e a conduta**. Bauru, SP: Tipografias e livrarias Brasil S/A, 1956.

DEWEY, John. Arte como experiência. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins, 2010.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 4.ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional, 1979a.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 3.ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979b.

FAVORETO, Aparecida. Uma análise histórica da concepção de progresso no projeto educacional de Anísio Teixeira. 1998. Dissertação (Mestrado em Fundamentos da Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 1998.

FAVORETO, Aparecida. GALTER, Maria Inalva. Teorias da transformação social: positivismo x marxismo, 2020. **Revista Educere Et Educare**, Vol. 15, N.34, jan./mar. 2020. Ahead of Print. DOI: 10.17648/educare.v15i34.23312 Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/23312/15674. Acesso em: 04 jun. 2021.

FONSECA, Cláudia Chaves. TOSTA, Sandra Pereira. Comunicação, arte e educação em John Dewey. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 238-254, jan./abr. 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5965/1984723820422019238. Acesso em: 04 jun. 2021.

FREITAS, Cezar Ricardo de. **O escolanovismo e a pedagogia socialista na união soviética no início do século XX e as concepções de educação integral e integrada**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2009.

GALTER, Maria Inalva; FAVORETO, Aparecida. John Dewey: um clássico da educação para a democracia. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 26, 2020. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/28281. Acesso em: 01 out. 2020.

KLEIN, Ligia Regina. FAVORETO, Aparecida. FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Processo de transformação e Conservação social: uma reflexão a partir da Fábula dos Porcos Assados. **Revista Teoria e Prática**: UEM, 2014. Disponível: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/25464. Acesso em: 4 jun. 2021.

MONTENEGRO ORTÍZ, Carlos. Arte y experiencia estética: John Dewey. **REVISTA NODO**, [S. I.], v. 9, n. 17, p. 95 - 105, 2014. Disponível em: http://revistas.uan.edu.co/index.php/nodo/article/view/620. Acesso em: 4 jun. 2021.

NASCIMENTO, Lorivaldo do. FAVORETO, Aparecida. Émile Durkheim, John Dewey e Antônio Gramsci. **Revista Educação Em Questão**, 56 (49), 2018. https://doi.org/10.21680/1981-1802.2018v56n49ID14010. Acesso em: 4 jun. 2021.

PEREIRA, Eliana Alves; MARTINS, Jackeline Ribeiro; ALVES, Vilmar dos Santos; DELGADO, Evaldo Inácio. – A contribuição de John Dewey para a Educação. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.3, no. 1, p. 154-161, mai. 2009. Disponível em http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/38/37 Acesso em 04 jun. 2021.

SOUZA, Helton Adriano de; GALTER, Maria Inalva. A educação e a transformação social nos clássicos: Karl Marx, Émile Durkheim e John Dewey. **EDUCERE - Revista da Educação**,

# Revista Apotheke

**Umuarama**, v. 18, n. 1, p. 147-164, jan./jun. 2018.

SOUZA, Rodrigo Augusto de; MARTINELI, Telma Adriana Pacífico. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 35, p. 160-162, set. 2009. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639620. Acesso em: 03 fev. 2020.

Submissão: **26/06/21** Aceitação: **31/08/21** 

# Habitando desenhos: uma experiência de ensino em arte sobre o espaço cotidiano.

Inhabiting drawings: an art teching experience about everyday space.

# Ronne Franklim Carvalho Dias 1

1 Professor de Arte do Instituto Federal do Amapá-IFAP. Doutor em Arte e Cultura Visual-UFG. Artista visual e pesquisador em ensino de arte e cultura visual com ênfase em educação profissional, desenho, imagem, visualidades e cotidiano amazônico. http://lattes.cnpq.br/1567729353536314

ORCID: 0000-0002-2115-0169

### **RESUMO**

O artigo trata de uma atividade de ensino de arte com produções de desenhos voltados para os ambientes domésticos em tempos de pandemia. Com base numa abordagem metodológica da indagação crítica e da experiência do fazer arte, a referida atividade fundamenta-se em temáticas deweyanas sobre experiência estética (DEWEY, 2010) e na educação da cultura visual (AGUIRRE, 2011; HERNÁNDEZ, 2011; MARTINS, 2007; 2009) sobre a imagem e o cotidiano (ALVES, 2015). A produção de desenhos autorais de alunos do 2° ano do Ensino Médio Técnico Integrado do Instituto Federal do Amapá - IFAP discute também modos de representação de espaços e vivências no contexto de isolamento social. Oito são os trabalhos selecionados para compor este artigo, quanto à análise dos desenhos produzidos é de caráter interpretativo sobre imagens com referência na pesquisa qualitativa (ANDRÉ, 2005; GASKELL, BAUER, 2002). As composições visuais são agrupadas como resultado em dois critérios de análise espaços descritivos e espaços projetados, em que os desenhos em seu conjunto transitam entre descrição de espaços cotidianos e constituem processos de subjetivação de espaços como modos metafóricos de perceber, fazer e conceber arte, artefatos e espaços de relação com o habitat.

### PALAVRAS-CHAVE

Ensino de desenho; Experiência em Arte; Espaço Cotidiano.

### **ABSTRACT**

The article deals with an art teaching activity with productions of drawings aimed at domestic environments in times of pandemic. Based on a methodological approach of critical inquiry and the experience of making art, this activity is based on Deweyan themes about aesthetic experience. (DEWEY, 2010) and in the education of visual culture (AGUIRRE, 2011; HERNÁNDEZ, 2011; MARTINS, 2007; 2009) about image and everyday life (ALVES, 2015). The production of authorial drawings by students in the 2nd year of Integrated Technical High School at the Federal Institute of Amapá - IFAP also discusses ways of representing spaces and experiences in the context of social isolation. Eight are the works selected to compose this article, as the analysis of the drawings produced is of an interpretative character on images with reference to qualitative research (ANDRÉ, 2005; GASKELL, BAUER, 2002). The visual compositions are grouped as a result of two analysis criteria descriptive spaces and projected spaces, in which the drawings as a whole move between the description of everyday spaces and constitute processes of subjectivation of spaces as metaphorical ways of perceiving, making and designing art, artifacts and spaces related to the habitat.

### **KEY WORDS**

Drawing Teaching; Art Experience; Everyday Space.

### **RESUMEN**

El artículo trata sobre una actividad de enseñanza de arte con producciones de dibujos dirigidos a entornos domésticos en tiempos de pandemia. Basada en un enfoque metodológico de la indagación crítica y la experiencia de hacer arte, esta actividad se fundamenta en temas deweyanos sobre la experiencia estética (DEWEY, 2010) y en la educación de la cultura visual (AGUIRRE, 2011; HERNÁNDEZ, 2011; MARTINS, 2007; 2009) sobre imagen y vida cotidiana (ALVES, 2015). La producción de dibujos de autor por estudiantes de 2º año de Bachillerato Técnico Integrado del Instituto Federal de Amapá - IFAP también discute formas de representar espacios y experiencias en el contexto del aislamiento social. Se seleccionan ocho obras para componer este artículo, ya que el análisis de los dibujos producidos es de carácter interpretativo sobre imágenes con referencia a la investigación cualitativa (ANDRÉ, 2005; GASKELL, BAUER, 2002). Las composiciones visuales se agrupan como resultado de dos criterios de análisis de espacios descriptivos y espacios proyectados, en los que los dibujos en su conjunto se mueven entre la descripción de los espacios cotidianos y constituyen procesos de subjetivación de los espacios como formas metafóricas de percibir, hacer y concebir el arte, artefactos y espacios de relación con el hábitat.

### PALABRAS CLAVE

Enseñanza de dibujo; Experiencia en Arte; Espacio Diario.

# Introdução

No campo da arte existem muitas moradas; os artistas as construíram. (DEWEY, 2010, p. 528).

O mundo atravessa um período de grandes instabilidades deflagradas pela pandemia do Covid-19, afligindo a humanidade, desolando famílias, abalando estruturas econômicas, confrontando a educação formal e desafiando sua vigência como atividade social de contato, assim como, a presencialidade de diversas atividades ditas "não essenciais"... Uma série de prescrições sanitárias, como o isolamento social, forçaram uma contínua rotina para muitos cidadãos em suas moradias. Sem perceber mudanças significativas nesses espaços, as rotinas surgem com uma temporalidade de efeitos cursivos, derivando ações ordinárias que reproduzem um ciclo psicológico suscetível de ansiedade às massas populacionais.

Pensando em uma possibilidade de ensino de arte capaz de problematizar as realidades de vivência dos alunos nesse tempo de pandemia do Covid-19, desenvolvi em 2021 através do ensino remoto, com as turmas do Médio Técnico Integrado do Instituto Federal do Amapá-IFAP/campus Macapá, uma proposta de produção de desenhos dos seus espaços domésticos – como forma de alcançar de seu cotidiano aprendizagens – a partir da observação criteriosa e poética, sobretudo, de construir um olhar não naturalizado sobre o lugar, os objetos e a relação pessoal com o habitat.

A fundamentação do referido trabalho perpassa a interface teórica entre educação, arte e cultura visual entrecruzando concepções deweyanas sobre experiência, conhecimento, estereótipo e meio social (DEWEY, 2010); ensino de desenho (DIAS, 2020) sobre o cotidiano e suas dimensões espaço-tempo (ALVES, 2003; 2015). Quanto aos aspectos metodológicos são movidos pela indagação e experiência (MARTINS, 2007; AGUIRRE, 2011; DEWEY, 2010; DIAS, 2020) que se amplia como base epistemológica a ser desenvolvida para o ensino de arte.

Aquilo que comumente chamamos de casa ainda é uma das principais construções de interesse pela humanidade para abrigar, descansar, morar..., seja básica ou sofisticada o que importa é como habitamos, como nos relacionamos com esse espaço que se faz ambiente, artefato, relação, experiência e subjetividade.

# Interligando educação a concepções deweyanas de arte

Educação e arte sempre foram temáticas caras na filosofia de Dewey, impregnadas uma na outra, é possível abordar conceitos partilháveis às duas áreas como o de experiência (DEWEY, 2010, p. 110-111), "A experiência como sentido vital é algo marcante, duradouro na memória e distinguível entre o que vem antes e o depois". Um sentido de experiência que merece destaque é relacionado aos processos da vida ou significativo ao seu fluxo vital. Outro destaque diz respeito à transformação que uma experiência pode se remeter: "O verdadeiro trabalho do artista é construir

uma experiência que seja coerente na percepção ao mesmo tempo que se mova com mudanças constantes em seu desenvolvimento" (DEWEY, 2010, p. 132).

Uma experiência é algo dinâmico e vital, capaz de interligar pensamento e ação com o outro e o mundo, nessa perspectiva, aprender e conhecer são processos contínuos e interacionais, movidos por um interesse de descobrir/descobrirse, intimamente vinculado aos processos de criatividade e experiência artística, tal concepção posiciona-se contrária a modos tradicionais de educação em que consideram saberes fragmentados, logo, estanques e isolados das coisas do mundo.

Importante ressaltar que criatividade não é atributo exclusivo da arte, entretanto, é na arte que se percebe uma concentração criativa em suas várias dimensões do processo artístico desde a concepção da ideia, passando pelos materiais e técnicas, chegando como forma e interpretação em transformação aos interlocutores. Dewey considera arte um saber prático que (se) transforma, logo um exercício artístico é capaz de redimensionar concepções e também as coisas do mundo. Eis a criatividade uma potência!

Revisitando o pensamento de Dewey (2010, p. 126), a "arte denota um processo de fazer e criar" como ações interatuantes no meio sociocultural, assim é possível compreender que "o processo artístico desencadeia, aciona iniciativas criativas em sintonia com o grau de consciência do aprendizado gerando como efeito prático uma educação mais efetiva ampliando as possibilidades de atuação no mundo" (DIAS, 2020).

O risco de uma educação não interligada à vida, ou seja, aquela que conserva conhecimento de modo fixo e centralizador, pode viver de estereótipos, pior ainda, fadada à morte do "conhecimento", pois uma epistemologia de educação estereotipada é reprodutora e não criativa, permanecendo no reconhecimento torna-se inerte às novas demandas da vida, pois, "No reconhecimento, tal como no estereótipo, recaímos em um esquema previamente formado" (DEWEY, 2010, p. 134). O filósofo revela uma educação em que conhecer e aprender compõem um processo contínuo, como o fazer arte que vive expectativas interligadas – atar e desatar processos sobre um objeto para reatar relações consigo, com o outro e com o mundo – de forma contínua como o fluxo da vida.

# Uma metodologia pela indagação e experiência

A educação da cultura visual (HERNÁNDEZ, 2011; MARTINS, 2007) é uma plataforma teórico-metodológica de versáteis contribuições para o ensino de arte. Das múltiplas perspectivas educacionais possíveis de serem adotadas ou constituídas por esse campo de estudos, meu exercício docente-pesquisador envereda por uma epistemologia da prática, em que experiência artística do fazer (DEWEY, 2010; AGUIRRE, 2011) está íntima e continuamente ligada a uma pedagogia da indagação (HERNÁNDEZ, 2011).

O fazer prático é compreendido como parte constituinte da arte e indissociável da reflexão, interligando ao campo educacional pode ser conduzido por uma pedagogia da indagação, refletindo criticamente sobre o naturalizado em nosso meio cultural.

Utilizar indagação crítica é uma maneira de dar relevância para o que fazemos com a arte na educação, de discutir as implicações da arte/imagens/ artefatos na vida diária e, especialmente, as relações entre ensino de arte e a elaboração de uma compreensão de mundo. (DIAS, 2020, p. 129).

Indagação e experiência são modos importantes para o ensino de arte no processo de construir e revisitar o já construído, visto que, o olhar naturalizado sobre o mundo, grosso modo, começa a partir do que é familiar, logo próximo a uma ideia de estereótipo. Recorro mais uma vez ao que Dewey (2010) distingue experiência de estereótipo numa compreensão a priori de vivência de seu tempo/espaço, a experiência não é imediatista, mas situada considerando características, dificuldades e valores do meio geográfico, cultural e dos efeitos históricos. Um saber estereotipado, por sua vez, é raso em significados mantendo-se ancorado no tempo, na superfície do achismo e não se move pela curiosidade de avançar para águas mais profundas do conhecimento.

Um espírito curioso é movido por questões básicas como, por que? Para que? Como...? Questões como essas deveriam ser motivações unidas à educação permitindo a experiência do fazer e sentir afim de alcançar soluções, resultados ou outras reformulações para o processo reconstrutivo da educação... É nesse fluxo que me vejo professor-artista e pesquisador ao levantar problematizações a partir da arte e seu ensino através do desenho, sob procedimentos metodológicos da indagação e experiência busco construir uma perspectiva não naturalizada das coisas do mundo.

# Organismo vivo: artistas...

Ainda de acordo com a metodologia utilizada na experiência de ensino trago o que Dewey (2010) considera organismo vivo¹, no qual tomo como referências práticas de produção visual, Boni Nascimento e Isaías Brito – dois artistas que através dos seus trabalhos nos ajudam a perceber uma circulação e convivência do mundo amazônico. Esses produtores utilizam de recursos e temáticas do meio socioambiental nortista, como por exemplo, algumas habitações típicas que colocam em evidência as preocupações ecológicas e sustentáveis sobre a ambiência geográfico-cultural local. Ao destacar a importância de conhecer o meio ambiente onde se vive, Dewey ressalta o papel do artista a sensibilidade de suas práticas,

O artista, comparado aos seus semelhantes, é alguém não apenas

<sup>1</sup> Organismo vivo, segundo Dewey, é capaz de viver uma experiência com seu meio correspondendo a uma "efetiva interação do ser vivo, de uma intenção consciente, com as condições ambientais" (2010, p. 109).

especialmente dotado de poderes de execução, mas também de uma sensibilidade inusitada às qualidades das coisas. (DEWEY, 2010, p. 130).

Em contraponto ao que Dewey ressalta sobre o papel do "artista", vinculado aos termos "poder" e "especialmente", que o fazer e a sensibilidade atravessam vários campos de atuação humana – e não uma qualidade exclusiva da arte e nem do artista em ofício – potencializados através do ensino de arte e de outros aparatos estético-educacionais são capazes de contribuir numa construção cultural mais integrativa, produtiva e sensível (RANCIÈRE, 2009).

Dewey reporta com base na referência de artistas que trazem uma sensibilidade exploratória das coisas onde vivem, entre objetos, ambientes e práticas integrando-se de forma orgânica ao meio socioambiental. A sensibilidade ao meio ambiente onde se vive é uma das principais questões estéticas e éticas que Boni e Isaías levantam em seus trabalhos artísticos. Uma delas tratam das ocupações ditas "desordenadas" das áreas de ressacas² por migrantes das ilhas, ou seja, por ribeirinhos de outras localidades que chegam em Macapá e erguem suas casas sobre o alagado.

Boni e Isaías não participam do mesmo grupo de artistas, mas comungam de mesmas temáticas e preocupações a partir do meio ambiente e práticas culturais como saberes tradicionais dos nativos. Os aspectos culturais e seu meio, características desenvolvidas por artistas como esses amapaenses são importantes para estabelecer relações com o ensino e aprendizagem em arte, constituindo indagações e práticas possíveis do fazer arte em seu tempo e espaço específicos, isto é, considerando a complexidade e riqueza do seu cotidiano.





Fig. 1. (esquerda para direita) Boni Nascimento, Série: Grito Amazônico, 70x55cm, técnica mista, 2019. Isaías Brito (Grupo Imazônia), Palafitas, técnica: instalação – madeira, papelão, arame, 2011.

É possível encontrar na arte contemporânea, entre sua rica diversidade, um foco mais na experiência do que no produto em si. Muitas abordagens artísticas

desse contexto reúnem o pensamento intelectivo a fazeres práticos e a percepções sensíveis, paralelamente, é possível comparar a uma linha atual da educação com base na crítica (GIROUX, 1997) opondo-se a tendências pedagógicas de outrora que desconsideravam a experiência na educação formal, tendo a escola como referência ideológica associada aos regimes de visualidades e de poder (AGUIRRE, 2011).

Dewey foi um dos grandes defensores a reconhecer importância da experiência e, com ela, a reflexão sobre a trajetória dos indivíduos no meio socioambiental como organismos vivos significando "uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge, significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos (DEWEY, 2010, p. 83).

A experiência é uma interação efetiva do ser vivo e seus sentidos ligados a uma consciente relação com os aspectos ambientais. Para Dewey as artes de um modo geral nasceram das práticas cotidianas vinculadas aos significados em circulação social. Diferente das abordagens institucionalizadas de arte como museus e disciplinas acadêmicas, que de algum modo conceberam uma ideia de arte elitista e separada do mundo orgânico, "A ideia de que a percepção estética é assunto de momentos ocasionais é uma das razões para o atraso das artes entre nós" (DEWEY, 2010, p. 136).

Um "...atraso das artes entre nós", alerta Dewey, estaria em um plano distante em relação ao mundo do dia a dia, ou seja, um modo tradicional de educação mantém-se encapsulada na forma de tratar e discutir arte como disciplina ou prática circunstancial, não revelando uma compreensão holística de arte, no sentido de ignorar características interativas dos indivíduos com o cotidiano e com o movimento da vida.

## Cotidiano e ensino de arte

John Dewey (2010, p. 68-69) é um dos precursores em discutir arte com a vida prática: "Objetos que no passado foram válidos e significativos, por seu lugar na vida de uma comunidade, funcionam hoje isolados das condições de sua origem. Em vista disso, são também desvinculados da experiência comum (...)". Nas expressões "condições de sua origem" e "experiência comum" demonstram a importância de significados dos artefatos ao uso cotidiano como base da produção artística.

Tal relação entre artefatos/arte/imagem e práticas culturais atualmente tem merecida atenção como focos educacionais (ALVES, 2015; GIROUX, 1997) que buscam compreender processos de ensino e aprendizagem mais significativos nos cotidianos. Relacionar a prática pedagógica ao cotidiano torna o processo de aprendizagem rico, dinâmico e pulsante como a vida.

Um ponto em comum a Dewey, é encontrado em pesquisas de Nilda Alves (2015) ao perceber as contribuições da educação ao se confrontar com os cotidianos escolares. Na perspectiva da autora, tais estudos ganham uma dinâmica diferenciada denominada "movimentos". Uma compreensão desses "movimentos" é comparável

ao fluxo da vida diária, um contínuo de acontecimentos repletos de sentidos que permeiam a realidade escolar.

Para Alves, a complexidade de estudar "nos/dos/com cotidianos" vinculado à educação se apoia no que ela revela ser: "somos e pensamos num permanente movimento" (ALVES, 2015, p. 154). É no cotidiano que se tem a oportunidade de levantar questões e 'pormenores' indo além de temas consagrados já consolidados tradicionalmente, isto é, questões sobre o cotidiano revela um modo de aprender como base epistemológica. Alves (2015, p. 155) alerta o fato de que algumas práticas culturais e modos de fazer e saber têm sido ignorados.

Sendo uma preocupação próxima ao que Dewey denuncia de "abismo" na separação da arte com a experiência prática do dia a dia nas abordagens institucionais em que "a situam em uma região não habitada por nenhuma outra criatura" (2010, p. 69). Dewey assume a realidade prática³ como preço a ser pago em resposta às demandas do mundo a sua volta. Para ele o problema deve ser tratado em situações concretas e contextualizadas, pois, sua filosofia ganha força nas ações e incursões culturais de cada contexto. Trabalhar questões atuais, do seu tempo, é o desafio. Barbosa (2002, p. 16) explica que "Dewey (...) antecipa inúmeros dilemas da condição pós-moderna com a qual nos confrontamos" dando ênfase a contextos e situações reais de valorização da experiência.

# Habitando desenhos: construindo espaços poéticos

A ideia para os alunos desenharem o ambiente doméstico surgiu com objetivos de observar a natureza, tomando como base estudos de perspectiva referente ao Renascimento italiano (séc. XV). Para além de desenhar casas com aspectos estruturais e com rigor descritivo que o período estético assumia, a atividade de ensino nas turmas do Ensino Médio buscou romper barreiras do formalismo racional, daquela visão espacial linear e externa da realidade, uma visão para fora da janela. O ensino de desenho teve a seguinte proposta: que os alunos construíssem seus próprios espaços interiores de vivência, ou seja, desenhar não somente "de dentro" como "para dentro" dos espaços habitados.

Nessa virada de olhar para dentro do habitat, logo viu-se uma virada para o interior comportamental dos alunos como modos de ser, estar e reagir nos tempos de isolamento social, onde o domicílio passou a ser o locus de vivência integral de muitos estudantes. A arte e a imagem são importantes recursos do olhar dos sujeitos que vivem em seus espaços de moradia, que no atual contexto, permanecem em um cotidiano de ocupação contínua.

Através da produção dos alunos – os desenhos – realizados de modo remoto cada um em seu habitat, é possível concebê-los como fonte de dados sobre vários

<sup>3</sup> Conceito desenvolvido em palestra proferida por Dewey sob o título "Imagem e expressão". In: Barbosa, 2015.

aspectos, valores, estados emocionais e visões de si sobre a realidade intra circundante. Através de um tripé de ações interconectadas: olhar, fazer e pensar contribuem para formação de sujeitos que olham e avaliam sua posição entre objetos e ambientes, capazes de perceber, analisar, comparar, descrever, avaliar, criar, imaginar, inventar..., construir seus espaços poéticos (DIAS, 2020).

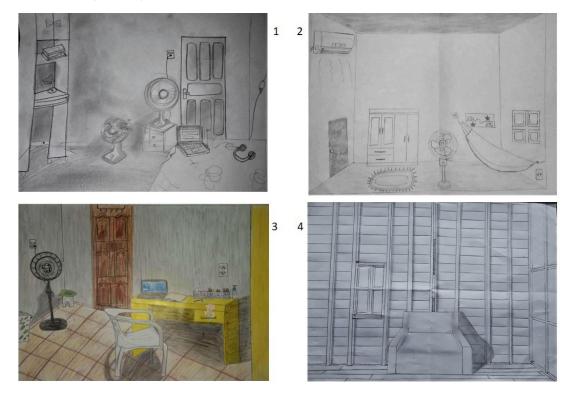


Fig. 2. 1 Larissa Lacerda; 2 Kaio Soares; 3 Fabiane Chagas; 4 Taynara Reis. Desenhos em A-4 de alunos do 2º ano do Ensino Médio Técnico Integrado/IFAP, 2021.

A análise dos desenhos é de caráter interpretativo sobre imagens apoiada na pesquisa qualitativa (ANDRÉ, 2005; GASKELL, BAUER, 2002), considerando nas produções visuais elementos descritivos e metafóricos dos espaços de vivência dos alunos. Nesse aspecto, produzir desenho corresponde ao olhar como foco de observação e criação imagética, seguida de uma quebra do cotidiano domiciliar, nesse caso, o desenho fundamentado na educação da cultura visual (MARTINS, 2009; DIAS, MARTINS, 2019; DIAS, 2020) surge como um dispositivo capaz de potencializar tais espaços cotidianos, ao ponto de compreender alguns aspectos do impacto da Covid-19 no meio social dos estudantes.

Antes, é preciso reconhecer que não foi tarefa fácil elencar tais desenhos para esse artigo, diante do volume de produções, cada um com sua história, sentidos e importância. Sofri no processo de seleção! Para essa análise utilizei dois blocos de imagens com os critérios seguintes: espaços descritivos e espaços projetados.

a- Espaços descritivos, foram elencados desenhos de um caráter demonstrativo, em que a maioria dos trabalhos apresenta certa objetividade dos espaços domésticos. Para tal critério destaquei trabalhos que demonstram objetos/artefatos e ambientes com riqueza de detalhes, destacando desenhos com linhas mais soltas revelando uma espontaneidade na construção do traço, na percepção do ambiente e captando a atmosfera do habitat.

Os cômodos representados nesse bloco, preferencialmente, são os quartos que servem a dupla função estudo e descanso – a escolha do ambiente ficou à critério de cada aluno, apenas sugeri um espaço de preferência da casa. Nos quartos é possível perceber elementos que revelam modos culturais, climatológicos, e sugerem dos comportamentos estudantis em tempos de isolamento. Ventiladores e centrais de ar demonstram as altas temperaturas enfrentadas no clima equatorial da cidade macapaense. Além da escrivaninha de estudos, os desenhos mostram cama, cadeira, sofá e a típica rede nortista representando os personagens ausentes da cena como também o desejo ao descanso do corpo e da mente dos estudantes.

O elemento madeira não passa despercebido por ser um produto comercial comum na construção civil e na fabricação de móveis no estado do Amapá: é possível identificar nos desenhos as portas e janelas com divisas de almofadas indicando madeira de lei. A realidade de casas em madeira é típica de populações ribeirinhas amazônicas, contudo, uma visão dos alunos merece destaque: o desenho do interior de uma casa de madeira!

Desenhar uma casa em madeira por dentro, como mostra a figura 2 no 4° desenho da aluna Taynara Reis, em seus detalhes é uma excepcionalidade aos meus olhos de desenhista que muito representou essa tipificação de casa, porém, sob uma vista externa e à distância. Quando me deparo com trabalhos de alunos que desenham superfícies em tábua a tábua, ripa a ripa..., vejo traços que sugerem além da paciência de um/a desenhista, chegando a um modo profundo, experiencial e revelador de viver seu tempo e espaço. A aluna desenhista assim relata:

Eu escolhi este lugar, para mostrar onde eu estudo e o quanto é reservado. Quando eu fiz esse desenho, eu não estava pensando em nada específico, só escutando a música do Caetano Veloso "Sozinho" (...) para mostrar o olhar que eu tenho sobre aquele espaço, principalmente quando anoitece, pois esse lugar fica sem ninguém, triste, sem vida, somente com um sofá e as sombras que ocupam o espaço atrás desse móvel e ao lado de algumas ripas de madeira, porém, também é um lugar de paz quando eu quero ficar sozinha.

Sozinha, paz, reservado e um sofá de um lugar são elementos que sugerem um olhar apurado sobre o espaço doméstico, talvez nunca percebido antes da pandemia, mas agora explorado com o desenho.

Ainda no critério de espaços descritivos, é detectado nos desenhos dos quartos portas e janelas fechadas, fones de ouvido, telas abertas de notebooks, emaranhados de fios de toda sorte das paredes à mesa, à cama... É sabido que os quartos são ambientes íntimos mas seriam eles introspectivos? De janelas e portas fechadas entretanto o olhar dos estudantes estaria mediado pelos espaços digitais e on-line...? Um lugar onde junta-se estudo, lazer, descanso e, às vezes, alimentação seria possível

prever alguma consequência das ocupações integrais dos quartos fechados pelos estudantes?

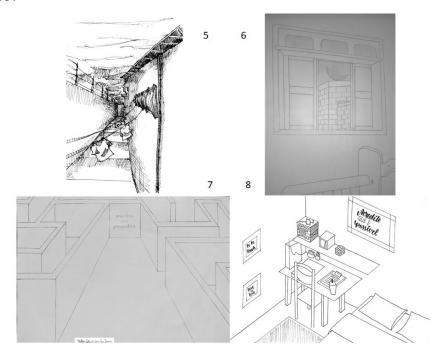


Fig. 3. 5 Miguel Lobo; 6 Emilly Eduarda; 7 Victor Gabriel; 8 Erick Tavares. Desenhos em A-4 de alunos do 2° ano do Ensino Médio Técnico Integrado/IFAP, 2021.

b- Espaços projetados, nesse critério de análise considerei um caráter de fuga da realidade imediata, entretanto, uma fuga assentada sobre o concreto da observação dos espaços. Os desenhos surgem aqui, de algum modo, como uma quebra da rotina, pois, olhar, fazer e imaginar agem como intervenções inventivas sobre o trivial. Isso é observado pelo uso de algumas metáforas visuais empregadas pelos alunos como, por exemplo, o labirinto representado algo que vai além da ideia dimensional de espaço fechado, remete-se ao processo em si, em que a experiência do desenhar apresenta-se como uma procura de um lugar: "encontre sua perspectiva", é o que diz a frase grafada no desenho (Fig. 3. Imagem 7) de Victor Gabriel (Curso Médio Técnico em Química).

Em outro desenho (Fig. 3. Imagem 6), a janela ganha destaque com proporções quase de uma sub moldura, praticamente frontal, revelando ser mais do que uma simples abertura de circulação de ar e luz, constituindo-se metáfora de fronteira de mundos interior e exterior ou entre uma realidade concreta fechada e um mundo devir.

Escolhi representar o meu cantinho, onde estudo e durmo, desenhei-o como meus olhos conseguem ver, (...) meus olhos têm contato direto com uma parte de minha cama, a janela e a vista por trás dela. Busquei outros lugares, mas não encontrei nenhum de meu agrado. Estudando um pouco avistei a lua e olhei bem pra ela e o que tinha ao redor dela, então resolvi desenhar de acordo com meus olhos...

O olhar pela janela do quarto, sugerido pela Emilly, aluna do Curso Médio Técnico em Redes de Computadores, e em direção à lua cheia é um convite a projetar um plano de abstrações, de construir espaços na interface "para" / "de" si no mundo. O desenho aqui revela um olhar não naturalizado como ressalta Hernandez (2011) capaz de deixar aflorar uma subjetivação dos espaços habitados...

Na Imagem 8 (Fig. 3) de Erick (Curso Médio Técnico em Química), uma ortogonalidade de precisão técnica ganha relevância no desenho, traçado a linhas retas, quase absolutas se não fossem os letreiros na parede e a cama com travesseiros parcialmente vistos na cena. O canto representado não está à margem do quarto, mas sim no foco das atenções dispensadas às tarefas escolares. Com mesa, cadeira, livros, prancheta e outros objetos como cubo mágico e copo sobre a mesa – tudo acomodado no plano ortogonal – revela um espaço construído racionalmente com aspirações profissionais. Eis aí uma caracterização sugestiva de fuga quanto à busca constante de superação da rotina puxada de estudos, o desenho técnico insinua transpor os obstáculos de um mundo competitivo. Assim, o aluno comenta sobre seu trabalho.

(...) o lugar representa uma parte muito grande e importante da minha personalidade, de onde saem todas as minhas produções. Eu me considero uma pessoa extremamente organizada e perfeccionista, acredito que seja consequência do espírito de design que habita em mim. E por mais que eu esteja constantemente reorganizando os móveis do meu quarto, essa escrivaninha continua intacta, a única coisa que muda é que ela acaba parando em outros cantos do cômodo...

A ideia de desenhar o "canto" como "centro" das ocupações ativas da vida diária me faz associar a ideia não somente ao arranjo de espaços, sobretudo, a uma economia de espaços diante do cenário pandêmico, sendo mais importante as acomodações como nova redistribuição espacial. Talvez a preocupação não esteja no tamanho ou na quantidade dos cômodos da casa, mas na adequação deles em conforto para produzir e viver melhor... Nessa perspectiva, o canto de estudos poderia abrir-se à metáfora como um dos cantos do mundo por onde os ventos do saber sopram...

Falando em sopro, foi à base de ventania que Miguel Lobo (Imagem 5, Fig. 3) realizou seu desenho... um trabalho com traços espontâneos, uma expressividade de linhas inclinadas recorre a uma parte de suas rotinas, o trabalho da lavagem de roupas à noite. Com a ocupação de tarefas de estudo e trabalho fora de casa a ser realizadas durante o dia, Miguel relata que as roupas são lavadas no final do dia... O que nos faz acreditar que a fuga metafórica é encontrada no vento e não no sol, remetendo a feitura do desenho associada à intimidade ou à sutileza do que pode ser visto, seja nas roupas, seja na noite.

# Considerações finais

Ao desenhar é bem provável que no processo do fazer o olhar seja ativado para perceber o conjunto dos elementos que compõem realidades a ser representadas, nesse momento acontece a aprendizagem, ou seja, a busca por compreender no todo os seus detalhes.

A percepção é um olhar com atitude de quem procura as linhas ao desenhar, nesse percurso desenhante se descobre o objeto e o ambiente é revelado. Com olhos de rapina e de construtor o desenhista também se vê no processo como aquele que (re)constrói desenhos, moradas e sentidos. Depois da experiência artística tanto desenho, objeto, ambiente e o sujeito não são vistos como antes! A prática do desenho com fundamento na indagação crítica e na experiência trava um embate contra modos estereotipados de fazer docência em arte, como visto em abordagens espontaneístas ou tecnicistas ou ainda "despretensiosas", sem saber o que fazer e para aonde ir.

O estereótipo se restringe aquilo que é antecipadamente identificável, uma reprodução de sentidos e, desse modo, dificulta ou até mesmo impede a aprendizagem. Aquilo que Dewey admite ser necessário algum tipo de aprendizado para ver e perceber as coisas do mundo. Esse tipo de aprendizado reúne as forças da descoberta e da transgressão, ou seja, aquilo que é 'apreendido' através do fazer 'aprender', de modo continuamente interligado com a vida.

É com a vida, sem dúvida, a pretensão dessa proposta de ensino de desenho! Por um processo interligado, os desenhos dos alunos surgem como sementes de atividade de ensino, em seguida, brotam como projeto de ensino até se ramificar em projeto de pesquisa constituindo uma curva de teorizações e sistematização metodológica de itens e acompanhamentos.

O ensino de desenho funciona como interface, como mediação entre mundos exterior e interior que a perspectiva sugere como alternativa, entre o visível e o imaginado. Diante de questões cotidianas e aspectos específicos de cada estudante, habitando desenhos possibilita redimensionar condições físicas e psicológicas vividas em tempos de pandemia, ampliando limites para subjetivação de espaços e percebendo protagonismo no fazer e interferir realidades concretas e existenciais...

### Referências

ANDRÉ, Marli. Etnografia na prática escolar. São Paulo: Papirus, 2005.

AGUIRRE, Imanol. Cultura Visual, Política da Estética e Educação Emancipadora. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.) **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Editora UFSM, 2011, p. 69-111.

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: GARCIA, Alexandra. OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs). **Nilda Alves: praticantespensantes de cotidianos.** Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2015.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BAUER, W. Martin. GASKELL, George. Tradução Pedrinho A. Guareschi. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópoles: Vozes, 2002.

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

DIAS, Ronne; MARTINS, Raimundo. Desenhando na Amazônia: mediações educativo-culturais entre imagem e imaginário. **Revista Interfaces**, UFRJ, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, p. 34-49, jan./jun. 2019.

\_\_\_\_\_. O ensino de desenho no âmbito cultural e profissional na Amazônia amapaense. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual) – Faculdade de Artes Visuais – UFG. Goiânia: UFG, 2020.

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011. p. 31-49.

MARTINS, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e as práticas do ver. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira (Org.). **Arte, Educação e Cultura**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

\_\_\_\_\_ . Narrativas visuais: imagens, visualidades e experiência educativa. **VIS- Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte**, UNB, Brasília, v. 8, n. 1, p. 33-39, jan./jun. 2009.

RANCIÈRE, Jacques. A partilha do sensível. São Paulo: Editora 34, 2009.

Submissão: **28/07/21** Aceitação: **04/09/21** 

https://doi.org/10.5965/24471267722021176

A experiência de vida das múltiplas infâncias e juventudes adolescentes na pandemia do Covid-19: Dewey e as práticas pedagógicas no ensino de Artes Visuais

The life experience of multiple childhoods and adolescent youth in the Covid-19 pandemic: Dewey and pedagogical practices in the teaching of Visual Arts

La experiencia de vida de las múltiples infancias y juventudes adolescentes en la pandemia del Covid-19: Dewey y las prácticas pedagógicas en la enseñanza de las Artes Visuales

Maristani Polidori Zamperetti <sup>1</sup> Claudia Rekowsky Bistrichi <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Doutora e Mestra em Educação. Professora-Orientador<mark>a do Programa de Pós-Graduação</mark> em Educação, Mestrado e Doutorado (PPGE) e no Centro de Artes (UFPel). Lattes: http://lattes.cnpq.br/8058990518394490 ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9600-1988 E-mail:maristaniz@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educ<mark>ação da Universidade Federal de</mark> Pelotas. Lattes: http://lattes.cnpq.br/1091514439268935 ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2396-6508 E-mail: professora.claudia.bistrichi@gmail.com

### **RESUMO**

O presente artigo reflete sobre as experiências de vida de crianças e adolescentes durante a pandemia do Covid-19. Observamos, no contexto estudado, as manifestações artísticas suscitadas e as vulnerabilidades sociais agravadas presentes nesta fase de vida. Buscamos compreender essas experiências, a fim de refletir sobre o Ensino de Artes Visuais, especificadamente, os conteúdos curriculares, pensando no contexto múltiplo das infâncias e juventudes adolescentes. Após, discorremos sobre o Ensino de Artes Visuais em contexto pandêmico, com apoio na perspectiva de Dewey (2011), em especial, no livro 'Experiência e Educação'. Utilizamos como metodologia a revisão bibliográfica de livros, capítulos de livros, artigos e sites eletrônicos e consultas em plataformas virtuais de Artes Visuais. Concluímos que as visualidades da pandemia atuam como pedagogias culturais e que o Ensino de Artes Visuais pode potencializar a aproximação do olhar das crianças e adolescentes às experiências de vida de outras infâncias e juventudes, produzindo assim, um sentimento de empatia e/ ou indignação, abarcando a experiência de vida dos estudantes, a partir de conteúdos que proponham a reflexão sobre o momento contemporâneo.

### PALAVRAS-CHAVE

Pandemia; Experiência; Ensino; Artes Visuais

### **ABSTRACT**

This article reflects on the life experiences of children and adolescents during the Covid-19 pandemic. We observed, in the studied context, the artistic manifestations raised and the aggravated social vulnerabilities present in this stage of life. We seek to understand these experiences in order to reflect on the Teaching of Visual Arts, specifically, the curricular contents, thinking about the multiple context of childhood and adolescent youth. Afterwards, we talk about the Teaching of Visual Arts in a pandemic context, supported by the perspective of Dewey (2011), in particular, in the book 'Experience and Education'. We use as a methodology the bibliographic review of books, book chapters, articles and electronic sites and consultations on virtual platforms of Visual Arts. We conclude that the pandemic's visualities act as cultural pedagogies and that the Teaching of Visual Arts can enhance the approach of the eyes of children and adolescents to the life experiences of other childhoods and youths, thus producing a feeling of empathy and/or indignation, encompassing the life experience of students, based on contents that propose reflection on the contemporary moment.

### **KEY-WORDS**

Pandemic; Experience; Teaching; Visual Arts

### **RESUMEN**

Este artículo reflexiona sobre las experiencias de vida de niños y adolescentes durante la pandemia de Covid-19. Observamos, en el contexto estudiado, las manifestaciones artísticas planteadas y las vulnerabilidades sociales agravadas presentes en esta etapa de la vida. Buscamos comprender estas experiencias para reflexionar sobre la Enseñanza de las Artes Visuales, específicamente, los contenidos curriculares, pensando en el contexto múltiple de la niñez y adolescencia juvenil. Posteriormente, hablamos de la Enseñanza de las Artes Visuales en un contexto pandémico, apoyados en la perspectiva de Dewey (2011), en particular, en el libro 'Experiencia y Educación'. Utilizamos como metodología la revisión bibliográfica de libros, capítulos de libros, artículos y sitios electrónicos y consultas en plataformas virtuales de Artes Visuales. Concluimos que las visualidades de la pandemia actúan como pedagogías culturales y que la Enseñanza de las Artes Visuales puede potenciar el acercamiento de la mirada de los niños y adolescentes a las vivencias de otras infancias y jóvenes, produciendo así un sentimiento de empatía y / o indignación, abarcando la experiencia de vida de los estudiantes, a partir de contenidos que proponen una reflexión sobre el momento contemporáneo.

### PALABRAS CLAVE

Pandemia; Experiencia; Enseñanza; Artes Visuales

# Introdução

A pandemia do recente coronavírus causou grandes transformações nas nossas vidas, mudando forçosamente nossas relações com o meio ambiente, e em maior instância, com o meio urbano. Ao passo que o processo se desencadeava, múltiplas manifestações artísticas foram se desenvolvendo, principalmente, nos espaços virtuais, retratando as novas dinâmicas de convivência: confinamento, máscaras de proteção, o vírus ameaçador, os profissionais de saúde, a morte, a solidão, entre outras. As artes visuais refletiram a experiências de vida das pessoas durante a pandemia através de diferentes narrativas, pedagogias culturais que educam nossas relações e sentimentos a partir de diferentes meios. Em meio a tudo isso, as vulnerabilidades sociais se acentuaram em diversos contextos, dado as desigualdades sociais e injustiças já existentes.

Não obstante, ocorreu um aumento dos índices de violência doméstica contra as mulheres e as crianças, como também uma maior exposição ao vírus da COVID-19 para as pessoas em vulnerabilidade social. Neste sentido, a vista pela janela, os violinos na varanda, os passeios virtuais em museus de Arte formaram novas estéticas criadas pela pandemia, experiências do (im)possível, porque a pandemia também criou um cenário ameaçador para as populações vulneráveis, como o número absurdo de mortes, 500 mil mortes até o dia 19 de junho de 2021 (TITO, 2021), o negacionismo da pandemia (RUTHSAM, 2021), as violências domésticas (MARQUES, 2020) e a contaminação dos povos indígenas do Brasil (PONTES et al., 2021).

Assim, buscamos compreender os contextos e as experiências vivenciadas pelas infâncias e juventudes adolescentes na multiplicidade de situações vivenciadas neste momento. Compreendemos, por hipótese, que o professor ou a professora de Artes Visuais pode mobilizar experiências em seus alunos por meio dos conteúdos escolares, como uma resposta criativa e sensível frente aos problemas sociais decorrentes da pandemia. Mas, para que isso aconteça, é necessário conhecer as experiências de vida das crianças e dos adolescentes, para então desenvolver atividades educativas que promovam aberturas nas possibilidades vivenciadas.

Utilizamos como referência a obra de John Dewey intitulada 'Experiência e educação', escrita em 1938, e que ainda guarda subsídios para reflexões atuais. É dada maior ênfase no seu capítulo sete, intitulado 'A organização progressiva das matérias e conteúdos curriculares', uma vez que o que se objetiva é pensar os conteúdos de Artes Visuais a partir da experiência de vida dos estudantes na pandemia da COVID-19.

# Infâncias e adolescências na pandemia e seu cenário social e artístico

Em virtude da pandemia do novo coronavírus, a população mundial se viu num contexto de lockdown, quarentenas e home office. Estas dinâmicas de prevenção

à disseminação do vírus e de suas variantes contagiosas provocou o isolamento doméstico, entre 2020 e 2021, por tempo quase integral, em que saíamos apenas para as necessidades essenciais. Estando mais tempo em nosso ambiente residencial, passamos a criar novas dinâmicas de convivência, promovendo experiências diferenciadas e inusitadas.

O cinema, que antes era visto em salas cinematográficas, agora passa a ser visto pelas telas de nossa televisão ou notebook, na sala ou no quarto. A experiência com o cinema passa a ser doméstica e para alguns, uma experiência solitária. O cinema é substituído pelos vídeos no YouTube e plataformas de streaming, como a Netflix ou Amazon Prime. Os shows passam a serem transmitidos em lives. Os concertos de músicas, óperas, as apresentações de dança e teatro, as Bienais de Arte e de livros, todos em modo on-line, sendo visualizados pelos nossos dispositivos móveis. Criamos com isso novas experiências estéticas em nosso ambiente domiciliar.

Os professores, e em especial os professores da educação básica, estão trabalhando em home office desde o mês de março do ano de 2020, através de um ensino síncrono e assíncrono. Os smartphones outrora proibidos em sala de aula tornam-se a principal mídia de interação entre alunos, professores, pais e/ou responsáveis e gestores educacionais. Nas aulas de Artes Visuais as tecnologias digitais, como o smartphone, já estavam sendo usadas, independente da proibição ou não do seu uso (SANTOS, ZAMPERETTI, 2019; SOUZA, ZAMPERETTI, 2020).

Salas de aulas passam a ser vistas através de janelas: janelas do Zoom, janelas do Google Meet, janelas do Youtube e entre outras plataformas de transmissão ao vivo. Deste modo, o "trabalho, o lazer e a vida social voltaram-se à realidade virtual" (BÖCKMANN, 2021).

A paisagem das janelas de nossas moradias também se tornou um atrativo ao nosso olhar, quando não podíamos sair de nossas residências. Sobre a vista da janela foram inúmeros feitos registros poéticos de diferentes materialidades: ilustrações, fotografias, pinturas e outras expressões artísticas, retratando a experiência do confinamento doméstico.

Talvez, a resposta à crise pandêmica por parte dos professores tem se constituído em

[...] um paroxismo, um nível alto de tensão em busca de emersão de processos educativos ainda a serem refletidos, e que estão em pleno desenvolvimento, pois não existiam respostas antes de surgirem os problemas e não as temos ainda. Mesmo que neurocientistas tenham se preparado para dar respostas à situação atípica que vivemos e que a maioria dos materiais digitais disponibilizados durante a pandemia seguiu este direcionamento [seria difícil pensar no estabelecimento de relações humanas aprendizes somente com o distanciamento social] (ZAMPERETTI, 2021, p. 48).

Quando iniciou a pandemia, a produção artística se manifestou em relação ao coronavírus; uma relevante iniciativa intitulada 'The Covid Art Museum' teve repercussão mundial. Trata-se de um museu cujo ambiente é virtual, o qual foi criado

no início da pandemia e teve como finalidade "reunir trabalhos de artistas de todo o mundo para falar sobre a quarentena, como se vive nessa situação de reclusão e sobre o que ela tem provocado na vida das pessoas" (CARDOSO JR., [2020], p. 28). Assim, segundo o autor, foram feitos trabalhos artísticos tratando de vários temas relacionados ao coronavírus e ao isolamento social. Tais manifestações artísticas são compartilhadas no Instagram, compostas por ilustrações, pinturas, colagens, fotografias, animações e entre outras manifestações artísticas. Assim, 'The Covid Art Museum' divulga esses trabalhos, além de registrá-los e arquivá-los em seu site. Conforme relata Cardoso Jr. ([2020], p. 28), o impacto da pandemia no

mundo das artes e da cultura tem sido grande no mundo todo. Além de refletirem sobre o impacto da pandemia no cotidiano das pessoas e suas consequências para o futuro da humanidade pós-pandemia, artistas e outrxs profissionais do campo das artes visuais sofrem com os efeitos da crise no próprio mundo da arte. Museus, galerias e centros culturais suspenderam suas programações e muitos eventos artísticos foram cancelados no vasto cenário internacional de arte e cultura.

Em convergência, o 'Museu do Isolamento' foi criado para proporcionar aos artistas brasileiros um espaço de exposição on-line. É uma iniciativa que propõe "divulgar o trabalho de artistas que estão produzindo em seus diferentes isolamentos" (MUSEU..., [2020]) frente a um contexto de museus fechados. Atualmente o museu apresenta temáticas relacionadas à pandemia, mas também aos "desdobramentos e visões de mundo que surgem dia após dia enquanto vivemos essa realidade" (BÖCKMANN, 2021).

Já a céu aberto, nos centros urbanos, também foram feitos diversos trabalhos artísticos aludindo à pandemia, como os seus artefatos e a representação das trabalhadoras e dos trabalhadores da saúde, em especial das enfermeiras e a própria imagem do novo coronavírus. A partir de Cardoso Jr. [2020], percebe-se que estes trabalhos foram feitos em vários lugares do mundo, manifestando-se por meio do grafite, do estêncil, do "lambe-lambe", dos adesivos, das intervenções em monumentos públicos e através das projeções luminosas em prédios localizados nos centros urbanos. Os olhares poéticos em relação a estas paisagens traduzem uma experiência tão única do fenômeno da pandemia, que junto ao isolamento social, motivam as medidas de contenção do vírus e a luta pela vida, dentre outras experiências possíveis.

A pandemia não acabou em 2020, estamos em 2021 e ainda enfrentamos processos de confinamento doméstico em função da falta de vacinação. Com a proliferação de novas variantes do vírus, não temos possibilidades de vislumbrar acontecimentos futuros, ainda que imediatos. Assim, é possível pensar que as estéticas do isolamento perpassaram as vivências de muitas infâncias e juventudes adolescentes, de maneira potente e criativa, também sofrida, de outro modo. Por certo, em diferentes contextos, a pandemia agravou as vulnerabilidades, produzindo experiências conturbadoras e traumáticas.

Em obra publicada por Boaventura Santos intitulada 'A cruel pedagogia do vírus' (2020a), o autor sustenta que as mulheres, os trabalhadores precários e os trabalhadores e a população de rua, os moradores das periferias pobres da cidade, os imigrantes, os deficientes, os idosos, foram os grupos mais atingidos, cuja vulnerabilidade "precede a quarentena e se agrava com ela" (SANTOS, 2000a, p. 15). A apesar do autor não ter mencionado as crianças, elas também sofreram com a quarentena. Desde os filhos de trabalhadores e trabalhadoras em situação precária, crianças e adolescentes moradores das periferias pobres da cidade ou em situação de rua e jovens refugiados ou migrantes, todos têm sua realidade agravada. Pois, constatamos que as novas dinâmicas de convivência resultantes da pandemia afetaram as crianças e os adolescentes de maneira perturbadora, estressante e até monstruosa em alguns casos, como o abuso sexual e a exploração sexual de crianças e adolescentes. Nas palavras de Queiroz:

É notório que o atual cenário pandêmico provocou uma ampliação das vulnerabilidades de crianças e adolescentes em todo o mundo, uma vez que, longe da escola e de outros canais externos de diálogo, esses indivíduos ficaram mais expostos a diversos tipos de violência, a exemplo da exploração sexual (2020, p. 201).

Outra questão, relativa à pobreza, refere-se às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade econômica. Conforme Felizardo, "muitos alunos da rede pública de ensino são filhos de pais que sobrevivem em meio à precarização dos vínculos trabalhistas, e até mesmo de desempregados" (2020, p. 294). Ainda que, em situações de vulnerabilidade, a escola forneça aos estudantes os materiais escolares e distribui a merenda escolar , ainda falta acesso à internet no ambiente domiciliar de maneira equitativa e as tecnologias necessárias para o seu uso.

A ONU reconhece que o acesso à internet e informação é um direito humano, portanto deve ser considerado como garantia fundamental para a cidadania e inclusão digital/social. Além disso, dados divulgados em 2020 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que 45,9 milhões de brasileiros ainda não tinham acesso à internet em 2018. Este número corresponde a 25,3% da população com dez anos ou mais de idade.

Porém ainda nos encontramos em situação bastante incipiente quanto ao salvaguardo de tais direitos básicos, seja por falta de conexão com a internet, espaços e condições adequadas ou pela carência de alfabetização tecnológica, letramento digital e/ou formação pedagógica de professores e gestores escolares (ZAMPERETTI, 2021, p. 41-42).

Desta forma, sem acesso aos canais de comunicação com os professores, mais difícil é para as crianças e os adolescentes esclarecerem as suas dúvidas nas aprendizagens e até mesmo comunicarem situações de violência. Fato que pode desmotivá-los na elaboração das atividades pedagógicas e por consequência, causar a evasão escolar. Somando-se a isso as dificuldades econômicas "o trabalho infantil (...) se aproxima e se apresenta como a solução" (COSTA; PRIMOLAN, 2020, p. 61).

Conforme Gabriele Queiroz (2020, p. 213), "no mundo inteiro, a pandemia do novo coronavírus e as medidas de restrição destinadas a conter a propagação da doença amplificaram as vulnerabilidades das minorias sociais, como trabalhadores, mulheres, idosos e crianças". Durante a pandemia, 17 milhões de mulheres foram vítimas de violência física, psicológica ou sexual (G1, 2021).

Instituições que compõem a rede de proteção a mulheres, crianças e adolescentes no Brasil também denunciam o aumento do número de casos e chamam a atenção para a possibilidade de menor visibilidade das situações em função da recomendação de se permanecer em casa, além do fechamento ou redução da jornada de trabalho dos serviços de proteção, tais como a delegacia de mulheres, conselhos tutelares etc. A situação tornase ainda mais relevante porque em cenários de violência doméstica contra a mulher, na maior parte das vezes, também há violência contra crianças e adolescentes (MARQUES et al., 2020, p. 2).

Isso, considerando os impactos da pandemia nas mulheres, crianças e adolescentes que têm uma moradia, porém sabemos que existem tantos outros sem lares, morando na rua, literalmente. Em um contexto de normalidade, a criança em situação de rua está invisível. Por conta da naturalização do fato, essas juventudes são esquecidas. São narrativas muito fortes e tristes para a maioria de nós, posto o teor de opressão e de descaso social que carregam. Exclusões abissais que agem por meio da violência e apropriação das vidas, "a fim de tornar certos grupos de pessoas e formas de vida social não-existentes, invisíveis, radicalmente inferiores ou radicalmente perigosos" (SANTOS, 2021b, p. 50).

Diante de todos estes contextos de infâncias e juventudes adolescentes, existem crianças "presas" em suas residências, em alguns casos, convivendo com sujeitos agressores. Jovens refugiados, situados nas periferias da cidade, jovens no sistema socioeducativo e até mesmo crianças e adolescentes sujeitos às exclusões abissais. Observando essas diferentes realidades, pergunta-se: que experiências de vida as crianças e os adolescentes estão obtendo com as medidas sanitárias de contenção do Covid-19? E como nós, professores e professoras de Artes Visuais, podemos trabalhar com os nossos conteúdos curriculares a partir destas experiências de vida?

# Ensino de Artes Visuais e experiência na perspectiva de John Dewey

John Dewey, em uma obra intitulada 'Experiência e educação' irá defender a importância de partirmos da experiência de vida dos estudantes para elaborarmos os nossos conteúdos de aprendizagem. O autor se posiciona de maneira crítica em relação à educação tradicional, defendendo os princípios de uma educação progressiva, baseada na experiência de vida dos estudantes, posto que a educação progressiva une experiência e aprendizado (DEWEY, 2011).

Dewey descreve alguns critérios da experiência, nos quais ele afirma que "a

continuidade da experiência opera de forma diferente em variadas circunstâncias, permitindo o crescimento" (2011, p. 36). Assim, para o autor, o educador, "deve apresentar direção e desafio" (2011, p. 38). Neste entendimento, a experiência tem sempre uma continuidade, ou seja, ela se perpetua na experiência que lhe sucede. Pensemos, por exemplo, na experiência dos jovens viventes do confinamento doméstico: a vista pela janela, por onde ela continua? Na vista de uma janela virtual? Na vista da janela do carro? Ou na "janela da alma" ? Seja qual for o contínuo de sua experiência, o importante, é que essa experiência leve a uma reflexão educativa (DEWEY, 2011).

O autor sustenta que "a experiência depende das condições externas" (2011, p. 40) e conceitua tal critério, adicionando outro: "o ambiente afeta as experiências educacionais" (Ibid.). Na pandemia do COVID-19, a casa, a rua, o abrigo, o sistema socioeducativo são ambientes que afetam a experiência das crianças e dos jovens adolescentes. Estes afetos podem ser criativos, felizes e potentes ou bastante dolorosos. Outro critério que Dewey apresenta é que "continuidade e interação determinam a experiência" (2011, p. 45), ou seja, a interação com o meio, as situações nele criadas, e as vivências nele tidas, determinam a experiência. Desta forma, é possível pensar na multiplicidade de sentidos, vivências e experiências que perpassam a vida das crianças e jovens.

Para Dewey, "o valor educacional não é abstrato, ele deve atender às necessidades do aprendiz" (2011, p. 47). Pensemos, então, que necessidades educacionais têm os estudantes que estão vivendo o confinamento doméstico, mais ainda, em situação de precariedade ou no sistema socioeducativo ou os jovens refugiados? Provavelmente, são aquelas que estão de acordo com as suas experiências de vida, e como podemos vislumbrar, são bastante diversas, ainda que potencialmente dolorosas.

No capítulo "A organização progressiva das matérias e conteúdos curriculares", Dewey estabelece alguns princípios, o primeiro deles é que "o conteúdo das matérias deve derivar das experiências comuns da vida" (2011, p. 75). Em suas palavras:

Quando a educação é concebida em termos de experiência, uma consideração se destaca em relação às demais. Tudo o que possa ser considerado como matéria de estudo, seja aritmética, história, geografia ou qualquer uma das ciências naturais, deve derivar de matérias que, originalmente pertençam ao escopo da experiência de vida cotidiana (2011, p. 75).

Pensando nesse princípio, especificamente, para o ensino de Artes Visuais na perspectiva da cultura visual (HERNÁNDEZ, 2000), entendemos que os conteúdos para o ensino de Artes Visuais derivam, predominantemente, de imagens provenientes de diversas fontes. Logo, o professor ou a professora de Artes Visuais pode trabalhar com a sua interpretação crítica (SARDELICH, 2006) e com os seus processos fruição e de criação (BRASIL, 1997). Em segundo plano, podemos compreender que desde o início da pandemia e por meio da constituição de um 'novo cotidiano', foram feitas inúmeras representações artísticas que retratam diferentes experiências de vida e que podem ser trabalhadas nas aulas de Artes Visuais, buscando consonância com as

experiências de vida dos estudantes.

O Museu da Imigração, por exemplo, em seu site, tem uma seção de materiais educativos voltado paras Artes Visuais ; por meio destes é possível trabalhar com o tema dos deslocamentos e territorialidades. Além disso, nesta mesma seção, encontramos aportes pertinentes para trabalharmos com as crianças migrantes. Já sobre a população em situação de rua e precariedade, encontramos uma série de imagens pictóricas, reunidas por Denise Gomes Ludwig (2014). Tais imagens formam um repertório visual, que representa a crueldade desta extrema pobreza. A partir destas visualidades é possível fazer uma leitura crítica sobre a realidade em que vivemos e como nos relacionamos com ela, considerando situações e interações com a sociedade passíveis de serem refletidas em sala de aula.

A problemática do trabalho infantil é elucidada num videoclipe da música 'Sementes', cantada pelo rapper Emicida e pela rapper Drik Barbosa. Outro material educativo, referente a este assunto é o livro em história em quadrinhos da turma da Mônica, intitulado 'Toda criança quer ser criança' (2006). É lamentável considerar e imaginar experiências nestas circunstâncias, mas elas são reais, e se acentuaram durante a pandemia.

No tocante às violências sexuais, como uma medida de enfretamento e combate a este tipo de violência, o Canal Futura em parceria com o Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Childhood Brasil, "desde 2009, dissemina informações de qualidade para ajudar no combate à violência sexual" (ABE, 2021). Minisséries audiovisuais foram criadas através do projeto 'Crescer sem Violência' (CANAL FUTURA; CHILDHOOD BRASIL; UNICEF, [2020]). Em número de três, são direcionadas à autoproteção das crianças: 'Que exploração é essa?'; 'Que abuso é esse?', e outra, intitulada 'Que corpo é esse?' . Para as duas primeiras há um caderno pedagógico e para a terceira, foi feito um gibi.

O que as crianças e os adolescentes aprendem "no processo de aquisição de um conhecimento ou habilidade em uma determinada situação torna-se um instrumento" (DEWEY, 2011, p. 45) para compreenderem e lidarem com a situação posterior. A sucessão da experiência, quando direcionada pelo educador na sala de aula, tem como horizonte a proteção das crianças e dos adolescentes, a promoção do seu bem estar e, sobretudo, da prevenção de tais violências.

De acordo com Dewey (2011), o conhecimento sobre os processos experienciais ocorre ao longo da vida, pois estes continuam "enquanto a vida e a aprendizagem continuarem" (p. 45). O segundo princípio da organização das matérias e conteúdos curriculares é que "os conteúdos das matérias de estudo devem ser desenvolvidos progressivamente de acordo com a maturidade do aluno" (DEWEY, 2011, p. 76). Assim, precisamos ser sensíveis e coerentes, como professores, na ocasião da escolha das visualidades e materiais a serem explorados em sala de aula, com o intuito de não promover constrangimento ou exposições desnecessárias.

Dewey (2011) chama a atenção para o potencial das experiências das crianças e adolescentes e da necessária inter-relação entre os processos educativos e as experiências cotidianas.

O educador que faz conexão entre educação e experiências reais torna-se responsável por tarefas mais sérias e mais difíceis. Ele deve estar atento às potencialidades das experiências para levar os alunos a novos campos que pertencem a essas experiências e deve usar o conhecimento dessas potencialidades como critério para a seleção e organização das condições que influenciam na experiência presente dos alunos (DEWEY, p. 79, grifos nossos).

Deste modo, para compreender as potencialidades das experiências dos estudantes em Artes Visuais, o professor ou a professora necessita identificar as visualidades com as quais os estudantes se relacionam em seu cotidiano, tanto como intérpretes quanto como criadores de imagens (HERNÁNDEZ, 2000). Depois de identificadas as visualidades, o professor desenvolverá suas atividades planejadas, de modo que o seu desenvolvimento conduzirá a aprendizagem dos estudantes a novos campos de experienciação, e por conseguinte, a novas possibilidades de interação com estas questões.

Dewey compreende que "o aprendizado deve se desenvolver a partir de condições de experiência que deem origem a uma busca ativa por informação e novas ideias" (2011, p. 82). Sobre isso, o autor, destaca dois pontos, o primeiro é que os problemas devem surgir "das condições das experiências que estão acontecendo no presente e que sejam coerentes com as capacidades dos alunos" [e] "que essas experiências despertem nos alunos a necessidade de busca ativa de informações e novas ideias" (2011, p. 82). Desta forma, é importante ressaltar o potencial das pedagogias culturais, que a partir das condições que possibilitam a promoção de experiências e interação com artefatos culturais, como nas aulas de Artes Visuais, contribuem para a compreensão das mídias na produção de percepções e entendimentos sobre os significados de vida, educando os sujeitos, produzindo subjetividades e interferindo nas percepções humanas e do mundo.

# Considerações Finais

Muitos profissionais, que trabalham com a produção visual e audiovisual e artistas, durante o ano de 2020 e o ano de 2021, realizaram inúmeras manifestações sobre temas relativos à pandemia. Ainda que estas visualidades não tenham sido produzidas para uma finalidade pedagógica e/ou artística, é possível compreender, por meio das pedagogias culturais, que estas podem proporcionar discussões a respeito dos artefatos da cultura e processos educativos, pois a pedagogia e os processos educativos podem ocorrer em todo o lugar em que o conhecimento é produzido. Os saberes resultantes destas situações extrapolam os limites impostos pelas instituições, como a escola, por exemplo. Portanto, a cultura é uma área privilegiada de produção de práticas culturais de significação que podem, porventura, educar.

A partir de Dewey, entendemos que a experiência de vida das crianças e dos

adolescentes é muito promissora para o desenvolvimento de suas aprendizagens, pois, com os conteúdos derivando de suas experiências, proporcionalmente é possível que, os estudantes se envolvem com mais atenção, dedicação e zelo pelos seus estudos. O professor ou a professora identifica estas experiências, direciona e potencializa o seu crescimento reflexivo, transformando, deste modo, a vivência e/ ou a experiência em um conhecimento, da ordem das diferentes dimensões sociais, políticas, éticas e estéticas. No momento da pandemia, as experiências do cotidiano sofreram uma ruptura, alcançando a escola, e consequentemente as juventudes. Se faz importante, então, estarmos atentos a estas novas experiências, reconhecendo as múltiplas infâncias e juventudes adolescentes, situando assim o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Em relação à vulnerabilidade social na infância e na adolescência, vimos que podemos trabalhar de forma direta ou indireta através das artes visuais, intermediadas por diversos materiais educativos e pedagogias culturais que questionam estas vulnerabilidades, explorando a temática em diferentes contextos. Além disso, estes materiais educativos e as pedagogias culturais têm o potencial de aproximar o olhar das crianças e adolescentes às experiências de vida de outras infâncias e juventudes, produzindo assim, um sentimento de empatia e até de indignação. Discussões que podem ser promovidas desde a realidade local da escola a outras situações vividas por crianças e jovens adolescentes ao redor do mundo.

Em suma, a pandemia alterou nossos modos de viver e proporcionou novas experiências às crianças e aos adolescentes, experiências que vão marcar a vida deles, dado a um fenômeno tão inusitado. Acreditamos na importância do ensino de Artes Visuais e, principalmente, na sensibilidade de trabalhar com as experiências de vida dos jovens, para então desenvolver saberes sensíveis e cognitivos. Porém, reconhecemos que nem todas as experiências que se consolidaram foram lúdicas, felizes e serenas, posto que em nosso país, há altos índices de desigualdades e violência. Muitas crianças sofreram durante a pandemia, com um enfrentamento superlativo. Quanto a isso, o professor ou a professora com apoio de um material educativo e apoiado nas pedagogias culturais, pode conduzir os estudantes à reflexão e talvez, compreensão dessas experiências. Para tal, cabe aos professores repensarem os seus métodos de ensino, pois partindo de John Dewey, temos um caminho: experiência e educação.

# Referências

ABE, Stephanie Kim. Educação versus violência sexual contra crianças e adolescentes. **CENPEC Educação**. São Paulo, 18 abr. 2021. Notícias. Notícias de educação. Juventudes. Disponível em: <a href="https://www.cenpec.org.br/noticias/a-educacao-contra-o-abuso-a-violencia-e-a-exploração-sexual-de-crianças-e-adolescentes">https://www.cenpec.org.br/noticias/a-educacao-contra-o-abuso-a-violencia-e-a-exploração-sexual-de-crianças-e-adolescentes</a>. Acesso em: 14 jun. 2021.

BÖCKMANN, ESTELA. Pandemia e Arte: resistência frente ao novo coronavírus. **ArteVersa**, Rio Grande do Sul, 29 mai. 2021. Coleção de Artistas. Disponível em: <a href="https://www.ufrgs.br/">https://www.ufrgs.br/</a>

arteversa/?p=43513>. Acesso em: 03 jun. 2021.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Arte. Brasília: MEC: SEF, 1997. Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf">http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf</a>>. 11 ago. 2021.

BRASIL. Lei n° 13.987, de 7 de abril de 2020. Altera a Lei n° 11.947, de 16 de junho de 2009, para autorizar, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão de situação de emergência ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica. Brasília, 2021. Disponível em: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/\_ato2019-2022/2020/lei/l13987.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil\_03/\_ato2019-2022/2020/lei/l13987.htm</a>. Acessado em: 12 ago. 2021.

CANAL FUTURA; CHILDHOOD BRASIL; UNICEF. Crescer sem violência. **Canal Futura**, [s. I.], [2020]. Projetos do Futura. Disponível em: <a href="https://www.futura.org.br/projetos/crescersemviolencia/">https://www.futura.org.br/projetos/crescersemviolencia/</a>. Acesso em: 11 ago. 2021.

CARDOSO JR., Wilson. **Artes visuais em tempo de pandemia**. [Rio de Janeiro], [2020]. Primeira Parte: Arte Covid, as artes visuais em combate ao coronavírus. Disponível em: <a href="http://www.educacao.ufrj.br/wp-content/uploads/2019/12/NVersao-Arte-em-Tempos-de-Pandemia.pdf">http://www.educacao.ufrj.br/wp-content/uploads/2019/12/NVersao-Arte-em-Tempos-de-Pandemia.pdf</a>>. Acesso em: 03 jun. 2021.

COSTA, André Luiz da Silva; PRIMOLAN; Débora Alves. Trabalho infantil no Brasil: probabilidade de recrudescimento frente à pandemia do covid-19. In: DA MOTA, Fabiana Dantas Soares Alves; SOBRINHO, Zéu Palmeira (Coord.). **Trabalho infantil e pandemia:** diagnóstico e estratégias de combate. Natal: Tribunal Regional do Trabalho da 21ª Região: Escola Judicial (EJ-21) do Tribunal Regional do Trabalho do Rio Grande do Norte / Núcleo de Estudos Sobre Trabalho Infantil, 2020. p. 52-69. Disponível em: <a href="https://ead.trt21.jus.br/pluginfile.php/780/mod\_book/chapter/17/E-book%20-%20Trabalho%20Infantil%20e%20">https://ead.trt21.jus.br/pluginfile.php/780/mod\_book/chapter/17/E-book%20-%20Trabalho%20Infantil%20e%20</a> Pandemia.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2021.

DEWEY, John. Experiência e educação. Petrópolis: Vozes, 2011.

FELIZARDO, Ana Paula. "Uma ofegante pandemia": reflexões sobre a exploração sexual de crianças e adolescentes no contexto da covid-19 no Brasil. In: DA MOTA, Fabiana Dantas Soares Alves; SOBRINHO, Zéu Palmeira (Coord.). **Trabalho infantil e pandemia:** diagnóstico e estratégias de combate. Natal: Tribunal Regional do Trabalho da 21ª Região: Escola Judicial (EJ-21) do Tribunal Regional do Trabalho do Rio Grande do Norte / Núcleo de Estudos Sobre Trabalho Infantil, 2020. p. 280-306. Disponível em: <a href="https://ead.trt21.jus.br/pluginfile.php/780/mod\_book/chapter/17/E-book%20-%20Trabalho%20Infantil%20e%20Pandemia.pdf">https://ead.trt21.jus.br/pluginfile.php/780/mod\_book/chapter/17/E-book%20-%20Trabalho%20Infantil%20e%20Pandemia.pdf</a>>. Acesso em: 13 jun. 2021.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MAURICÍO DE SOUZA PRODUÇÕES; FÓRUM NACIONAL DE PREVENÇÃO E ERRADICAÇÃO DO TRABALHO INFANTIL. **A turma da Mônica:** toda crianças quer ser criança. Brasil: Maurício de Souza Editora, 2006. Disponível em: <a href="https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/turma\_da\_monica/monica\_trabalho\_infantil.pdf">https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/turma\_da\_monica/monica\_trabalho\_infantil.pdf</a>>. Acesso em: 13 jun. 2021.

JARDIM, João; CARVALHO, Walter. **Janela da Alma**. São Paulo: Europa Filmes, 2002. 1 DVD (73min), color.

LUDWIG, Denise Gomes. Pinturas com pessoas pobres: a desigualdade social. **De Arte em Arte.** [s. I.], 03 abr. 2014. Disponível em: <a href="https://deniseludwig.blogspot.com/2014/04/pinturas-com-pessoas-pobres-portinari-e.html">https://deniseludwig.blogspot.com/2014/04/pinturas-com-pessoas-pobres-portinari-e.html</a>. Acesso em: 13 jun. 2021.

MARQUES, Emanuele Sousa. et al. A violência contra mulheres, crianças e adolescentes em tempos de pandemia pela COVID-19: panorama, motivações e formas de enfrentamento. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 4, p. 1-6, 2020. Disponível em: <a href="https://www.scielo.br/j/csp/a/SCYZFVKpRGpq6sxJsX6Sftx/?lang=pt">https://www.scielo.br/j/csp/a/SCYZFVKpRGpq6sxJsX6Sftx/?lang=pt</a>. Acesso em: 30 fev. 2021.

MUSEU DA IMIGRAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Materiais Educativos.** São Paulo, [21--?]. Educativo. Disponível em: <a href="https://museudaimigracao.org.br/educativo/materiais-educativos">https://museudaimigracao.org.br/educativo/materiais-educativos</a>>. Acesso em: 13 jun. 2021.

MUSEU DO ISOLAMENTO. **O que é o museu do isolamento**. Brasil, [2020]. Sobre. Disponível em: <a href="https://museudoisolamento.com/o-que-somos/">https://museudoisolamento.com/o-que-somos/</a>>. Acesso em: 10 jun. 2021.

G1. Pandemia de agressões: 1 em cada 4 mulheres sofreu violência no Brasil. **G1**, São Paulo, 7 jun. 2021. Disponível em: <a href="https://g1.globo.com/politica/stories/2021/06/07/uma-em-cada-quatro-mulheres-sofreu-violencia-na-pandemia.ghtml">https://g1.globo.com/politica/stories/2021/06/07/uma-em-cada-quatro-mulheres-sofreu-violencia-na-pandemia.ghtml</a>. Acesso em: 10 jun. 2021.

PONTES, Ana Lucia de Moura. et al. Pandemia de Covid-19 e os Povos Indígenas no Brasil: cenários sociopolíticos e epidemiológicos. In: MATTA, Gustavo Corrêa. et al. (Org.) **Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil**: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2021. p. 123-136. Disponível em: <a href="http://books.scielo.org/id/r3hc2/pdf/matta-9786557080320.pdf">http://books.scielo.org/id/r3hc2/pdf/matta-9786557080320.pdf</a>>. Acesso em: 05 jun. 2021.

QUEIROZ, Gabriele Nogueira. Exploração sexual infantil e os riscos da internet: vulnerabilidades acentuadas pela pandemia. In: DA MOTA, Fabiana Dantas Soares Alves; SOBRINHO, Zéu Palmeira (Coord.). **Trabalho infantil e pandemia**: diagnóstico e estratégias de combate. Natal: Tribunal Regional do Trabalho da 21ª Região: Escola Judicial (EJ-21) do Tribunal Regional do Trabalho do Rio Grande do Norte / Núcleo de Estudos Sobre Trabalho Infantil, 2020. p. 201-225. Disponível em: <a href="https://ead.trt21.jus.br/pluginfile.php/780/mod\_book/chapter/17/E-book%20-%20Trabalho%20Infantil%20e%20Pandemia.pdf">https://ead.trt21.jus.br/pluginfile.php/780/mod\_book/chapter/17/E-book%20-%20Trabalho%20Infantil%20e%20Pandemia.pdf</a>. Acesso em: 13 jun. 2021.

RUTHSAM, Luciana. Negacionismo na pandemia: a virulência da ignorância. **UNICAMP**, Campinas, 14 abr. 2021. Cultura e Sociedade. Disponível em: <a href="https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2021/04/14/negacionismo-na-pandemia-virulencia-da-ignorancia">https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2021/04/14/negacionismo-na-pandemia-virulencia-da-ignorancia</a>. Acesso em: 30 jun. 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza. A sul da quarentena. In: SANTOS, Boaventura de Souza. A cruel pedagogia do vírus. Coimbra: Almedina SA, 2020a. Disponível em: <a href="https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro\_Boaventura.pdf">https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro\_Boaventura.pdf</a> Acesso em: 13 jun. 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza. Percursos para as epistemologias do Sul. In: SANTOS, Boaventura de Souza. **O fim do império cognitivo**: afirmação das epistemologias do sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2020b. p. 41-64.

SANTOS, Isabel Cristina; ZAMPERETTI, Maristani Polidori. Tecnologias digitais e Artes

Visuais: o desenho virtual com o aplicativo Strava. In: João Batista Bottentuit Junior.

(org.). E-Book do I Simpósio Internacional de Tecnologias Digitais na Educação/

IV Simpósio Nacional de Tecnologias Digitais na Educação [recurso eletrônico]. 1ed.

São Luís - MA: EDUFMA, 2019, p. 1345-1358. Disponível em: <a href="https://drive.google.">https://drive.google.</a>

com/file/d/12V0u\_ykLns5A3xLUBYdJ4KqsOgAlNqq/view?usp=sharing>. Acesso em: 20 jul. 2021.

SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo. v. 36, n. 128, p. 451-472, 2006. Disponível em: <a href="http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/405/408">http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/405/408</a>>. Acesso em: 03 ago. 2021.

SOUZA, Fabiana L. de; ZAMPERETTI, Maristani Polidori. Smartphones e Artes Visuais – Notas sobre novas tecnologias no ensino da perspectiva forçada. **Movendo Idéias** (UNAMA). v.25, p.1 - 9, 2020. Disponível em: <a href="http://revistas.unama.br/index.php/Movendo-Ideias/article/view/2114/1378">http://revistas.unama.br/index.php/Movendo-Ideias/article/view/2114/1378</a>. Acesso em: 13 ago. 2021.

TITO, Fábio. Brasil chega à marca de 500 mil mortes por Covid. **G1**. [São Paulo]. 19 jun. 2021. Bem Estar. Coronavírus. Disponível em: <a href="https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/06/19/brasil-chega-a-marca-de-500-mil-mortes-por-covid.ghtml">https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2021/06/19/brasil-chega-a-marca-de-500-mil-mortes-por-covid.ghtml</a>. Acesso em: 12 ago. 2021.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori. **Artes visuais e ensino remoto: paroxismo nas interações em tempos de pandemia**. Palíndromo, v. 13, n. 29, p. 38-53, 2021. Disponível em: <a href="https://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/18977/12714">https://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/18977/12714</a>. Acesso em: 13 jun. 2021.

WIKIPÉDIA. Drik Barbosa. **Wikipédia**, Brasil, 2021a. Disponível em: <a href="https://pt.wikipedia.org/wiki/Drik\_Barbosa">https://pt.wikipedia.org/wiki/Drik\_Barbosa</a> Acesso em: 14 jun. 2021.

WIKIPÉDIA. Emicida. **Wikipédia**, Brasil, 2021b. Disponível em: <a href="https://pt.wikipedia.org/wiki/Emicida">https://pt.wikipedia.org/wiki/Emicida</a> Acesso em: 14 jun. 2021.

Submissão: **14/06/21** Aceitação: **16/08/21** 

# Qual é a sua flor? Experiência estética, sua relação com awareness e seu papel para o estímulo do processo criativo autoral

What is your flower? Aesthetic experience, its relationship with awareness and its role in stimulating the author's creative process

¿Cual es tu flor? Experiencia estética, su relación con la awareness y su papel en la estimulación del proceso creativo del autor

# Annelise Nani da Fonseca<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Doutora em Artes (ECA -USP). Mestre em Design (UAM), bacharel e licenciada em Artes Visuais, bacharel em Moda e Bacharel em Psicologia (UNICESUMAR). Professora no Departamento de Artes e Design (IAD) na UFJF. E-mail: anne\_nani@hotmail.com CV: http://lattes.cnpq.br/3680077368397791 ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3999-4730

#### **RESUMO**

Este artigo objetiva analisar a Experiência Estética de John Dewey (1859-1952) como um vetor para o processo criativo. Para isso, investiga junto à teoria deweyana caminhos por meio da gestalt-terapia para demonstrar isso. Seu objetivo consiste em ressaltar o seu papel fundamental para instigar a formação de linguagem autoral por meio do exercício da flor. Para tanto, o artigo apresentará autores para pensar a Experiência Estética atrelada a conceitos como: a Imaginação Simbólica com Gilbert Durand (1993), o conceito de awareness e ajustamento criativo com Jorge Ponciano (2011,1985). A pesquisa infere que a experiência estética é basilar para o processo criativo sendo um importante vetor para a awareness, e construção de linguagem autoral. Além disso, destaca que a experiência estética pode ser estimulada à distância, no contexto do Ensino Remoto Emergencial tendo um importante papel na participação dos alunos.

# PALAVRAS-CHAVE

Experiência Estética; Processo Criativo; Imaginação Simbólica; Awareness e Ajustamento Criativo.

#### **ABSTRACT**

This article aims to analyze the Aesthetic Experience of John Dewey (1859-1952) as a vector for the creative process. For this, it investigates together with the Deweyan theory ways through gestalt-therapy to demonstrate this. Its objective is to emphasize its fundamental role in instigating the formation of authorial language throught the exercise of the flower. Therefore, the article will present authors to think about the Aesthetic Experience linked to concepts such as: Symbolic Imagination with Gilbert Durand (1993), the concept of awareness and creative adjustment with Jorge Ponciano (2011,1985). The research infers that the aesthetic experience is fundamental for the creative process, being an important vector for awareness and the construction of authorial language. In addition, it highlights that the aesthetic experience can be stimulated at a distance, in the context of Remote Emergency Education, having an important role in the participation of students.

#### **KEY WORDS**

Aesthetic Experience; Creative process; Symbolic Imagination; Awareness and Creative Adjustment.

#### **RESUMEN**

Este artículo tiene como objetivo analizar la Experiencia Estética de John Dewey (1859-1952) como vector del proceso creativo. Para ello, investiga la teoría de Dewey los caminos a través de la terapia gestáltica para demostrarlo. Su objetivo es enfatizar el papel fundamental en instigar la formación del lenguaje autoral a través del ejercicio de la flor. Por tanto, el artículo presentará autores para reflexionar sobre la Experiencia Estética vinculada a conceptos como: Imaginación Simbólica con Gilbert Durand (1993), el concepto de awareness y ajuste creativo con Jorge Ponciano (2011,1985). La investigación infiere que la experiencia estética es fundamental para el proceso creativo, siendo un vector importante para la conciencia y la construcción del lenguaje autoral. Además, destaca que la experiencia estética puede ser estimulada a distancia, en el contexto de Educación Remota de Emergencia, teniendo un papel importante en la participación de los estudiantes.

# **PALABRAS CLAVE**

Experiencia estética; Proceso creativo; Imaginación simbólica; Awareness y adaptación creativa.

# Introdução

Este artigo possui um recorte que visa à demonstração da importância da experiência estética proposta por John Dewey para o desenvolvimento da criatividade. Para tanto, será apresentado o exercício da flor, uma experiência em coerência com a teoria deweyana, desenvolvida no ano de 2020, no contexto do ERE – Ensino Remoto Emergencial, na Universidade Federal de Juiz de Fora, no curso Moda e na disciplina de Moda e Subjetividade, ministrada pela autora do trabalho. Para cumprir o desiderato deste artigo, utilizou-se, como fundamentação teórica junto à Experiência Estética, a compreensão da Imaginação Simbólica proposta por Durand (1993) e os preceitos da gestalt-terapia juntamente com os conceitos de *awareness*<sup>1</sup> e ajustamento criativo a partir de Ponciano (1985, 2011).

Advogar a respeito da Experiência Estética se faz vital na atual conjuntura, na qual se é atravessado pelo impacto de uma pandemia de COVID-19, que impõe um afastamento social e instala no contexto educacional o ERE, que priva os alunos e professores do contato presencial com a escola, os colegas de classe e as atividades. Nessa conjuntura foi proposto o exercício da flor, adaptado de um experimento da gestalt-terapia, descrito mais adiante neste trabalho. É importante pontuar isso porque a Experiência Estética proposta por Dewey se dá justamente na valorização do contato pessoal, do vínculo, das atividades realizadas em caráter experimental. Ou seja, consiste em uma forma de ensino preconizada pela vivência, pelo conhecimento presentacional e integrador, conforme pode ser visto a seguir:

a concepção da experiência consciente como a percepção de uma relação entre o fazer e o estar sujeito a algo, permite compreender a ligação que a arte como produção, por um lado, e a percepção e apreciação como prazer, por outro, mantêm entre si. (...) Pensar efetivamente, em termos das relações entre qualidades, é uma exigência tão severa ao pensamento quanto pensar em termos de símbolos verbais e matemáticos. Aliás, uma vez que é fácil manipular as palavras mecanicamente, a produção de uma autêntica obra de arte provavelmente exige mais inteligência do que a maior parte do chamado pensamento que se dá entre os que se orgulham de ser "intelectuais". (...) o estético não é algo que se intromete na experiência de fora para dentro, seja pelo luxo ocioso ou pela idealização transcendental, mas é o desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência. (DEWEY,2010. p. 125 e 126).

Faz-se possível inferir que a experiência estética se consubstancia em uma das atividades mais desafiadoras em nível intelectivo justamente pelo fato dela exigir tanto no fazer como no conceber a consciência do sujeito integrada na atividade e, neste sentido, pode ser associada até mesmo à gestalt-terapia pelo fato de ser uma teoria humanista, existencial e fenomenológica, que também visa estimular a pessoa

<sup>1</sup> Cabe salientar que optou-se para escrita do artigo manter o termo em inglês awareness, que em português não existe tradução exata, sendo o equivalente a dar-se conta, conscientizar-se. Além disso, em virtude das publicações que fundamentam o trabalho serem oriundas da gestalt-terapia, que mantém essa terminologia em inglês.

em sua totalidade.

Retoma-se, então, a tradução principal para a palavra *Gestalt*, do alemão para o português como – configuração – proposta por Jorge Ponciano (1985) na qual ressalta a seguinte decomposição da palavra: com-figura-ação, ou seja, por meio disso, pode-se destacar o processo de ensino e aprendizagem pela perspectiva da gestalt, significa explorar a figura dos educandos de modo ativo. Neste sentido, o processo para a gestalt-terapia (GT) é o caminho através do qual o indivíduo compreende sua forma de ser e agir, não como consciência de algo – uma ansiedade, um conflito, um problema – mas, sim como conscientização; um dar-se conta, ou seja, *awareness*.

A awareness pode ser definida de forma geral como uma tomada de consciência. A peculiaridade desta tomada de consciência consiste no fato de que ela não se restringe à consciência cognitiva, mas a um tipo de consciência que possui uma força tamanha que atinge vários âmbitos da existência como: o corpo, a energia, a cognição, as emoções e as sensações. Este fato de englobar vários níveis da existência atesta sua eficácia tanto no ensino como na prática clínica, por isso, quando trabalha em exercícios que a estimulem, ela favorece a mudança de comportamento porque o indivíduo entende sua forma de estabelecer contato consigo mesmo, com o mundo e com os outros em nível energético, corporal, sentimental e racional, diferente de outras abordagens que centram-se exclusivamente na razão e no comportamento.

D'Acri (2012) afirma que os exercícios de *awareness* se concentram em vários tipos de somatizações e sintomas como uma espécie de "antídotos da projeção das neuroses (...) em forma de um resgate do fluxo natural da formação figura-fundo. (p.32)". Por isso, tanto o processo terapêutico quanto o processo de ensino da gestalt visam a atacar os pontos de fixação, as repetições das pessoas, pois eles impedem o fluxo existencial saudável, conforme o autor explica: "A essa atitude de permanecer consciente durante todo o processo, percebendo não só a situação (tendo o 'insight'), mas o sentido da situação, se incluindo nela como um todo, a GT chama de 'awareness' (RIBEIRO, 2011, p. 175)". Isso demonstra seu vínculo com a Experiência Estética.

Como a tradução da palavra *Gestalt* é configuração, o processo de ensino em gestalt-terapia se dá no estímulo à conscientização de si, de modo que o aluno possa elaborar re-designs (atualizações), rearranjos, reacomodações dos perceptos, das partes ao todo, de acordo com os novos conteúdos extraídos da awareness. Neste sentido, o processo de ensino e aprendizagem ocorrem no caminho em que o educando percorre com o intuito de conscientizar-se a respeito de vários aspectos da sua existência: perceber como faz seus afazeres, porque os faz, quem ele é quando o faz, ou seja, a sua configuração. Sendo assim é responsabilidade tanto do terapeuta quanto do professor se atentar durante o processo para:

(...) qualidade e pela quantidade de sua presença, pelo conhecimento próprio e do paciente, pela manutenção de uma postura não defensiva, e pela manutenção dos seus processos de contato e de awareness claros e compatíveis com os do paciente. Eles são responsáveis pelas consequências de seus próprios comportamentos e pela criação e manutenção da atmosfera

terapêutica. (YONTEF, 1998.p.40).

Ressalto perante o excerto que o equivalente à atmosfera terapêutica no âmbito clínico, seria no âmbito do ensino, a uma atmosfera de aprendizagem, sendo que essa preocupação é vital para o estímulo da *awareness*, um dos processos que podem ser vivenciados durante uma experiência estética conforme será explicado adiante.

Portanto, o artigo foi elucubrado em quatro momentos: o primeiro intertítulo vai abordar a relação da experiência estética com a *awareness* e o ajustamento criativo e, depois, o segundo vai analisar a importância da experiência estética no processo criativo para o terceiro explorar a relação do processo criativo e a imaginação simbólica. Por fim, o quarto intertítulo vai apresentar o relato de experiência de uma atividade elaborada a partir dos preceitos descritos nos momentos anteriores bem como as considerações finais.

# Awareness e Ajustamento Criativo

A awareness de acordo com Yontef (1998): "compreende o conhecimento do ambiente, a responsabilidade pelas escolhas, o autoconhecimento, a auto-aceitação e a capacidade de contato (p.37)". Neste sentido, é o que a Experiência Estética propicia, por isso ela é potente, justamente por deflagrar um tipo de experiência rica em autoconhecimento. Visto que ela exige um contato com a obra de arte de modo integral, ou seja, não prioriza somente o intelecto, mas o corpo na experiência, os sentidos, as percepções e a conexão com a história de vida tanto do artista quanto de quem vivencia a obra.

A Experiência Estética deve ser instigada nas atividades que pretendem estimular o processo criativo, justamente por ela propiciar awareness, ou seja, fomentar experiências que enriqueçam as possibilidades de contato, que ressignificam as cristalizações, ou seja, que permitem o aluno ter awareness. Ainda segundo o autor supracitado: "A awareness acontece agora. Eventos passados podem ser objeto de awareness presente, mas o processo de awareness (por exemplo, lembrar-se) é agora. (YONTEF, 1998.p.41)". Neste sentido, a awareness consiste em uma tomada de consciência global no momento presente, uma atenção especial ao conjunto da percepção pessoal, corporal, emocional, interior, exterior, ambiental; ou seja, consciência de si. Cabe ressaltar que, ela é diferente da epifania, do insight, que ocorre somente em nível cognitivo, a awareness é a conscientização corporificada, encarnada, emocionada, motora, afetiva e cognitiva, por isso, genuinamente vivencial. Esse aspecto integrador e vivencial que aproxima a awareness com o conceito de Experiência Estética, conforme pode ser observado a seguir:

Não é possível separar entre si, em uma experiência vital, o prático, o intelectual, o afetivo, e jogar as propriedades de um contra as propriedades de outros. A fase afetiva liga as partes em um todo único; "intelectual"

simplesmente nomeia o fato de que a experiência tem sentido; e "prático" indica que o organismo interage com os eventos e objetos que o cercam. (DEWEY, 2010. p.138).

As separações e dicotomizações que ocorrem entre: mente X corpo; razão X emoção; teoria X prática; ciência X arte; subjetivo X objetivo; trabalho X lazer; local X universal ... contribuem para sedimentar um entendimento reduzido a respeito da epistemologia da arte e do seu processo criativo, que é alimentado de experiências estéticas. Sendo assim, é possível observar no gráfico a seguir as diferentes dimensões existenciais que a experiência estética pode integrar:

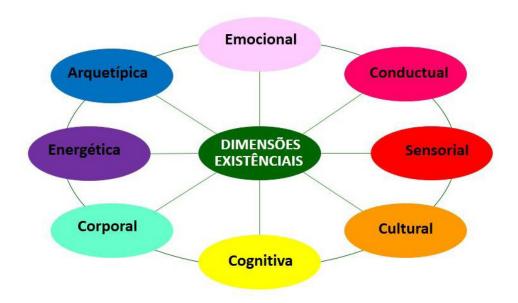


Fig.1 Gráfico elaborado pela autora, Dimensões Existenciais da Experiência Estética, 2021.

De acordo com Frazão (2015), o ajustamento criativo é um fenômeno interativo que é deflagrado na fronteira de contato e se refere a habilidade de se relacionar de modo saudável, satisfatório e eficaz, por isso, criativo com o ambiente e as necessidades e demandas cotidianas de forma que seja preservado o respeito pelo outro. Isso, em outras palavras, significa dizer que o ajustamento criativo consiste no processo pelo qual o corpo, as pessoas, encontram em si, e/ou no meio soluções para se autorregular criativamente. Cabe destacar que esta forma de encontrar soluções é instintiva, espontânea, por isso, é peculiar de cada sujeito, pois, ela exige que o sujeito imprima sua marca no enfrentamento dos acontecimentos hodiernos.

Diante da definição de ajustamento criativo funcional, ou seja, quando ele contribui para a melhoria da qualidade de vida das pessoas e o autoconhecimento, será apresentado a seguir a definição de ajustamento criativo disfuncional, que ocorre quando o ajustamento não tem essas qualidades:

Uma vez que, como vimos, a percepção se organiza e nossos sentimentos adquirem significado por meio das funções de contato, o ajustamento criativo disfuncional implicará algum grau de desorganização ou distorção do

universo das percepções e dos sentimentos – o que, por sua vez, interferiria nos processos de awareness. (FRAZÃO, 2015.p.91).

Neste sentido, o ajustamento criativo disfuncional consiste em uma resposta desatualizada, porque é vinculada a uma emoção, a uma vivência do passado, neste contexto, a neurose é a busca, o movimento da autorregulação, a tentativa mal sucedida de ficar saudável.

É possível, então, pensar que a falta de experiências estéticas se configura como um caminho para explicar a presença de ajustamentos criativos disfuncionais, justamente pelo da experiência estética exigir a integração do ser no fazer, ela se aproxima dos ajustamentos criativos funcionais. Isso transmite a ela um caráter terapêutico, mesmo quando não seja esse o seu objetivo, conforme Ernest Fischer (1899-1972) explica:

A arte desaparecerá na medida em que a vida ganhar mais equilíbrio. A arte é concebida como "substituto da vida", a arte concebida como meio de colocar o homem em estado de equilíbrio com o meio circundante – trata-se de uma ideia que contém o reconhecimento parcial da natureza da arte e da sua necessidade. Desde que um permanente equilíbrio entre homem e o mundo que o circunda não pode ser previsto nem para a mais desenvolvida das sociedades, trata-se de uma ideia que sugere, também, que a arte não só é necessária e tem sido necessária, mas igualmente que a arte continuará sendo sempre necessária (FISCHER, 2011.p. 11).

A partir do trecho supracitado fica evidente o papel da arte, por meio da experiência estética como um importante elemento na qualidade de vida das pessoas, visto que ela deflagra ajustamentos criativos que, por sua vez, são importantes para o viver equilibrado com a realidade circundante. A seguir será analisado o impacto da experiência estética e o processo criativo.

# Experiência Estética e Processo Criativo

Quando somos apenas passivos diante de uma cena, ela nos domina e, por falta de atividade de resposta, não percebemos aquilo que nos pressiona. Temos de reunir energia e colocá-la em um tom receptivo para absorver. Todos sabem que é preciso um aprendizado para enxergar através de um microscópio ou um telescópio, ou para ver uma paisagem tal como um geólogo a vê. A ideia de que a percepção estética é assunto de momentos ocasionais é uma das razões para o acaso das artes entre nós. (DEWEY, 2010.p. 136).

O excerto acima foi selecionado para abrir este intertítulo porque ele ressalta a importância da experiência estética no âmbito do ensino, principalmente no ensino de artes e demais áreas do seu campo expandido, como a moda, vg. Ressalta-se o

fato da experiência estética exigir uma preparação, um aprendizado primeiramente do professor, visto que é importante que ele conheça o conceito em teoria e, principalmente, que ele tenha tido experiências estéticas com outras obras para focar seu trabalho de modo a instigá-las em suas aulas. Cabe destacar, que a experiência estética não pode ser transmitida, ela pode ser instigada, fomentada visto que tratase de uma vivência do aluno com a obra de arte. Além disso, destaca-se que, um dos trabalhos para o aluno/a ser instigado/a para ter uma atividade de resposta perante uma obra consiste no cuidado que o/a professor/a tem para apresentar o/a artista, sua obra, bem como, contextualizá-la. Ou seja: exige junto ao conhecimento teórico e prático da experiência estética, um conhecimento metodológico para o desenvolvimento das aulas de modo a integrar teoria e prática.

Sem uma encarnação externa, a experiência permanece incompleta; em termos fisiológicos e funcionais os órgãos dos sentidos são órgãos motores e se ligam por meio de uma distribuição de energias no corpo humano, e não apenas anatomicamente, a outros órgãos motores. Não é por uma coincidência linguística que "edificação", "construção" e "obra" designam tanto um processo quanto seu produto final. Sem o significado do verbo, o do substantivo permanece vazio. (DEWEY, 2010. p. 133).

Além da preparação para instigar atividades de resposta perante uma experiência estética, é importante ressaltar que ela exige atividades consumatórias, ou seja, ela implica em elaborar os *insights* da experiência desenvolvendo algo externo para que seja completa. Essa característica de ser uma atividade integradora que exige a conscientização das percepções que a torna além de potente para o aprendizado uma estratégia vital para o processo criativo. Visto que o processo criativo exige que seja explorado, conforme ressalta Fayga Ostrower (1987), o ser consciente, o ser cultural e o ser sensível em seu processo, como uma espécie de elaboração mental das sensações a serem exploradas no trabalho para serem despertadas no público. Para a autora, o processo criativo, de uma forma geral, consiste em um ordenar, uma forma específica de focar e interpretar os fenômenos atrelada ao repertório cultural do artista com o intuito de criar significados, formas simbólicas. (OSTROWER, 1987). Isso nas palavras de Dewey (2010) significa dizer que "(...) a cultura é produto não de esforços empreendidos pelos homens no vazio, ou apenas com eles mesmos, mas da interação prolongada e cumulativa com o meio (p.98)".

Diante disso, fica evidente a relação íntima entre experiência estética e o processo criativo, principalmente quando ele é autoral, ou seja, quando além de ser criativo, permite que seja expressado uma forma singular de individualizar o processo de modo que seja reconhecido pelos pares.

A sucessão de feituras no ritmo da experiência confere variedade e movimento; protege o trabalho da monotonia e das repetições inúteis. As vivências experimentadas são os elementos correspondentes no ritmo e proporcionam unidade; protegem o trabalho da falta de propósito de uma mera sucessão de excitações. Um objeto é peculiar e predominantemente estético, gerando o prazer característico da percepção estética, quando os

fatores determinantes de qualquer coisa que se possa chamar de experiência singular se elevam muito acima do limiar da percepção e se tornam manifestos por eles mesmos. (DEWEY, 2010.p.141).

A partir do trecho acima é importante ressaltar outro elemento da experiência estética que é vital para o processo criativo: o prazer. O prazer também descreve e explica a potência da arte na vida, justamente pelo fato das experiências estéticas deflagraram prazer, independente do teor dos temas abordados na produção. O prazer que é vivenciado pelo artista nas obras que o afetam e no seu próprio fazer artístico que é experimentado pelo público. Outra dimensão importante do prazer estético ressaltado por Barbosa (2008) consiste no fato dele não terminar, ou seja, ele não se encerra, ele se consuma e não se cessa. Essa característica confere sua potência significativa porque permite que a apreciação pervasiva contamine entre a experiência (BARBOSA, 2008).

Portanto, é possível inferir que existe uma dependência do processo criativo da experiência estética, isso porque ele acontece a partir de experiências estéticas com artistas e obras que impactam o autor a ponto de compor seu repertório cultural que, por sua vez, deflagra produções autorais pelo fato da experiência não se findar e sim de ter cessação. Isso torna o processo criativo, constantemente criativo, conforme a Ana Mae Barbosa (2008) descreve a experiência estética, como uma experiência "grávida de conhecimento", ou seja, sempre um terreno fértil de possibilidades para ser acessado conforme o desejo do autor de criar formas simbólicas. A seguir será analisada a relação do processo criativo e a Imaginação Simbólica.

# Processo Criativo e Imaginação Simbólica

O processo criativo, conforme dito anteriormente, é deflagrado a partir de Experiências Estéticas visto que elas têm o poder de despertar *awareness*, que por sua vez, deflagram um autoconhecimento que é importante para o desenvolvimento de trabalhos autorais. Somado a isso, será apresentado a seguir a explicação proposta por Gilbert Durand (1993) a respeito de como seria o funcionamento da imaginação simbólica, bem como as áreas que geralmente são buscadas para a elucubrar o raciocínio imaginativo.

Segundo Durand (1993), a consciência tem duas possibilidades de representar o mundo: uma direta (quando é possível materializar concretamente a sensação) e outra indireta (quando não é possível apresentar o conteúdo diretamente a percepção a sensação, sendo obrigado a ser (re)-apresentado por meio de uma imagem). É interessante observar como o autor explica a imaginação simbólica por meio da mudança da grafia da palavra (re)-apresentação. A partir do impasse de desejar comunicar coisas indiretas, o autor apresenta dois tipos de signos que fornecem estratégias de (re)-apresentação, os arbitrários e os alegóricos. Os signos arbitrários remetem a uma realidade significada, que seriam puramente indicativos,

se não presente ao menos apresentável. Enquanto que os signos alegóricos figuram concretamente uma parte da realidade que é difícil de ser apresentada. A partir da insuficiência dos signos arbitrários e dos alegóricos para (re)apresentar o mundo, a plêiade de conteúdos indiretos, emerge a imaginação simbólica que seria "quando o significado não é de modo algum apresentável e o signo só pode referir-se a um sentido e não a uma coisa sensível (DURAND, 1993.p.10)" e, neste sentido, a imaginação simbólica se envereda para várias áreas, todas indiretas para elaborar sentidos, conforme pode ser visto no gráfico a seguir.



Fig.2 Gráfico elaborado pela autora, Áreas de pesquisa da Imaginação Simbólica, 2021.

Apesar de não apresentar as áreas que compõem o vocabulário do simbolismo como Gilbert Durand (1993), John Dewey (2010), em seu tratado da experiência estética, aborda a importância deles para a construção de significados no fazer artístico conforme pode ser observado adiante.

Mas o sentido, como significado tão diretamente encarnado na experiência a ponto de ser seu próprio significado esclarecido é a única significação que expressa à função dos órgãos sensoriais quando levados à plena realização. (...) O "sentido" abarca uma vasta variedade de conteúdos: o sensorial, o sensacional, o sensível, o sensato e o sentimental, junto com o sensual. (DEWEY, 2010.p.88).

Apesar de tanto Dewey não utilizar o conceito de arquétipos de Carl Gustav Jung (1875-1961), é possível observar relações que o autor estabelece entre experiência estética e os temas arquetípicos, universais: "O pensador tem seu momento estético quando suas ideias deixam de ser meras ideias e se transformam nos significados

coletivos dos objetos (DEWEY, 2010.p.78)". Neste sentido, a experiência estética pode ser um importante fator para tornar o processo criativo autoral, visto que, ela exige a utilização da imaginação simbólica que, por sua vez, estimula a entrada em áreas que se conectam com temáticas arquetípicas, conforme pode ser observado a seguir.

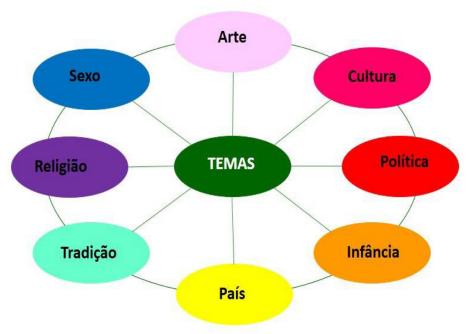


Fig.3 Gráfico elaborado pela autora, Temas que emergem das diversas áreas da Imaginação Simbólica, 2021.

# Relatos de Experiência Exercício de Processo Criativo Autoral

Este exercício foi desenvolvido a partir de uma técnica oriunda da gestalt-terapia que objetiva instigar o autoconhecimento e conscientização do funcionamento das percepções dos participantes, além de proporcionar awareness e estar vinculado a processos de identificação.

Além de objetivar estimular a *awareness*, (descrita anteriormente), o exercício explora a identificação, uma técnica oriunda da gestalt-terapia. É importante salientar que a técnica foi utilizada para fins pedagógicos no contexto do ensino e não com fins terapêuticos como no contexto clínico, por isso, sofreu adaptações a partir de uma dinâmica da flor, exercício de identificação de gestalt-terapia baseado na crônica de Rubem Alves (1933-2014).

Cabe salientar que o que difere essas duas abordagens é a forma de exploração dos conteúdos que surgem. Isso porque, no contexto clínico, os conteúdos que emergem são explorados com mais detalhes e em profundidade, de forma a vinculálos com a história de vida do cliente. Já no contexto pedagógico, os conteúdos que emergem são explorados no processo criativo sem aprofundá-los não sendo analisados

pelo professor, mas pelos próprios alunos que os exploram em seu processo criativo. Antes de apresentar a dinâmica, será explicado brevemente a técnica da identificação.

A técnica da identificação consiste em um exercício potente porque permite que o terapeuta possa realizar intervenções na fala do cliente para que ele possa dar-se conta do seu funcionamento, ou seja, identificar-se com ele mesmo, com seu funcionamento. Isso pode ocorrer em momentos quando o cliente se expressa utilizando frases como por exemplo: "(...) a gente não aguenta mais esta situação", neste momento o terapeuta interfere e diz: "Você fulano de tal não aguenta mais esta situação, repita isso dizendo eu". Conforme retrata o exemplo, espelhar e devolver falas estimulando que o cliente diga em primeira pessoa instiga a identificação, a apropriação e conscientização de suas demandas. No âmbito acadêmico, isso é adaptado para que o próprio aluno realize sozinho essa mudança nos conteúdos que escreveu, os reescrevendo, conforme será explicado nas etapas do exercício.

Neste contexto, o objetivo da técnica consiste no fato da pessoa poder se identificar, apresentar-se, reconhecer-se e, com isso, identificar suas necessidades que podem emergir em forma de: objeto, sentimento, sensação, imagem, outra pessoa, sonho, sua estética, suas qualidades, seu comportamento, sua forma de contato e suas funções. Neste sentido, além de falas, pode ser eleito outro tipo de objeto, uma pessoa por exemplo que pode ser explorada por meio da identificação, ou seja, no reconhecimento de elementos do participante que ela espelha. No caso do exercício em questão, foi eleita a flor, que funcionará como uma espécie de tela em branco, um espaço projetivo para o participante projetar características e depois analisá-las.

Ante o exposto, destaca-se que o objetivo da técnica não se centra na exploração do conteúdo simbólico, na interpretação, mas na oferta de awareness, ou seja, na experiência da pessoa, na sua vivência do exercício. Sendo assim, o que vai dar sentido ao conteúdo, as figuras emergidas é a experiência vivida. (FIGUEROA, 2015, p. 123). Cabe salientar que, a ênfase na experiência vivida como principal elemento para dar significado a figura não exclui a exploração do conteúdo simbólico a posteriori.

O exercício é composto das seguintes etapas:

-Solicitar para os alunos pensarem em uma flor de que gostem.

-Elencar dez características da flor. (Neste momento é explicado que o foco consiste em encontrar qualidades nas flores que o agradam e não simplesmente descrever seus elementos morfológicos. Os alunos devem focar nas características estéticas da planta como: sua textura, seu cheiro, seu tamanho, seu significado, seu comportamento, seu valor, seu estilo, sua região, seu clima entre outros);

-Ler as características elencadas por cada um sem dizer o nome da flor escolhida. Depois de ler, dizer a flor escolhida. (Neste momento aproveito para ressaltar que mesmo tendo coincidências entre as espécies escolhidas, as características elencadas diferem, justamente porque os sujeitos que as observam são outros);

-Depois é solicitado para que os alunos "personifiquem" as características das suas flores reescrevendo-as com adaptações e ajustes colocando à frente: "Eu sou...". (Nesta etapa os alunos são auxiliados nas adaptações com possíveis dúvidas. Como por exemplo, alunos que são baixos elegerem uma planta por ser alta, neste momento é trabalhado a capacidade da linguagem poética explorar significados para além dos literais, além disso, de explorar os sentidos das qualidades elencadas em relação a sua identidade);

-Após essa etapa, ocorre a leitura de trechos da crônica de Rubem Alves (2004):

Acho curriculum vitae uma coisa boba. Sei que os burocratas sem eles se sentiriam perdidos. Por amor aos burocratas e curiosos fiz uma concessão: coloquei o meu na minha homepage. Mas lhe dei um nome novo. Curriculum, em latim, quer dizer pista de corrida. Um curriculum vitae é, assim, uma enumeração dos lugares por onde se passou, na correria da vida. As coisas que eles registram não existem mais. O que é passado está morto. Assim, na minha homepage, ao invés de curriculum vitae eu escrevi curriculum mortis, porque eu não sou o meu passado. Eu sou o meu agora. De um pianista que vai iniciar o seu concerto não se espera que ele diga os nomes dos professores com quem estudou... Dele só se espera uma coisa: que se assente ao piano e toque (...) Ao final de uma entrevista o entrevistador me fez a última pergunta: "Como é que o senhor se definiria?" Fui pego de surpresa. A resposta teria de ser curta. Lembrei-me da frase que o poeta Robert Frost escolheu para seu epitáfio: "Ele teve um caso de amor com a vida..." Encontrei minha definição em mim mesmo. Respondi: "Eu tenho um caso de amor com a vida..." Uma professora me contou esta coisa deliciosa. Um inspetor visitava a escola. Numa sala ele viu, colados nas paredes, trabalhos dos alunos acerca de alguns dos meus livros infantis. Como que num desafio, ele perguntou à criançada: "E quem é Rubem Alves?" Um menininho respondeu: "O Rubem Alves é um homem que gosta de ipês-amarelos..." A resposta do menininho e deu grande felicidade. Ele sabia das coisas. As pessoas são o que elas amam. Descartes afirmou: "Penso, logo existo". Eu inverto Descartes e digo: "Amo, logo existo". Mas o menininho não sabia que sou um homem de muitos amores... Amo os ipês, mas amo também caminhar sozinho. Muitas pessoas levam seus cães a passear. Eu levo meus olhos a passear. E como eles gostam! Eles têm fome de ver. Encantam-se com tudo. (...) Escrever é minha grande alegria! (...) Vejo e quero que os outros vejam comigo. Por isso escrevo. Faço fotografias com palavras. Diferentes dos filmes que exigem tempo para serem vistos, as fotografias são instantâneas. Minhas crônicas são fotografias. Escrevo para fazer ver. Uma das minhas alegrias são os e-mails que recebo de pessoas que me confessam haver aprendido o gozo da leitura lendo meus textos. (...) Não tenho medo da morte. O que sinto é tristeza. O mundo é muito bonito! Gostaria de ficar por aqui... Escrever é meu jeito de ficar por aqui. Cada texto é uma semente. Depois que eu for, elas ficarão. Quem sabe se transformarão em árvores! Torço para que sejam ipês-amarelos... (ALVES, 2004.p.50-53).

-Depois da leitura os alunos são estimulados para executarem uma atividade prática. (Essa etapa pode ocorrer em dois momentos, primeiro ilustrando a flor com suas características elencadas para depois, transformá-la em um projeto. Quando estou com turmas de cursos de moda, os alunos podem desenvolver um produto autoral, uma estampa, um acessório, em turmas de arquitetura isso pode ser um projeto, uma peça de mobiliário... e, em turmas de artes visuais pode ser uma ilustração, um escultura por exemplo).

A seguir será apresentado trabalhos cedidos pelos alunos<sup>2</sup> do primeiro ano do curso de Moda, na disciplina Moda e Subjetividade, da Universidade Federal de Juiz de Fora, no departamento de Artes e Design, no segundo semestre de 2020 à distância modalidade síncrona do Ensino Remoto Emergencial.

Cabe salientar, que uma das premissas da disciplina consiste em estimular o processo criativo desvinculado de tendências, ou seja, vinculado às vivências e repertório dos alunos com o intuito de incentivá-los a serem mais inventivos e propositivos a partir de seus próprios critérios.

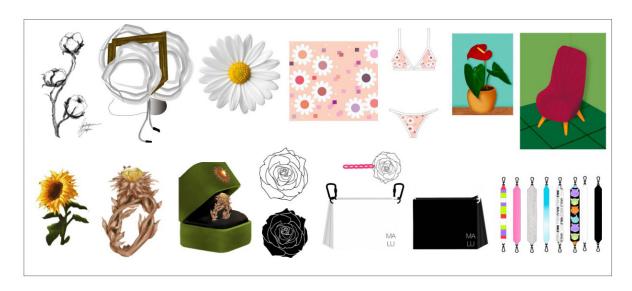


Fig.4 Quadro elaborado pela autora, Trabalhos dos Alunos, 2021<sup>3</sup>.

A partir do exercício foi possível observar que a identificação (o fato do aluno pensar em adaptar para si as características da flor) instiga a tomada de consciência em vários níveis porque estimula a pessoa a atentar-se às suas sensações físicas, às suas emoções, aos seus significados. Isso pode ser observado em relato da aluna a seguir:

Maria Luísa Foster: "Minha escolha foi a Rosa, e dentre algumas de suas características que escrevi na dinâmica, as que mais levei em consideração foram: versátil, acessível, prática, possui diversas cores e básica. Com a proposta de criar um produto a partir do que escrevemos sobre nossa flor,

<sup>2</sup> Os alunos assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

<sup>3</sup> Flor de Algodão – Juliana Barbosa; Margarida – Lavínia Fagundes Medeiros; Girassol – Lívia de Oliveira Medeiros e Copo de Leite e Rosa – Maria Luíza Foster.

logo pensei em criar uma bolsa, um acessório que amo criar e que, durante a atividade se tornou um processo muito divertido e prazeroso. De acordo com os atributos citados criei uma bolsa de corpo básico, disponível em preto ou branco. Trouxe a variedade de cores e a versatilidade através doas acessórios removíveis, com diferentes possibilidades de alças e chaveiros, onde a pessoa pode criar mais de um estilo em uma só bolsa, somente encaixando a alça e os chaveiros de sua preferência para diversas composições de looks ou de acordo com o seu humor do dia. Também optei por uma bolsa de tamanho médio, sendo acessível para diferentes ocasiões e prática, pois tem um tamanho ideal para levar itens necessários mas sem ocupar muito espaço ou ser pesada. Para concluir essa atividade me cativou muito, estimulando minha criatividade e ajudando a desenvolver e entender melhor minha identidade criativa, e ao termina-la fiquei tão satisfeita com o resultado que pretendo levar o projeto para frente e fazer essa bolsa se tornar física."

É possível inferir que o exercício da escolha da flor explora as identificações e propicia awareness, justamente porque a experiência estética que o aluno/a possui com a flor e o percurso que ele/a é conduzido exige que ele/a integre o âmbito exteroceptivo e proprioceptivo<sup>4</sup> no fazer artístico. Essa integração estimula a pessoa entrar em contato com seu fluxo, a conscientização do seu estado de fluxo de modo que ela perceba o que surge em sua vida como figura e como fundo. (PERLS, 1977; GINGER; GINGER, 1995). Conforme aborda Perls, Hefferline e Goodman (1997) no fragmento a seguir "A formação de Gestalten completas e abrangentes é a condição de saúde mental e do crescimento. Só Gestalt completada pode ser organizada como uma unidade (reflexo) de funcionamento automático no organismo total. (p.33)". Isso pode ser comparado com as experiências completas descritas por Dewey, principalmente quando afirma que a experiência só seria completa quando ela passa pela via da estética.

# Considerações Finais

A partir do exercício apresentado é possível observar o papel da awareness, ou seja, a conscientização integral, a experiência completa, para estimular a conscientização do aluno/a a respeito do seu funcionamento, principalmente do seu estilo. Ela permite que se possa dar conta em nível consciente de como as características estéticas, os significados e as sensações do que ele/a aprecia afetam sua percepção. Ou seja, ela instiga a reflexão a respeito da Experiência Estética que ele/a teve com a flor que, auxilia a fomentar por sua vez, awareness a respeito de si, material fundamental no processo criativo autoral.

Esse exercício permite que o aluno possa perceber nas situações em que vive e

<sup>4</sup> Exteroceptivo diz respeito a estímulos externos, do ambiente circundante, ou seja a capacidade do indivíduo processar, interpretar, se conectar com os estímulos externos. Enquanto que, proprioceptivo remete a capacidade do indivíduo perceber, interpretar e se conectar com estímulos internos, oriundos do seu corpo, ou seja, envolve desde o seu peso, equilíbrio, deslocamento, quanto a percepções de partes do corpo.

nas obras e artistas que admira, as figuras, os elementos que emergem em primeiro plano em relação aos seus fundos, ou seja, o contexto, as características que despertam seu modo de estabelecer contato com o mundo. Isso possibilita que o aluno tenha consciência da sua identidade e passe a explorar os seus conteúdos de modo autoral, além de ter autonomia para ajustar-se conforme sua necessidade, seu objetivo.

Com desenvolvimento das atividades também foi possível perceber que é possível desenvolver trabalhos com foco na experiência estética mesmo à distância e que essa preocupação foi decisiva para o envolvimento dos alunos com a disciplina no Ensino Remoto Emergencial.

Portanto, a partir da atividade e da revisão bibliográfica observa-se que existem outros nomes a partir de outras abordagens teóricas que podem descrever a potência da experiência como vetor de conhecimento, um deles consiste na awareness. Outro termo que explica a sua importância para a formação humana consiste no ajustamento criativo e, por fim, outros que explicam sua potência criativa para a produção artística consiste no processo criativo e na imaginação simbólica. A partir da gestalt-terapia pude observar a importância da experiência estética para o ensino de arte que visa a formação humana integral bem como incentivar o processo criativo, sua relação com os conceitos teóricos permite reafirmar o papel da teoria deweyana no âmbito do ensino, da produção artística bem como na compreensão da própria epistemologia da arte.

No fim das contas, as obras de arte são os únicos meio de comunicação completa e desobstruída entre homens, os únicos passíveis de ocorrer em um mudo cheio de abismos e muralhas que restringem a comunhão da experiência. (DEWEY, 2010.p.213).

O trecho anterior demonstra a atualidade do pensamento deweyano em um mundo cheio de muralhas, acentuado pela desigualdade social, assolado por um surto pandêmico, sendo obrigado a ficar confinado, a arte por meio da experiência estética se reafirma como uma estratégia para o estímulo de vínculos, de prazer, de criatividade, de conhecimento, de motivação de comunicação e de poética e ela sendo aliada a técnicas de gestalt-terapia consiste em uma fonte de exercícios que podem ser adaptados e experimentados em sala de aula, perante a afinidade entre os seus objetivos de promover o autoconhecimento de modo integrado e criativo.

# Referências

ALVEZ, Rubem. **Conversa com o Sábio.** Bons Fluídos. 01 de novembro de 2004. P.50-53. Disponível em: https://institutorubemalves.org.br/wp-content/uploads/2018/08/BONS-FLUIDOS-NOV-2004.pdf Acesso em:10/06/2021.

BARBOSA, Ana Mae. John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

# Revista Apotheke

D'ACRI, G.; LIMA, P.; ORGLER, S. **Dicionário de gestalt-terapia: gestaltês.** 2. ed. rev. e ampl., São Paulo: Summus, 2012.

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

DURAND, Gilbert. A imaginação simbólica. Edições 70. Lisboa,1993.

FIGUEROA, M. **As técnicas em gestalt-terapia.** In: FRAZÃO, L. M.; FUKUMITSU, K. O. (Orgs.). A clínica, a relação psicoterapêutica e o manejo em gestalt-terapia. São Paulo: Summus, 2015, p. 103-128. (Gestalt-terapia: fundamentos e práticas; 3).

FISCHER, Ernest. A Necessidade da Arte. Editora LTC: 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRAZÃO, Lilian Meyer e FUKUMITSU, Karina Okajima. **A Clínica, a relação psicoterapêutica e o manejo em Gestalt-terapia.** São Paulo: Summus, 2015.

GINGER, S.; GINGER, A. Gestalt: uma terapia do contato. São Paulo: Summus, 1995.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e Processos de criação. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

PERLS, F. S. **A abordagem gestáltica e testemunha ocular da terapia.** Tradução de José Sanz. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1977.

PERLS, F., HEFFERLINE, R. e GOODMAN, P. Gestalt-terapia. São Paulo: Summus, 1997.

RIBEIRO, Jorge Ponciano. **Conceito de mundo e de pessoa em gestalt-terapia: revistando o caminho.** São Paulo: Summus, 2011.

\_\_\_\_\_. **Gestalt-Terapia: Refazendo o Caminho.** São Paulo: Summus, 1985.

YONTEF, Gary M. Processo, Diálogo, Awareness. São Paulo: Summus, 1998.

Submissão: **14/06/21** Aceitação: **23/08/21** 

# Experiência, criação e contemporaneidade: partilhas sobre ensinar e aprender arte

Experience, creation and contemporaneity: sharing on and learning about the art

Experiencia, creación y contemporaneidad: el compartir sobre la enseñanza y el aprendizaje del arte

# Daniele de Sá Alves<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Educadora e artista. Professora adjunta da Faculdade de Educação da UFMG. Doutora em Arte e Cultura Contemporânea (UERJ - RJ) Integrante do Coletivo Feminino de Arte: O Círculo de Mulheres da Arte da Terra E-mail: danieledesaalves@gmail.com.

#### **RESUMO**

A proposta deste estudo é refletir sobre a dimensão da experiência em arte, da arte e com arte a partir de seu contexto relacional de construção de conhecimento. Tal caminho pode ser potente na afetação dos sentidos para significativas experiências de formação no processo de ensinar e aprender arte. A investigação teve como foco experiências no campo da arte onde foi possível identificar atravessamentos com a educação. Processos de criação de artistas como Joseph Beuys, Marcel Duchamp, Bazon Brock, Helio Oiticica, Lygia Clark, Pablo Helgueira e Ricardo Basbaum revelam modos de assumir a arte no qual a dimensão da educação se presentifica seja na ação e/ou no pensamento, ainda que de maneiras muito particulares. Neste contexto problematiza-se o papel do público, discutindo seu lugar de percepção, observação e participação nas obras. John Dewey (2010) é tomado como referência no entendimento sobre o conceito de arte como experiência, e debates sobre processos de criação em arte e em educação são desenvolvidos a partir de autores como Cecília Almeida Salles (1998) em outras interlocuções com a contemporaneidade.

#### PALAVRAS-CHAVE

Experiência; Criação; Arte; Educação.

#### **ABSTRACT**

The purpose of this study is to reflect on the dimension of experience in art, art and art from its relational context of knowledge construction. Such a path can be powerful in affecting the senses for significant training experiences in the process of teaching and learning about the art. The investigation focused on experiences in the field of art where it was possible to identify crossings with education. The creation processes of artists such as Joseph Beuys, Marcel Duchamp, Bazon Brock, Helio Oiticica, Lygia Clark, Pablo Helgueira and Ricardo Basbaum reveal ways of taking on art in which the dimension of education is present, whether in action and/or thought, that in very particular ways. In this context, the role of the public is discussed, discussing its place of perception, observation and participation in the works. John Dewey (2010) is taken as a reference in the understanding of the concept of art as experience, and debates about creation processes in art and in education are developed from authors such as Cecília Almeida Salles (1998) in other dialogues with contemporaneity.

#### **KEYWORDS**

Experience; Creation; Art; Education.

#### **RESUMEN**

El propósito de este estudio es reflexionar sobre la dimensión de la experiencia en el arte, del arte y con arte desde su contexto relacional de construcción del conocimiento. Este camino puede ser poderoso al afectar los sentidos para experiencias de capacitación significativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje del arte. La investigación se centró en experiencias en el campo del arte donde fue posible identificar travesias con la educación. Los procesos de creación de artistas como Joseph Beuys, Marcel Duchamp, Bazon Brock, Helio Oiticica, Lygia Clark, Pablo Helgueira y Ricardo Basbaum revelan formas de abordar el arte en las que la dimensión de la educación está presente, ya sea en la acción y / o en el pensamiento, eso de formas muy particulares. En este contexto, se discute el rol del público, discutiendo su lugar de percepción, observación y participación en las obras. John Dewey (2010) se toma como referente en la comprensión del concepto de arte como experiencia, y se desarrollan debates sobre los procesos de creación en el arte y en la educación a partir de autores como Cecília Almeida Salles (1998) en otros diálogos con la contemporaneidad.

#### PALABRAS CLAVE

Experiencia; Creación; Arte; Educación.

# Introdução

Objeto e campo de estudo de muitos pesquisadores em todas as áreas, a experiência se coloca como integrante insubstituível em qualquer campo de aprendizagem, testemunha viva de sua relevância para a construção de conhecimento, atua como mola propulsora da formação, já que é um caminho possível para validar, ou não, o que se pensa em teoria. O contexto provocador deste estudo tem o foco na experiência da arte como caminho possível para o processo de ensinar, aprender e criar e é fruto de um recorte da pesquisa "Formações (C)A/R/Tográficas: experiência em processo na arte, na educação e na pesquisa para a formação de professores artistas" (AUTORIA, 2019).

Para compreender o contexto contemporâneo é preciso retornar um pouco e perceber que, se, por um lado, o pensamento modernista identificou a arte ainda muito ligada ao objeto artístico como produto final, devidamente categorizado em cada uma das suas linguagens, materialidades e suportes, na pós-modernidade houve a crescente valorização dos processos de criação e a apropriação das diferentes mídias em uma mesma obra, emergindo daí o processo denominado "desmaterialização do objeto artístico" a partir da ruptura com o pensamento anterior (LIPPARD, 2004). Com este outro paradigma e, pensando nos caminhos possíveis da constituição de uma experiência na arte e na educação da contemporaneidade, direcionamos o foco para os sujeitos envolvidos neste processo.

Considerando a experiência da/com/em arte e a constituição da chamada experiência estética por meio da apropriação e afetação em muitas direções e camadas, contemplando a pluralidade da criação e também da fruição, podemos dizer que tal interlocução – criação e fruição – exige presença ativada no diálogo com a obra e em suas leituras. Neste contexto, todo um escopo de natureza investigativa compõe o processo criador nas artes – caminho de percepção e experimentação na produção de uma obra na contemporaneidade.

# Experiência da arte entre criação, obra, artista e público

Para Cecília Almeida Salles, "o ato criador mostra as experiências do artista com limites e tendências" (SALLES, 1998, p. 142), e das testagens proliferam-se opções, variações, direcionamentos, julgamentos, escolhas e, independente da forma tomada, o trabalho de experimentação é movimento criador, efetivamente gesto do artista sobre a obra, matéria e materialidade em ação. Dessa maneira, croquis, rascunhos, ensaios, projetos, roteiros, maquetes, protótipos, storyboards, e tantos outros registros processuais, antes "engavetados", conquistam lugar privilegiado na contemporaneidade, alguns deles, inclusive, alcançando reconhecimento de obra em si, sendo evidenciado principalmente, por seu caráter experimental, relacional e propositivo – em devir. Tal fluxo processual e experimental

é revelado nos trabalhos de vários artistas, como por exemplo, nas obras de Marcel Duchamp¹ e Joseph Beuys². Sobre este aspecto, é relevante retomar que, para Dewey (2010), "a percepção é em si mesma essencialmente uma categoria estética", o que permite identificá-la como constituinte da experiência. Partilhando deste mesmo entendimento, Marcel Duchamp, evidência a potência da experiência em arte quando reafirma o protagonismo do público na relação do artista com a obra e o mundo: "O ato criador não é executado pelo artista sozinho; o público estabelece o contato entre a obra de arte e o mundo exterior, decifrando e interpretando suas qualidades intrínsecas e, desta forma, acrescenta sua contribuição ao ato criador" (DUCHAMP, 1986, p. 74).



Marcel Duchamp, La Monife mise à nu par ses chibotoires, même [Boîte verte] (The Bride Scripped Bure by Her Bachelors, Even [Green Box), 1934. One color plate and 93 facsimile nates and drawings or photographic reproductions by Mercel Duchamp contained in a greenfacked cardboard box, self-hinged, 13½ ×11 × 1 inches. Edition of 320 copies; deluxe edition of 20 and regular edition of 300. The Metropolitan Museum of Art, New York: Anonymous gift, 2002.

Figura 1 – Lá Marieé mise à nu par ses célibataires, Marcel Duchamp. Fonte: FILIPOVIC, 2016, p. 58.



Figura 2 – La boite verte, Marcel Duchamp, 1934

Fonte: https://www.zuckerartbooks.com/artist/Marcel\_Duchamp/works/3276

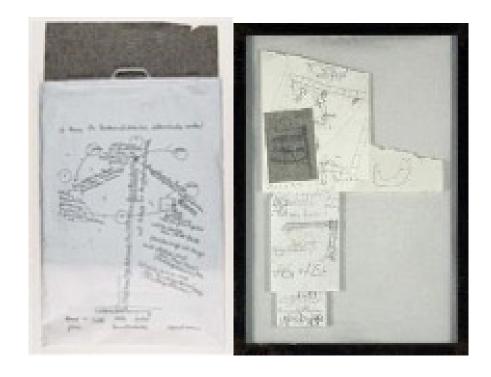


Figura 3 – (A) Die Plastische Haut, [...], 1957-1975 (B) 90 000 marcos alemães, 1982 Fonte: BEUYS. Disponível em: http://www.artnet.com/artists/joseph-beuys

Nas imagens acima é possível identificar composições com registros processuais de obras, projetos e rascunhos de Beuys e Duchamp, apresentados como obras com seus respectivos títulos e datas de identificação. Um movimento que pode contemplar o testemunho da obra em si, e até possíveis interesses mercadológicos na valorização desses artistas e suas produções. Para, além disso, é possível perceber que, principalmente, a partir da segunda metade do século XX até os dias atuais, um número ampliado de artistas vem desenvolvendo seu trabalho e se dedicando a obras e processos artísticos já se valendo da dissolução de barreiras entre processo e obra. Uma ascensão dos processos de criação toma o panorama artístico de 1950 em diante, sendo essa uma forte característica da arte contemporânea, produzida a partir do alargamento das linguagens e meios – alimentada também pelo acelerado desenvolvimento tecnológico -, a evidência aos conceitos, a hibridização das suas mídias até a desmaterialização do próprio objeto de arte (CAUQUELIN, 2005). Entre performances, happenings, instalações, vídeo arte, entre outras, o papel do artista e do público é revisto, abrindo espaço, cada vez mais, para a interlocução e a interatividade.

Nesse sentido, destaca-se o trabalho do polonês e artista multimídia, também crítico e professor universitário, Bazon Brock<sup>3</sup>. Em 1968, sua obra *Besucherschule* (em

<sup>3</sup> Bazon Brock nasceu em 1936, é um artista alemão multimídia, teórico e crítico de arte. É considerado um membro do Fluxus. Foi professor de estética na Hochschule für bildende Künste de Hamburgo, na Universidade de Artes Aplicadas de Viena e na Universidade de Wuppertal.

português, Escola de Visitantes<sup>4</sup>) também discutiu a questão da relação entre arte e educação por meio da experiência. O que aconteceu a partir de um dispositivo que chamou de "action teaching" durante as edições IV, V, e VI do "Documenta", importante exposição internacional de arte que acontece em Kassel, na Alemanha, a cada cinco anos (NOGUEIRA, 2013).



Figura 4 – Pequena escola de visitantes para Documenta IV. Ensino de Ação. Bazon Brock. Kassel, Alemanha, 1968. Fonte: https://bazonbrock.de/werke/detail/?id=655. Foto: Hans Puttnies.

Para entender um pouco mais do percurso entre a modernidade e a pósmodernidade, com deslocamentos e fricções entre os lugares da arte, do artista, do objeto, da obra e do público, é preciso considerar relevantes processos e contribuições dos últimos 50 anos. Na década de 1970, por exemplo, em meio às crises políticas e pedagógicas, o artista e professor Joseph Beuys defende o discurso de que "todo homem é um artista" num ato democrático e experimental da arte na "Documenta V", de Kassel (SALGADO. 1997, p.32). Interações entre arte, público e educação são encontradas com potência nos processos desenvolvidos por Joseph Beuys, para ele, era necessário que a arte desempenhasse um papel social ativo, buscando explorar os diálogos possíveis entre arte, política e educação. Um artista multifacetado que transitou em diferentes campos de atuação na sociedade seja como artista político, artista educador, artista ecologista, entre outros. A arte de Beuys não se limitava aos espaços das galerias e museus, seu desejo/necessidade era ganhar as ruas, a vida social e acompanhar os impactos dessa relação ativada, como no depoimento abaixo:

Eu disse que eu não gostaria de ir novamente para dentro de prédios para participar de discussões sobre arte. Eu quero ir para o lado de fora e dar um início simbólico para o meu empreendimento de regeneração da vida humana dentro do corpo social e preparar um futuro positivo neste contexto (BEUYS, 1990, p. 110).

Dentre várias obras, ações, performances, projetos e processos artísticos, destaca-

<sup>4</sup> https://bazonbrock.de/bazonbrock/aktionen/besucherschulen/

se a "obra-ação" 7.000<sup>5</sup> Carvalhos, que foi iniciada em 1982 durante a Documenta VII, em Kassel na Alemanha. O desafio deste projeto foi o plantio de cerca de 7.000 mudas de árvores pelas ruas da cidade, todas elas acompanhadas por uma pedra de basalto. A obra então foi composta por duas grandes entidades simbólicas da permanência: o carvalho e o basalto, demarcando uma crescente presença verde na cidade. Para isso, a ação mobilizou um grande número de pessoas e também o poder público local. O processo continuou mesmo após a morte do artista, em 1986, sendo finalizado somente na edição do Documenta VIII, de Kassel, no ano de 1987. Este projeto representa características particulares da obra de Beuys já que concilia a sua visão de "arte expandida" por meio de "esculturas sociais". O caráter colaborativo, a atuação na esfera pública e a utilização da matéria natureza, são três elementos que se fundem numa ação artística que pretendeu esculpir o social e alargar as fronteiras entre áreas distintas de conhecimento. Esta obra, que seque em movimento por meio do crescimento das árvores pelas ruas de Kassel, concretiza a potência da intervenção artística de Beuys impactando a estrutura visual, ecológica, ambiental e social da cidade. Prova disso é que, a partir de 2002, foi criada uma fundação especialmente para assumir o cuidado e manutenção do local, a chamada "7000 Oaks Foundation" e, em 2004, toda a região reflorestada no trabalho do Beuys foi declarada patrimônio histórico local.



Figura 5 – Sequência da obra 7.000 Carvalhos

Fonte: https://otvechayka.org/beuys-7000-eichen/beuys-7000-eichen-fabelhaft-eichen-2/

Legenda: Na primeira imagem, o registro de um dos momentos de plantio das árvores no processo da obra 7000 Carvalhos de Joseph Beuys. Na segunda, uma cena de uma das ruas de Kassel com as árvores mais crescidas.

<sup>5 7000</sup> Eichen. Stadtverwaldung statt Stadtverwaltung. 1982-1987. A escolha do carvalho por Beuys também remete ao nazismo alemão, período traumático da história deste país.

Considerando a natureza experimental e social da obra de Beuys é que evocamos o contexto relacional entre artista, obra, público e a experiência de um processo que acontece compartilhado e, inevitavelmente, educador. Esta percepção é destacada por Beuys apud Durini (1997, p. 42) com as seguintes palavras:

Eu cheguei à conclusão de que não há nenhum modo de fazer qualquer coisa pelo ser humano que não seja através da arte. E devido a isto é necessário um conceito educacional [...]. Meu conceito educacional refere-se ao fato de que todo ser humano é um ser criativo e um ser livre. [...] e deseja passar a mensagem de que: Arte = Criatividade = Liberdade Humana. Hoje é preciso considerar a nossa realidade social e como esta realidade tem reprimido a maioria dos seres humanos, dos trabalhadores [...] todas estas coisas formam parte do meu conceito educacional, o qual se refere também a um sentido político.

A aproximação com a educação é recorrentemente evidenciada pelo próprio Beuys de diferentes maneiras. A começar em seu discurso, como supracitado, ou nos investimentos pelos espaços do ensinar como quando funda a "Freie Internationale Universität"<sup>6</sup>, em 1973, tendo como missão principal oferecer oportunidades iguais para que todos pudessem desenvolver seu potencial criativo nesta universidade<sup>7</sup>. E, principalmente, pelas escolhas assumidas em seus trabalhos, não somente explorando objetos próprios do contexto escolar como o uso de quadros negros em várias das suas obras, mas também na sua postura, nas performances e ações com repertórios inseridos nos contextos do ensinar e aprender. Como, por exemplo, na obra intitulada Como explicar uma pintura a uma lebre morta, de 1965. Beuys reitera esse entendimento quando afirma, em 1969, que "ser professor é minha principal obra de arte" (SHARP, 1974). Além destas, várias outras ações performáticas e políticas reafirmaram seu engajamento com a educação e a sociedade. A obra de Beuys, assim como as de Allan Kaprow<sup>8</sup> e Robert Filliou<sup>9</sup>, revelou um modo de assumir a arte na vida no qual a educação se mostra na centralidade da ação e do pensamento.

# Entre experiências: arte, sociedade, público e educação

Juntamente com as demais transformações socioculturais das décadas de 1960 e 1970, é possível perceber um estreitamento entre as relações de experiência,

<sup>6</sup> Beuys cria juntamente com o pintor e professor Georg Meistermann, editor e artista Klaus Staeck e o jornalista Willi Bongard, a Universidade Internacional Livre para Criatividade e Pesquisa Interdisciplinar / Universidade Internacional Livre para Criatividade e Pesquisa Interdisciplinar (FIU), em 27 de abril de 1973.

<sup>7</sup> Missão registrada no manifesto assinado, entre outros, por Beuys e pelo escritor Heinrich Böll. Ver em: TISDALL; BEUYS (1979).

<sup>8</sup> Allan Kaprow (1927-2006) foi um pintor estadunidense, assemblagista e um dos pioneiros no estabelecimento dos conceitos de performance.

<sup>9</sup> Robert Filliou (1926-1987) artista francês associado à Fluxus, que produziu obras como cineasta, poeta de ação, escultor e maestro de acontecimentos.

experimentação, criação, pesquisa e diálogo social. É o que nos exemplifica Carneiro ao tomar como análise a obra do artista carioca Hélio Oiticica<sup>10</sup>:

Criar, segundo Hélio Oiticica, obedece a um impulso naturalista de realizar formas originárias, que prescinde da experiência. Por outro lado, inventar decorre da experimentação e de estudo, não surge espontaneamente, mas resulta das necessidades sentidas, de exigências postas pelo percurso e vivência do inventor ou de seu grupo social. (Carneiro. 2011, p. 200)

Investigando a experiência como caminho para se conectar com a arte e em tal vivência como elemento de construção de conhecimento, encontramos processos artísticos e didáticos que testemunham o contexto relacional entre arte, experiência e educação. A mineira Lygia Clark<sup>11</sup>, a partir da década de 1960, traz em seus trabalhos uma convocação aos espectadores para interagirem com suas obras, dando-lhes autonomia no contato, manuseio, interpretação e apropriação de cada obra a partir de suas experiências particulares. Clark e Oiticica assumem a identidade de propositores quando o diálogo com o público ganha contornos significativos na experiência de suas obras, ou seja, a obra só se completa na experiência do público. Sem isso, seguiria inacabada. Este é o sentido que Clark defende neste manifesto publicado em seu livro-obra:

Nós somos os propositores: nós somos o molde, cabe a você soprar dentro dele o sentido da nossa existência. Nós somos os propositores: nossa proposição é o diálogo. Sós, não existimos. Estamos à sua mercê. Nós somos os propositores: enterramos a obra de arte como tal e chamamos você para que o pensamento viva através de sua ação. Nós somos os propositores: não lhe propomos nem o passado, nem o futuro, mas o agora (CLARK, 1968, livro-obra).



Figura 6 – Sequência de obras de Lygia Clark: (A) Bichos, 1966; (B) Diálogo das mãos, 1966; (C) Máscara Abismo, 1968; (D) Diálogo: óculos, 1968. Fonte: Itaú Cultural.

<sup>10</sup> Hélio Oiticica (1937-1980): Artista performático, pintor e escultor. Sua produção é acompanhada por elaborações teóricas e se destaca pelo caráter experimental e inovador que pressupõe uma ativa participação do público. Identificam-se duas fases na obra de Oiticica: a visual, que tem início em 1954 na arte concreta e vai até a formulação dos Bólides, em 1963, e outra sensorial, que segue até 1980.

<sup>11</sup> Lygia Clark é o pseudônimo de Lygia Pimentel Lins (1920-1988). Pintora e escultora brasileira contemporânea, sua produção explorou os limites da pintura e da escultura e também se dedicou a investigação sobre o corpo. Gradualmente, troca a pintura pela experiência com objetos tridimensionais, explorando o contexto da arte sensorial e de objetos relacionais. Realiza proposições artísticas que convocam a participação do público.

Ao refletir sobre sua própria obra na condição de propositora, Lygia Clark escreve em carta para o amigo Hélio Oiticica sobre a relação que procura estabelecer do público com as obras, convocando-o à participação. Esta carta é de novembro de 1974, e é uma dentre tantas outras trocadas com o Oiticica onde, ambos artistas, refletem sobre seus processos de criação e relação com o público/participante:

No meu trabalho existem duas coisas importantes. Meu depoimento e, talvez mais ainda, o depoimento das pessoas que vivem a experiência e a suíte de toda uma masturbação ou desbloqueio que às vezes consigo lhes dar. CLARK. 06/11/1974 (FERREIRA E COTRIM, 2006, p.21).

Em consonância, um depoimento de Oiticica cita a obra Bichos (1966) de Clark e define seu movimento inaugural a partir dos seguintes argumentos:

Lygia Clark, cuja experiência cria a estrutura transformável (Bichos) pelo movimento gerado pelo próprio espectador, sendo a pioneira de uma nova estrutura ligada ao sentido de tempo, que não só abre um novo campo na escultura como que funda uma nova forma de expressão, ou seja, aquela que se dá na transformação estrutural e na dialogação temporal do espectador e da obra, numa rara união, que a coloca no nível dos grandes criadores. (OITICICA, 2006, p. 88-89).

Trazendo os processos propositores de Clark e Oiticica em diálogo com a filosofia de Dewey, é possível afirmar que a noção da experiência em arte como algo primordialmente de artistas é alargada, ganha abrangência e passa a envolver também o público a partir da possibilidade de sua interação com as obras. Considerando a publicação original de Arte como experiência do ano 1934 e seu autor – John Dewey - com 75 anos de idade, encontramos, desde então, a experiência do espectador contemplada em seus estudos sobre o tema. Dewey considera não só a relação do artista com o público como também define o lugar do artista como próprio espectador: "o artista ao trabalhar, incorpora em si a atitude do espectador". (DEWEY, 2010, p. 128). Com isso, a experiência estética está longe de ser mecânica, ao contrário, exige dedicação dos sentidos efetivamente, estando sujeita ao inesperado, à transformação, à reorganização dos elementos por meio de uma análise e experiência da obra com o ambiente dantes não percebida, e esta abertura a torna singular ainda que em perspectivas vinculadas com experiências anteriores. O que quer dizer que o pragmatismo de Dewey está para além da ação, sua filosofia contempla pensamento para direcionar a ação e sentimento para reconhecer a produção criada, como a unificação consciente entre o sentir e o agir.

Dessa forma Dewey defende que, na experiência em arte - constituída também pelo público - é preciso que o espectador mergulhe na matéria para ser impregnado por ela, já que é ele o responsável para criar sua experiência recriando a experiência do artista, "sem um ato de recriação, um objeto não pode ser percebido como obra de arte" (DEWEY, 2010. p. 137). Assim a percepção do espectador passa por um processo de abstração e interpretação a partir do seu repertório e interesse, da mesma forma como o artista no processo de concepção da obra. Para Dewey, as

duas experiências de criador e espectador, apesar de não serem idênticas de forma literal, passam pelo ordenamento dos elementos em sua forma, extraindo aquilo que lhe for mais significativo.

No movimento relacional entre artista e espectador, entre criação e percepção das obras, entre arte e educação, mergulhamos mais profundo neste debate, destacando o "Projeto NBP – Novas Bases para a Personalidade" que vem sendo desenvolvido, desde 1994, pelo artista contemporâneo e professor universitário Ricardo Basbaum<sup>12</sup>. A provocação em prol da interação se dá por meio da pergunta: "Você gostaria de participar de uma experiência artística?", partindo desta questão o artista propõe um conjunto de protocolos a serem apropriados pelo, segundo ele, "público-participante-colaborador" a partir do contato com o objeto eleito pelo artista.

Você gostaria de participar de uma experiência artística? Se inicia com o oferecimento de um objeto de aço pintado (125 x 80 x 18 cm) para ser levado para casa pelo participante (indivíduo, grupo ou coletivo), que terá um certo período de tempo (em torno de um mês) para realizar com ele uma experiência artística. Ainda que o objeto físico seja o elemento real e concreto que deflagra os processos e inicia as experiências, na realidade seu papel é trazer para o primeiro plano certos conjuntos invisíveis de linhas e diagramas, relativos a diversos tipos de relações e dados sensoriais, tornando visíveis redes e estruturas de mediação (BASBAUM, 2013, p. 09).

A orientação do artista é que a experiência seja registrada em qualquer meio e enviada digitalmente para ele, o conjunto dos registros poderiam ser compartilhados pelo artista no próprio site ou em exposições futuras. Daí um processo da produção da obra de arte que se desdobra em conjunto com o público e que faz sentido a partir da experiência dessa interação.

A seguir uma das produções deste projeto contínuo onde o artista registra o fluxo da experiência "NBP" por meio de um diagrama contendo dados e caminhos sobre o processo. No corpo da composição o artista situa a obra como sendo de "inter-autoria" assumindo uma autoria compartilhada com os participantes da experiência convocada por ele. A impressão em grande formato deste diagrama integrou instalações artísticas de várias exposições onde o projeto foi exposto pelo Brasil e também pelo mundo, entre elas a Documenta 12, em Kassel na Alemanha e a 25ª Bienal de Arte de São Paulo. A estrutura das instalações contou com um espaço para encontros e conversas entre coautores: artista e público.

As relações com o público são imprescindíveis nas obras de muitos outros artistas contemporâneos também como Marina Abramovic<sup>13</sup>, Eduardo Kac<sup>14</sup>, Paulo

<sup>12</sup> Ricardo Basbaum (1961-) é um artista multimídia, curador, crítico e professor universitário pela Universidade Federal Fluminense - UFF/RJ.

<sup>13</sup> Marina Abramovic (1946-) é uma artista sérvia performática, escritora e cineasta sérvia. Seu trabalho explora a arte corporal, a arte da resistência e a arte feminista, a relação entre artista e público, os limites do corpo e as possibilidades da mente.

<sup>14</sup> Eduardo Kac (1962-) é professor e artista contemporâneo brasileiro. Pioneiro da arte digital, arte holográfica, arte da tele presença e bioarte. Suas obras abrangem uma ampla gama de práticas, incluindo arte performática, poesia, arte interativa e transgênica.

Nazareth<sup>15</sup>, Ernesto Neto<sup>16</sup>, Tunga<sup>17</sup>, Rirkrit Tiravanija<sup>18</sup>, Féliz González – Torres<sup>19</sup>, Felipe Mujica<sup>20</sup>, Rita Ponce de León<sup>21</sup>, entre tantos outros, cada uma a seu modo, que conduzem seus processos artísticos como nuances da experiência entre espaços de encontro e de construção de conhecimento. Tal contexto se amplia e contempla processos colaborativos, comunidades experimentais, além de intervenções artísticas nos mais variados espaços sociais – uma apropriação que, em 2011, Pablo Helguera (2011) vai denominar como "Arte Socialmente Engajada". Assim, o fator essencial para a existência da arte socialmente engajada seria justamente o comprometimento com as relações sociais, conforme palavras do próprio Helguera:

Toda arte, quando criada para comunicar algo ou para ser experienciada por alguém, é social. No entanto, para se afirmar que toda arte é social, é preciso compreender a diferença entre a obra estática, como a pintura, e a interação social, que se autodeclara como uma arte socialmente engajada (HELGUERA, 2011, p. 35).

Tomando para este debate o diálogo artista/obra/espectador a partir do pensamento de Dewey da arte como experiência é que chegamos à interlocução entre seu conceito de experiência estética e a dimensão de "Arte Socialmente Engajada" proposta por Helguera. Com isso, a concepção deweyiana adensa o pensamento em torno da formação docente em artes visuais neste trabalho, concebendo a dimensão da experiência a partir de seu contexto relacional com a construção do conhecimento, do refinamento perceptivo e da afetação dos sentidos para a constituição da experiência em arte, da arte e com a arte como caminho possível e potente para o processo de ensinar/aprender/viver arte.

<sup>15</sup> Paulo Nazareth (1977-) artista mineiro multimídia. Produz performances e instalações a partir de leituras iconográficas de objetos, lugares, discursos asseverados e costumes socioculturais.

<sup>16</sup> Ernesto Neto (1964-) é um artista plástico brasileiro. Escultor e cenógrafo, representante da arte contemporânea, destaca-se por suas esculturas/instalações com o uso de diversos materiais, entre eles a lycra, o algodão e a poliamida.

<sup>17</sup> Tunga (1952-2016) Antônio José de Barros Carvalho e Mello Mourão, conhecido como Tunga, foi um escultor, desenhista e artista performático brasileiro.

<sup>18</sup> Rirkrit Tiravanija (1961-) é um artista contemporâneo argentino. Sua produção artística concentra-se na experiência e troca em tempo real, quebrando as barreiras entre o objeto e o espectador.

<sup>19</sup> Féliz González-Torres (1957-1996) foi um artista visual americano nascido em Cuba. A orientação homossexual de González-Torres é frequentemente vista como tema influente em seu trabalho como artista.

<sup>20</sup> Felipe Mujica (1974-) é um dos artistas chilenos da sua geração com maior visibilidade internacional. Através de uma obra multidisciplinar, Mujica questiona frequentemente a herança modernista, tentando resgatar e analisar, na maioria das vezes de maneira indireta ou apenas poética, o real significado de movimentos sociais e políticos latino-americanos dos anos 1960 e 1970.

<sup>21</sup> Rita Ponce de León (1982-) é uma artista peruana cujas criações envolvem o público, instigando os visitantes a experimentarem diferentes atitudes corporais e modos de se relacionarem com os sentidos e com o coletivo. Seus projetos reúnem desenhos, esculturas e propostas de diálogos que desencadeiam trocas entre os corpos, reinventando os espaços.

# Considerações Finais

Ao compor uma curadoria com artistas contemporâneos que têm em suas obras a valorização do processo de criação e de interação com o público, problematiza-se a potência da experiência da arte, com arte e em arte como caminho de formação humana - docente e discente. O que podemos aprender com as obras e processos de criação dos artistas aqui reunidos? Ensinar e aprender arte na contemporaneidade exige repensar parâmetros, referências, metodologias, material didático e até mesmo a materialidade constituinte não só da arte contemporânea mas também da educação contemporânea, e, sobretudo, da própria sociedade contemporânea e todas as experiências que os tempos atuais têm proporcionado.

O século XXI já anunciava com urgência a necessidade de revisão, e até transgressão, da tradicional estrutura escolar - herança do século XIX. Em modo emergencial, a pandemia de Covid-19 que tomou de assalto todo o mundo desde o início de 2020, vem obrigando a sociedade a novos modos de viver e conviver. Neste fluxo, as estruturas escolares tomaram forma virtual no chamado ensino remoto emergencial - ERE e as aulas se tornaram aulas-tela. Entre telas, professores, professoras, alunos e alunas têm buscado outras formas de experimentar a educação, um imperativo sanitário e político atravessado por possibilidades que se adequam entre disponibilidades de equipamentos e redes de conexões no universo tecnológico. Nesta trama pandêmica e virtual, qual o lugar da experiência? De que maneira provocar processos de criação entretelas? Que impactos essa inédita experiência têm a contribuir para a invenção de outros modos de ensinar e aprender arte na contemporaneidade? Como fomentar relações entre obras, artistas e públicos nesse momento? De que maneiras a experiência da arte, em arte e com arte pode ser reinventada nas aulas-tela, nos museus-tela e nas ruas em fase de isolamento social? Entre provocações e incertezas, rotinas sanitizantes e desejos por vacina para toda a população é que, friccionamos arte com educação na experiência de ensinar, aprender e criar como exercício estético, poético e político na contemporaneidade.

# Referências

AUTORIA. Formações (C)A/R/Tográficas: **experiência em processo na arte, na educação e na pesquisa para a formação de professores artistas**. 2019. 293 f. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

BASBAUM, Ricardo. Manual do artista e etc. Rio de Janeiro: Ed. Beco do Azougue, 2013.

BEUYS, Joseph. Joseph Beuys in America: energy plan for the western man. New York: Four Walls Eight Windows, 1990.

CARNEIRO, Beatriz Helena Scigliano. **Relâmpagos com claror: a construção da vida como obra de arte em Lygia Clark e Hélio Oiticica.** Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001, 320 f.

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

CLARK, Lygia. **Nós somos os propositores: livro-obra**. Rio de Janeiro: Associação Cultural "O Mundo de Lygia Clark", 1968. Disponível em: http://www.lygiaclark.org.br/arquivo\_detPT. asp?idarquivo= 25. Acesso em: nov. 2017.

DEWEY, John. A arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUCHAMP, Marcel. **O ato criador**. In: BATTCOCK, Gregory. A nova arte. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1986. p. 71-74. (Debates, 73)

DURINI, Lucrezia De Domizio. The Felt Hat A Life Told. Milão: Charta, 1997.

FERREIRA, Glória; COTRIM, Cecilia. **Escritos de artistas: anos 60/70**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2006.

HELGUERA, Pablo; HOFF, Monica (org.). **Pedagogia no campo expandido**. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011.

LIPPARD, Lucy. Seis años: La desmaterialización del objeto artístico de 1966 a 1972. Madrid: Ediciones Akal S.A., 2004.

NOGUEIRA. Isabel. Os 40 anos da Documenta 5 (1972): **reflexo e reflexões sobre a arte portuguesa dos anos 70**. Revista Intellectus: v. 12, n. 1. UERJ, 2013. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intellectus/article/view/27545/19738

OITICICA, Hélio. **A transição da cor do quadro para o espaço e o sentido de construtividade.** In: FERREIRA, Glória; COTRIM, Cecilia. Escritos de artistas: anos 60/70. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2006.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado: processo de criação artística**. São Paulo. FAPESP. 1998.

Salgado. Maria Célia Santos. **Ser ou não ser? Malevitch, Duchamp, Warhol e Beuys**. Monografia de Especialização em História da Arte e da Arquitetura no Brasil, PUC/R.J., Rio de Janeiro, 1997.

SHARP, Willoughby. An Interview with Joseph Beuys. [S.l: s.n.] 1974

Submissão: 20/07/21 Aceitação: 10/09/21

# O sketchbook como recurso no estímulo da experiência de criação no ensino da Arte Contemporânea

The sketchbook as a resource to encourage the creative experience in Contemporary Art education.

El cuaderno de bocetos como recurso para fomentar la experiencia creativa en la educación Artística Contemporánea.

# Ana Paula de Oliveira Cun<mark>ico¹</mark> Ricardo de Pellegrin²

<sup>1</sup> Graduada em licenciatura pelo curso de Arte Vi<mark>suais da UNOCHAPECÓ. Atua como professora da rede estadual de ensino de Santa Catarina. Atualmente está cursando Pós-Graduação em Teatro, Expressividade e Dinamismo no Ambiente Escolar pela Unicesumar. Currículo Lattes:http://lattes.cnpq.br/7648491388536985. ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-3794-473X. E-mail: ana.cunico@unochapeco.edu.br</mark>

<sup>2</sup> Ricardo de Pellegrin, nome artístico Ricardo Garlet - Professor do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Unochapecó. Lattes: http://lattes.cnpq.br/0024620286299693. ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-7107-0212. E-mail: pellegrin@unochapeco.edu.br

### **RESUMO**

O artigo busca problematizar o uso do sketchbook como uma ferramenta didática que auxilia e potencializa o desenvolvimento do processo criativo na arte-educação, relacionando-o com a Arte Contemporânea. Ressalta, ainda, a importância do estímulo à criatividade no educando, habilidade importante, não somente para o ensino, como também para a vida contemporânea, buscando desmistificar alguns mitos relacionados à criação. Para tal, trouxemos autores como Charles Watson (2020), John Dewey (2010), Belidson Dias e Rita L. Irwin (2013), Icleia B. Cattani (2007), e outros, com objetivo de fundamentar e justificar metodologias ativas baseadas na experiência prática do educando, bem como a criatividade no ensino da arte. Apresentamos artistas brasileiros e contemporâneos que fazem uso do sketchbook como meio para estimular o pensamento criativo em seu processo poético. Ademais, relatamos experiências particulares com sketchbooks próprios e com a aplicação de aulas.

### **PALAVRAS-CHAVE**

Sketchbook; Processo-Criativo; Arte-Contemporânea; Poiética; Arte-educação.

### **ABSTRACT**

The article seeks to problematize the use of the sketchbook as a didactic tool that helps and enhances the development of the creative process in art education, relating it to Contemporary Art. It also emphasizes the importance of stimulating creativity in students, an important skill, not only for teaching, but also for contemporary life, seeking to demystify some myths related to creation. To this end, we bring authors such as Charles Watson (2020), John Dewey (2010), Belidson Dias and Rita L. Irwin (2013), Icleia B. Cattani (2007), and others, in order to support and justify active methodologies based on practical experience of the learner, as well as creativity in art teaching. We present Brazilian and contemporary artists who use sketchbook as a means to stimulate creative thinking in their poetic process. Furthermore, we report particular experiences with our own sketchbooks and with the application of classes.

# **KEYWORDS**

Sketchbook; Creative process; Contemporary Art; Poetic; Art-Education

### **RESUMEN**

El artículo busca problematizar el uso del cuaderno de bocetos como herramienta didáctica que ayuda y potencia el desarrollo del proceso creativo en la educación artística, relacionándolo con el Arte Contemporáneo. También enfatiza la importancia de estimular la creatividad en los estudiantes, una habilidad importante, no solo para la enseñanza, sino también para la vida contemporánea, buscando desmitificar algunos mitos relacionados con la creación. Para ello, traemos a autores como Charles Watson (2020), John Dewey (2010), Belidson Dias y Rita L. Irwin (2013), Icleia B. Cattani (2007), entre otros, con el fin de apoyar y justificar activos metodologías basadas en la experiencia práctica del alumno, así como en la creatividad en la enseñanza del arte. Presentamos a artistas brasileños y contemporáneos que utilizan el cuaderno de bocetos como medio para estimular el pensamiento creativo en su proceso poético. Además, reportamos experiencias particulares con nuestros propios cuadernos de bocetos y con la aplicación de clases.

### PALABRAS CLAVE

Cuaderno de bocetos; Proceso creativo; Arte Contemporâneo; Poético; Educación artística.

# Introdução

A criatividade é um tema recorrente na sociedade contemporânea e foco de muitas pesquisas, apesar disso, muitos ainda acreditam que criar é algo para poucos, sendo relacionada, geralmente, a um dom divino, à loucura ou à genialidade irracional inata a algumas pessoas. Contudo, existem vertentes que contrariam essas análises e propõem que a criatividade é passível de ser estimulada em todo e qualquer ser humano. O presente texto explana tais vertentes e levanta estudos acerca da criatividade, afirmando sua importância, com foco no processo criativo poético instigado através do *sketchbook*, dentro do âmbito das Artes Visuais, e com aplicação no contexto do ensino da Arte Contemporânea.

Motivados pelo problema – 'de qual maneira é possível utilizar o sketchbook como estimulador do processo criativo na arte-educação, e assim sensibilizar o educando para com a Arte contemporânea?' e, considerando que o sketchbook é utilizado por muitos artistas desde o princípio da história da arte, além de outros profissionais que trabalham diretamente com criatividade, como designers e ilustradores, defendemos o uso do sketchbook como recurso metodológico, que contribui fortemente na provocação de estímulos criativos, potencializando características criadoras nos educandos, o que acarreta o desenvolvimento da sensibilidade do educando para com processos criativos e, consequentemente, para com a Arte Contemporânea.

Abordar este assunto em aulas de arte justifica-se ao ponto que, no mundo contemporâneo, cada vez mais emerge a necessidade de saber pensar criativamente, para isso, é necessário estimular as propriedades da criatividade, desenvolvendo processos de criação subjetivos, sendo a arte-educação um dos campos privilegiados para desencadear estes estímulos.

Desenvolvemos uma pesquisa com base em autores como Charles Watson (2010, 2013, 2015, 2016, 2017, 2019, 2020), educador especializado em processo criativo, a docente Me. Isabel P. Kehrwald (2002) e o processo criativo na arte- educação, Rebecca F. Erickson (2015) para contextualizar o sketchbook, a autora Icleia B. Cattani (2007) para fundamentação do conceito de mestiçagem na Arte Contemporânea, e o filósofo René Passeron (2004) na contextualização dos termos poética e poiética. Tratamos de metodologias ativas de ensino a partir de autores como Diesel, Baldez e Martins (2017), John Dewey (2010), com o viés sobre experiência, Belidson Dias e Rita L. Irwin (2013) com a a/r/tografia e buscamos, ainda, analisar depoimentos sobre o processo criativo dos artistas brasileiros

caracteriza-se como qualitativa, de caráter exploratório e com método indutivo de natureza básica, com base nos procedimentos de revisão de literatura em livros, artigos, vídeos, e conteúdos virtuais, além de uma pesquisa de campo, momento em que observamos o contexto das turmas dos níveis fundamental e infantil, para posterior aplicação das aulas de estágio, caracterizando-os como dados secundários. Com isso, temos como objetivo apresentar o *sketchbook* como instrumento potencializador da

estimulação de propriedades criativas, favorecendo o desenrolar do processo criativo e subjetivo de cada aluno, consequentemente, sensibilizando o mesmo para com a Arte Contemporânea, já que esta é fundamentada, principalmente, em processos de criação subjetivos e conceituais. Também pretendemos otimizar a criatividade do educando e conscientizá-lo sobre a importância da mesma em um mundo contemporâneo.

# Sketchbook

Sketchbook é uma palavra de origem inglesa, e supomos que não tenha sido traduzida de forma literal para a língua portuguesa. O Merriam-Webster Dictionary Online define o termo de maneira simples: "A book filled with paper that is used for drawing" (um livro cheio de papel que é usado para desenhar). Alguns artistas consagrados mantinham sketchbooks, como por exemplo: Leonardo da Vinci, Rembrandt Van Rijn, Francisco de Goya, Paul Cézanne, e Vincent Van Gogh (ERICKSON, 2015). Devemos considerar o fato de que o modo como o sketchbook foi usado por estes artistas certamente se difere do modo que artistas contemporâneos utilizam, visto que o próprio conceito de arte, por ser algo vivo, sofreu alterações. Assim, podemos interpretar o sketchbook, hoje, de maneira muito mais ampla e significativa, não apenas um livro cheio de papel que é usado para desenhar, mas sim algo que permite uma relação direta e sensível entre o artista e seu processo criativo.

A grande vantagem do *sketchbook* é que ele pode ser interpretado e utilizado livremente por cada indivíduo, não existem regras fixas. Artista, designer, pesquisador, ilustrador, jornalista, escritor ou qualquer outro indivíduo pode fazer uso do *sketch*, pois o mesmo compreende e suporta diversos campos que tenham a exploração visual como foco, ademais, também é portátil, podendo estar sempre ao alcance de seu usuário.

Na Arte Contemporânea, os *sketchbooks* se tornaram ferramentas flexíveis de grande potencial, no amparo e suporte de poiéticas e poéticas artísticas, são espaços onde o artista desenvolve seu processo criativo e ensaios de pensamentos, possibilitando a visualização do todo, de diferentes ângulos, o que influencia diretamente na forma de criar, além de servirem como registro de memória, o que, muitas vezes, acarreta por transformar o *sketchbook* de processo em produto final.

O educador especializado em processo criativo, Charles Watson, discursa sobre a importância da 'visualização', do ato de ver um pensamento, ou seja, literalmente pensar através de imagens, ao invés de palavras. Ele cita o *sketchbook* como um "pedágio de pensamento, um lugar onde paramos idéias passageiras e cobramos delas" (WATSON. 2010, p. 09), e afirma que o esboço é a primeira iniciativa depois de imaginarmos a ideia, é como transformar o pensamento em algo gráfico, um meiotermo entre mente e mundo.

O ato de registrar um pensamento muda a relação que temos com ele,

tornando evidente algo até então oculto. [...] o criador necessariamente procura seu processo, sendo seu produto uma consequência desse processo e não uma finalidade. [...] O caderno é essencialmente um lugar de processos e eminências, e é esse o seu fascínio. (WATSON. 2010, p. 09).

A autora deste artigo apresenta o seu processo de pesquisa e criação, alicerçado nos *sketchbooks*, na forma de atribuir a estes uma função de "organizadores de pensamento". Em relação ao uso dos *sketchs*, a autora passou por um processo evolutivo, partindo de um material utilizado ocasionalmente para estudos acadêmicos, de técnicas de desenho ao uso assíduo, não somente destinado às práticas de desenho, e sim como algo próximo a um diário, onde há pensamentos e inquietações, é possível visualizar, organizar, expressar, experimentar e, sobretudo, errar. Ao folhear as páginas de seus diversos cadernos, fica perceptível o processo de autoconhecimento, crescimento pessoal e profissional. A maior parte dos *sketchbooks* foram confeccionados manualmente pela autora, de maneira artesanal, como podemos observar nas figuras abaixo, contribuindo ainda mais para que carreguem não somente conteúdos, mas também um significado pessoal.



Fig. 01, 02. Título: Sketchbooks de Ana Paula, 2020. Sketchbooks confeccionados manualmente com costura artesanal. Fonte: Acervo particular.

Percebendo o papel importante que o *sketchbook* teve em seu próprio processo de criação e pesquisa, a autora notou grande potencialidade e a possibilidade de inserção desse recurso na arte-educação como suporte para o processo criativo. Logo, em suas aulas, após a contextualização sobre o que é um *sketchbook*, propôs a confecção dos mesmos, com materiais diversos e alternativos, a fim de que, deste jeito, pudessem experimentar o fazer artístico na prática, com experimentos que aflorasse o pensamento visual, criativo e subjetivo do educando, de maneira prazerosa e desenvolvendo, desta forma, o gosto por criar.

Nestes experimentos, executados em seus *sketchbooks*, a autora tinha por objetivo explorar habilidades como – ampliar a percepção, despertar a curiosidade

sobre o mundo, instigar a sensibilidade, favorecer a imaginação e a espontaneidade, e outras intenções, como: proporcionar diferentes experiências, criar condições para a diversidade, e, especialmente, transmitir a ideia da importância de um pensamento visual. O fato de cada educando possuir a liberdade de produzir o seu próprio sketchbook, conforme sua personalidade e preferência, fez com que assumisse um papel de independência e autonomia, levando-o a um processo de autoconhecimento. O propósito desta ação foi o de fomentar um sentimento de singularidade e liberdade para com a sua criação. Na Arte Contemporânea, o artista pode criar através da sua subjetividade, muitas vezes, o próprio processo de criar é a real poética de sua obra. Tendo isso em vista, a autora buscou proporcionar ao aluno a experiência de ser artista, em que seu processo de criação, envolvido com seu subjetivo, passa a ser seu produto final, o *sketchbook*.

Entende-se que o desenvolvimento do processo criativo na formação do indivíduo é importante pelo o que contribui tanto para sua humanização, quanto para a compreensão de ser/estar cultural, sendo o ensino da arte um dos campos privilegiados para desencadear estas funções. (KEHRWALD, 2002, p. 48).

A autora e Ma. Isabel P. Kehrwald (2002) discorre sobre o processo criativo e a criatividade como função social. Afirma que ainda hoje é possível perceber a influência do método de ensino tradicional, com o monitoramento do processo criativo e controle do imaginário, em que o estudante se configura apenas como receptor de informações e o professor o transmissor destas, um sistema de memorização e reprodução. O ensino tradicional compreende uma única resposta certa, uma única solução para um problema, um pensamento convergente, entretanto, a autora discursa que a maior ênfase deve se dar ao pensamento divergente, o pensamento que aceita diversas possibilidades, em uma metodologia ativa em que o educando é ponto focal e, para que isso ocorra, nas escolas, é preciso:

[...] permitir-se à curiosidade, a indagação, o desassossego, o prazer da imaginação, a dúvida, a crítica propositiva, a investigação constante, [...] a tecitura de redes de conhecimento e principalmente, buscar saber como nossos alunos e alunas tomam suas decisões e não apenas verificar o resultado destas. (KEHRWALD, 2002, p. 49).

Sobre pensamento convergente e divergente, Charles Watson (2019) corrobora com discurso de Kehrwald quando afirma que pessoas criativas pensam divergentemente, quer dizer, encontram várias respostas possíveis para um único problema. Pensar divergentemente é desconfortável, e este desconforto acompanha todo criador. Para o autor, este é o motivo pelo qual as pessoas assemelham criatividade à arte, necessariamente, pois a grande maioria dos artistas pensam divergentemente.

Para Watson (2019), no Brasil, existe uma grande desvalorização do pensamento criativo nas escolas, e isso nitidamente afeta o desenvolvimento do educando. O sistema educacional brasileiro explora a ênfase verbal e lógica, e deixa de lado o ensino de uma cultura visual. Essa desvalorização do pensamento visual nas escolas

acaba por contribuir fortemente para o pensamento de que criatividade é um dom raro, que poucas pessoas recebem ao nascer, e que o componente curricular 'arte' nas escolas não é necessário, uma vez que prevê-se que o aluno não será um artista. Em discordância, Watson (2020) nos diz que criatividade não tem nada a ver com dom, mas sim com trabalho, dedicação e curiosidade, tem a ver com prática, todo ser humano tem potencial para ser criativo, nem todos usufruem deste potencial, sendo assim, existem formas de explorar e instigar este campo inerente ao ser humano, não ensinando a ser criativo, e sim mostrando o que o impede de ser.

Há escolas espalhadas pelo país nas quais aspectos como abordagem, metodologia e experiência do aprendizado são tão importantes quanto o conteúdo. São escolas onde o aluno pratica a criatividade e não espera por insights. Que mostra que, para chegar à solução de novos problemas, é preciso fazer as perguntas certas. E colocar as ideias no papel sem medo de errar, já que só não erra quem não tenta. (WATSON, 2015, p. 114).

Watson declara que "dar aulas é um ato político, porque promove a reflexão. Para que a pessoa adquira autonomia, é preciso ensinar a pensar, e não o que pensar." (WATSON, 2013, online). A autonomia, segundo os autores Diesel, Baldez e Martins (2017), é um dos objetivos a ser alcançado em metodologias ativas.

Os métodos ativos pregam um sistema educacional em que o aluno desenvolve, com a mediação facilitadora do professor, reflexões e críticas, deixando de ser passivo para tornar-se ativo. Provocar o pensamento crítico, mediar, instigar curiosidades no aluno e notar suas necessidades é o papel do professor.

[...] ensinar a pensar significa não transferir ou transmitir a um outro que recebe de forma passiva, mas o contrário, provocar, desafiar ou ainda promover as condições de construir, refletir, compreender, transformar, sem perder de vista o respeito a autonomia e dignidade deste outro. (DIESEL- MARTINS et al., 2017, p. 278)

Tendo como base o pensamento de Charles Watson, as aulas planejadas pela autora pretendiam abordar uma metodologia ativa, e assim foram, na sua maioria, aulas práticas, em que o aluno se encontrava no centro da ação, não somente como receptor, mas como construtor do conhecimento, valorizando a sua própria carga de saberes.

Além de Watson, a autora também buscou alicerces na ideia da experiência como metodologia, defendida por John Dewey. De acordo com o autor Marcus Cunha (2011), a educação para Dewey é essencialmente uma prática social fundamentada na ação, isto é, na experiência do aluno, sendo que o ideal é um equilíbrio entre o aluno e seus interesses com o professor e seus conteúdos. O educando não é receptor de informação, e sim atuante. Deste modo, a produção prática se torna tão significativa quanto a contextualização ou a leitura de imagens em outras metodologias de ensino da Arte. O ato de fazer, de experimentar algo não convencional, sem preocuparse com erros ou regras fixas, desencadeia, no aluno, uma experiência significativa, tornando-se algo marcante para o intelecto, por fazer relação com a vida do educando

fora do espaço escolar, já que explora áreas subjetivas tanto quanto as objetivas. Desta maneira, buscamos, pela sensibilização do aluno para com a Arte, não de forma a apreciá-la, mas sim de vivenciá-la, favorecer um processo de criação poética e mais, otimizar o potencial criativo inerente ao aluno.

O conceito de experiência que se encontra imbricado na concepção deweyana de educação constitui o elemento fundamental do método para se aprender de modo inteligente, pois o ato de pensar começa justamente com a experiência. O educando deve ser posto no interior de uma situação que o leve a tentar fazer alguma coisa, o resultado desse esforço fará com que algo novo se acrescente ao aprendiz. O pensamento tem início a partir da interação entre a energia do aluno e o material manipulado. [...] deve-se dar a eles algo "para fazer" e não algo "para aprender"; o que quer dizer colocálos em ação de maneira que possam refletir sobre as relações envolvidas no objeto de estudo. (DEWEY apud CUNHA, 2011, p. 56).

A metodologia empregada pela autora em sala de aula não tem características definidas e alinhadas como uma receita a ser seguida. No entanto, segue as principais características das metodologias ativas, a exemplo: o foco no educando, a autonomia concedida a estes e a valorização da prática em detrimento do conteúdo teórico. Isso não quer dizer que a teoria não deva aparecer em momento algum ou que não possui importância, ao contrário, consideramos a teoria essencial para uma completa experiência de ensino. Acreditamos que deve ser compartilhada através de dinâmicas em meio à prática, tornando-a mais prazerosa e acessível. Encontramos em John Dewey e em sua abordagem de ensino através da experiência os elementos e fundamentos necessários para desenvolver aulas com base nos princípios de metodologias ativas, todavia, sem seguir uma metodologia específica já existente, e sim experimentando novas possibilidades.

A a/r/tografia também foi utilizada pela autora para desenvolver a sua pesquisa. Configura-se como uma metodologia de pesquisa educacional baseada em arte "'A/r/t' é uma metáfora para: Artist, Researcher (pesquisador) Teacher (professor) e 'GRAFIA' escrita/ representação" (DIAS, 2013, p. 25), em outras palavras, a a/r/tografia é uma metodologia de pesquisa científica qualitativa que foca não somente no resultado final da pesquisa, mas em todo o processo de construção e amadurecimento da investigação. Este "processo de investigação pode tornar-se tão importante, às vezes até mais importante, quanto a representação dos resultados alcançados." (IRWIN, 2013, p. 29) O processo e identidade do pesquisador/professor/artista são enfatizados e validados tanto quanto o processo dos investigados, posto que a metodologia explora a compreensão da experiência humana, das artes, e relaciona o que pode não parecer estar relacionado, constituindo-se como uma investigação viva.

Além de abranger as concepções citadas acima, a autora apoiou-se também nas ideias de Arnau e Zabala (2018) sobre ensinar com o objetivo de alcançar "competências" que atuem na formação do aluno de forma integral, em que os conhecimentos gerados no processo do ensino possam contribuir fortemente para a vida de todos os educandos.

O ensino deve ser para todos, independentemente de suas possibilidades profissionais. Formar em todas as capacidades do ser humano, com a finalidade de poder responder aos problemas que a vida apresenta, se converte assim, na finalidade primordial da escola. (ZABALA e ARNAU, 2018, p. 22).

O sketchbook se tornou um suporte de práticas, e um local de memórias subjetivas e objetivas para além de um simples caderno de desenho. Abaixo, a figura 05 apresenta o conjunto de sketchbooks e evidencia as suas variadas materialidades.



Fig. 05. Título: *Sketchbooks* confeccionados por alunos, 2019. *Sketchbooks* confeccionados manualmente por alunos. Fonte: Acervo particular.

No ensino infantil, as aulas precisaram ser adaptadas ao nível e idade dos alunos. A ludicidade configurou-se como um fator indispensável, por fazer parte integral da vida dos educandos nesta faixa etária, portanto, as atividades desenvolvidas poderiam fazer sentido a ponto de serem significativas, colaborando com os princípios da metodologia ativa e concepções deweyanas. "A experiência ocorre continuamente, porque a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam está implicada no próprio processo da vida" (DEWEY. 1980, p. 89).

O sistema tradicional de ensino, para Cunha (2011), sobre Dewey (1959), com sua metodologia rígida, acaba por inibir os instintos naturais da criança por não serem compatíveis com o padrão externo estabelecido e desejável, reprimindo a espontaneidade e iniciativas dos educandos.

O que as escolas geralmente fazem é dar preferência a métodos de adestramento em que os fins externos sejam impostos às crianças por meio de exercícios mecânicos, assim, procedem como se a mente infantil fosse um espaço vazio à espera de ser preenchido, como se o desenvolvimento humano tivesse um fim a ser alcançado. (DEWEY, 1959, p. 54-55 apud CUNHA, 2011, p.48).

A autora investiu na potencialidade de cada educando, instigando-os a expor, através das atividades, suas ideias, sem o medo de errar. Watson (2015) nos diz que o "[...]erro é um desvio das suas expectativas, e que a criatividade também". No nosso sistema social, as pessoas que cometem erros são penalizadas e, para Charles (2019), isso não é nada criativo. Ele prefere chamar o erro de evento, porque "[...]tira toda a toxicidade, transformando-o em algo que simplesmente tem que ser respondido sem a conotação emocional negativa que a maior parte dos erros provoca" (2019). Em relação à criança, Watson (2019) atesta que não são criativas, entretanto, que são, sim, espontâneas, não têm medo de errar e pensam divergentemente, fatores fundamentais para a criatividade, porém insuficientes, haja vista que criam ingenuamente, em decorrência da ausência do tempo, este é essencial para a construção de ideias criativas que sejam também reais e aplicáveis. Cabe aqui, ao professor, à família e à comunidade em geral, ter consciência e zelo para não inibir, limitar ou suprimir esses fatores criativos, no entanto, para estimulá-los. Isso será decisivo no desenvolvimento da criança, podendo ela se tornar ou não um adulto que pense criativamente.

No ensino infantil, a autora decidiu organizar apenas um grande *sketchbook* e o intitulou de 'caderno de artista coletivo' (figuras 08 e 09), composto por todas as experimentações realizadas pelos alunos durante as aulas, algumas individualmente e outras coletivamente. Aqui, o *sketchbook* tornou-se o produto final de uma experiência significativa vivida pela autora, que se inclui no processo de pesquisa e criação, e pelas vivências das crianças, que despertaram emoções imensuráveis, e é neste ponto onde encontra-se o sentido significativo e poético do ensino e também da arte, às reais experiências.



Fig. 08 e 09. Título: Caderno de artista coletivo, 2020. Livro de atividades confeccionado manualmente por Ana Paula. Fonte: Acervo particular.

# Artistas contemporâneos e seus sketchbooks

Existe uma grande variedade de técnicas que podem ser empregadas na

composição da materialidade de um *sketchbook*, seja através do registro com palavras, recortes, desenhos de todos os tipos, rabiscos, rascunhos, fotografias ou colagens, por tamanha flexibilidade, inúmeros artistas contemporâneos fazem uso do *sketchbook*, empregando, nele, características e funções únicas e subjetivas. Eduardo Berliner (1978-), por exemplo, é artista plástico, iniciou sua formação artística em 1998 com cursos ministrados por Charles Watson, dedica-se à pintura e emprega o *sketchbook* em seu processo de criação. Para o artista, o *sketch* se configura como uma ferramenta que o ampara na avaliação de ideias novas ou aquelas em andamento, auxilia na reflexão sobre o seu entorno e o seu próprio "eu", o que fertiliza, consoante o artista, todas as atividades com as quais se envolve (BERLINER, 2010, p.90). Berliner desenvolve uma prática diária de pintura e desenho em seu atelier e utiliza *sketchbooks* para registrar seus pensamentos, mistura neles desenhos, fotografias, colagens e outros.

Podemos mencionar, igualmente, o artista Bruno Kurru, que aos 35 anos é mestre em Artes Visuais pelo Instituto de Artes da Unesp e integra a AICA (Associação Internacional de Críticos de Arte). Sua pesquisa poética gira em torno do desenho de forma, que apresenta "[...] um constante raciocínio sobre a ocupação do espaço, que se distingue pela permanente busca de respostas, para o significado da criação enquanto conhecimento de si mesmo" (ALMEIDA e BASSETTO, 2010, p. 60). O artista assegura que seu trabalho não tem um destino, que nunca está acabado, e que o seu processo criativo é como uma conversa consigo mesmo. "Entendo o processo criativo - e aqui entram os sketchbooks – como uma discussão comigo mesmo, é o que me faz continuar produzindo. [...] e percebo que isso não tem fim: quanto mais experiente vou ficando, mais intensas serão as discussões" (KURRU, 2010, p. 62). Abaixo, podemos observar uma imagem (fig. 10) de um de seus sketchbooks.

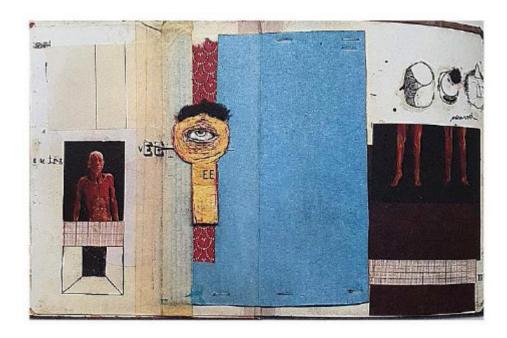


Fig. 10. Título: Fragmento do sketchbook de Bruno Kurru. Imagem retirada do livro: Sketchbook: As páginas desconhecidas do processo criativo. ALMEIDA e BASSETTO 2010. Fonte: Acervo particular.

Os artistas mencionados acima possuem em comum, não só o uso do *sketchbook* em seus processos de criação, trabalhos artísticos que discutem o ser subjetivo relacionado com o seu exterior, também a mistura de materiais e técnicas, e a constante mutação e movimento de sentidos, o que os caracteriza como adeptos ao movimento da Arte Contemporânea, e justapõem sobre o conceito de mestiçagem. As obras apresentam cruzamentos nas poéticas, isto é, na sua materialidade física, e na sua poiética, na concepção da ideia criativa.

A multiplicidade de processos criativos toma a frente na contemporaneidade. Diferentemente de toda a história da arte, os artistas contemporâneos podem desenvolver e evidenciar trajetos individuais inclinando-se às suas poéticas, questões pessoais e valorizando processos subjetivos, passam a olhar para si mesmo, discutindo diversos temas que conversam com o meio e contexto em que vivem, atingindo na sociedade como um todo e desenrolando um conjunto amplo, que se assemelha por suas diferenças.

A construção de um processo criativo, no qual o *sketchbook* encontra-se como suporte e meio, dentro das artes visuais, encaixa-se na Arte Contemporânea, junto ao conceito de mestiçagem, versado pela autora Icleia Borsa Cattani (2007), não como obra efetuada, como experiência significativa e como processo subjetivo, que estão em constante movimento, ocorrem construções e desconstruções de ideias, e cruzamentos de elementos que carregam consigo diferentes sentidos, que não se misturam ao ponto de formarem uma única peça, assim, todos os sentidos podem ser percebidos em sua particularidade.

A produção artística contemporânea, na visão da autora Icleia Borsa Cattani (2007), configura-se de maneira ampla, diferentes interseções e experiências são possíveis e válidas, seja nas linguagens utilizadas pelos artistas, seus conceitos e até mesmo o material escolhido para a prática, a contemporaneidade aceita a coexistência de diferentes elementos que sejam opostos entre si, produzindo novos sentidos entre linguagens, procedimentos e processos criativos, o que era antes unicidade torna-se agora mestiçagem de múltiplos sentidos.

Esta mestiçagem, segundo Cattani, diz respeito aos cruzamentos em obras e processos artísticos contemporâneos, contudo, não qualquer cruzamento, mas aqueles que "[...] acolhem sentidos múltiplos, permanecendo em tensão na obra a partir de um princípio de agregação, que não visa fundi-los numa totalidade única, mas mantê-los em constante pulsação" (2007, p. 11). Essa característica nem sempre se encontra na poética da obra acabada, todavia, por vezes, nas poiéticas do artista. A diferença entre os termos se dá a partir do conceito desenvolvido por René Passeron (2004), que atribuiu à 'poética' um sentido relacionado ao modo como o indivíduo se expressa a partir de sua sensibilidade, envolvendo tudo o que constitui a obra desde o seu princípio. Cattani (2007), sobre Passeron (1989), aduz que " [...] É a obra na sua integralidade enquanto corpo no mundo com sua autonomia relativa" (CATTANI, 2007, p. 13). Já a poiética configura-se como ciência e filosofia das condutas criadoras, é o processo interno, prévio e contínuo que ocorre no criador ao racionalizar sobre o seu processo poético e de criação. O princípio da consciência de toda a criação.

A poiética, não é a criação. É o pensamento possível da criação. Ela trata de elucidar, tanto quanto é possível fazê-lo, [...]. Dizemos que é, simultaneamente, ciência e filosofia da criação. [...]. Como 'instauração filosofica', a poiética será o que fizermos dela, nos limites de seu alcance, com a certeza ambiciosa de chegar a alguma verdade em um domínio reputado obscuro. Por mais que se concretize, a poiética é, ela própria, uma obra cuja dificuldade é epistemológica. É uma obra que pretende falar da instauração das obras. Ela se instaura como consciência de toda instauração. (PASSERON, 2004, p. 10)

O sketchbook apresenta-se no campo da arte e da mestiçagem Contemporânea como detentor de um papel primordial e íntimo no processo de criação, daquele que decide adotá-lo, por carregar toda esta pluralidade à qual a autora Cattani (2007) se refere, atribuir, em meio à sua materialidade, múltiplos cruzamentos de sentidos e processos, seja no campo poético ou poiético, subjetivo ou objetivo, sem a imposição de uma única maneira correta de manuseá-lo ou empregá-lo, o autor é livre para decidir qual significado lhe conferir. É inclusivo, e não apresenta um ponto central e homogêneo, acolhe diversidades e permite conexões. Por fim, podemos atestar que o sketchbook pode tornar-se o próprio autor, fora de si para o mundo.

# Considerações Finais

O estímulo ao processo criativo, poético, tem sido negligenciado pelo sistema tradicional de ensino. Com isso, o aluno não é encorajado a criar, é encorajado a seguir instruções rígidas para adequar-se ao sistema da sociedade. Os autores apresentados nos mostram o quanto isso tem sido prejudicial para o aluno, e todo o desenvolvimento da sociedade em si, e mostram possíveis caminhos a seguir. Sugerimos, a partir disso, e com base na Arte Contemporânea, o sketchbook como uma possibilidade de mudar esta realidade, por se configurar como um espaço de liberdade, em que o erro é permitido e a subjetividade é valorizada.

Estimular o pensamento criativo em si próprio é algo que se torna cada vez mais necessário no mundo contemporâneo, tudo está em constante evolução, estagnar é algo perigoso. Para tanto, escolas precisam considerar abordagens metodológicas que visem preparar educandos para tal realidade, é preciso desprender-se do passado, vivenciar o presente de forma a extrair ao máximo experiências significativas, ao ponto de se tornarem conhecimento prático e real.

A partir da reflexão dos conceitos apresentados concluímos que o sketchbook tem potencial, tanto no âmbito do ensino quanto no âmbito artístico, além de possibilitar uma interação entre os dois campos em uma metodologia ativa que permite que o aluno experimente um processo de criação da Arte Contemporânea, uma vez que o sketchbook é capaz de amparar o desenvolvimento do pensamento visual e criativo, dando espaço para expor questões subjetivas do autor para, então, confrontá-las com questões objetivas do mundo contemporâneo, sem compromissos ou julgamentos, desenrolando reflexões importantes no próprio autor, que farão toda

a diferença na criação e personalidade do mesmo.

# Referências

ALMEIDA, Cezar e BASSETTO, Roger. **Sketchbooks**. As páginas desconhecidas do processo criativo. São Paulo: Ipsis, 2010.

ARQSC. **O processo criativo por Charles Watson**. 2014. (8m55s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=S7JHBROYQMQ acesso em: 06 de junho de 2020.

BERLINER, Eduardo. Direto da FFWMAG 42: leia a entrevista exclusiva com o artista Eduardo Berliner. [Entrevista concedida a] Waldick Jatobá. FFW, 10 nov. 2016. Disponivel em: https://ffw.uol.com.br/lifestyle/cultura/direto-da-ffwmag-42-leia-entrevista-exclusiva-com- o-artista-eduardo-berliner/ Acesso em: 22 jun. 2020

BERLINER, Eduardo. Eduardo Berliner. In: ALMEIDA, Cezar e BASSETTO, Roger. **Sketchbooks**. As páginas desconhecidas do processo criativo. São Paulo: Ipsis, 2010. p.90 - 99.

CANAL PHILOS. **Como se manter criativo**? Por Charles Watson I Philos TV. 2016. (3m21s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LSuoG8tATK0. Acesso em: 06 de junho de 2020.

CANAL PHILOS. **Dicas para ser criativo, por Charles Watson** I Philos TV. 2017. (5m10s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=86GHNtPWs38. Acesso em: 06 de junho de 2020.

CATTANI, Icleia Borsa. (Org.) **Mestiçagens:** na Arte Contemporânea. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

CUNHA, Marcus Vinícius da. **John Dewey**: uma filosofia para educadores em sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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

DIAS, Belidson, IRWIN, Rita, L. (organizadores). Pesquisa educacional baseada em Arte:

a/r/tografia/. Ed. da UFSM. Santa Maria: Editoraufsm. 2013.

DIESEL, Aline. BALDEZ, Alda L. S. MARTINS, Silvana N. **Os princípios das metodologias ativas de ensino**: uma abordagem teórica. Revista Thema, Lageado/ RS, V. 14 n° 1, 2017.

ERICKSON, Rebeca F. **Sketchbook**: possibilidades pedagógicas. 2015. Trabalho de conclusão de curso II (Graduação em licenciatura em Artes Visuais) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

FIRJAN. Desempenho criativo Otimizado, com Charles Watson I Casa Firjan. 2019.

(2h59m12s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=cnWEySnaF9Y Acesso em 07 de junho de 2020.

FIRJAN. **Desempenho criativo Otimizado**, com Charles Watson I Casa Firjan. 2019. (4m17s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8lLbmv1e\_kk. Acesso em 07 de junho de 2020. PREMIO PIPA. Bruno Kurru. Disponível em:https://www.premiopipa.com/pag/bruno-kurru/. Acesso em: 22 jun. 2020.

KEHRWALD, Isabel Petry. Música Educação Semiótica Literatura Artes Visuais Artes Cênicas. Revista da FUNDARTE, Montenegro, v. II, n.4, p.48, Jul/Dez 2002).

KURRU, Bruno. Bruno Kurru. In: ALMEIDA, Cezar e BASSETTO, Roger. Sketchbooks As páginas desconhecidas do processo criativo. São Paulo: Ipsis, 2010. p.60 - 69.

MATRIOSKAFILMES. **Outros goles, o mesmo chá**. 2013. (5m54s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IXtB2Cj0kJw#action=share

MATRIOSKAFILMES. **Um chá com Charles**. 2013. (06m18s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=VtMRMSF2H\_8#action=shareTVBRASIL.

TVBRASIL. **Charles Watson** - A arte pelo prisma da ciência. 2015. (26m20s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xlh5hRWIKJU&t=1s Acesso em: 06 de junho de 2020.

PASSERON, René. **A poiética em questão**. Revista Porto Alegre, Porto Alegre, N.2, V.1, Jul/nov. 2004.

PREMIO PIPA. Eduardo Berliner. Disponivel em: https://www.premiopipa.com/pag/artistas/eduardo-berliner/. Acesso em: 22 jun. 2020.

WATSON, Charles. **Para o pesquisador Charles Watson, ensinar é um ato político**. Disponível em: <a href="https://noticias.terra.com.br/educacao/para-o-educador-charles-watsonensinar-e-um-ato-politico,f793f62541ac0410VgnVCM5000009ccceb0aRCRD.html">https://noticias.terra.com.br/educacao/para-o-educador-charles-watsonensinar-e-um-ato-politico,f793f62541ac0410VgnVCM5000009ccceb0aRCRD.html</a> (Acesso em 06/06/2020)

WATSON, Charles. **Criatividade não tem nada a ver com dom.** [Entrevista cedida a] Diego Benevides. DIARIODONORDESTE. Fortaleza. v.2. n.3. Outubro 2016.

WATSON, Charles. Pedágio de pensamento. In: ALMEIDA, Cezar e BASSETTO, Roger.

**Sketchbooks**. As páginas desconhecidas do processo criativo. São Paulo: Ipsis, 2010.

ZAMBALA, Antoni. ARNAU. Laia. O termo competência surge como resposta às limitações do ensino tradicional. In: ZAMBALA, Antoni. ARNAU. Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 18 - 24.

ZIPPER GALERIA. Bruno Kurru. Disponível em:https://www.zippergaleria.com.br/pt/artistas/bruno-kurru/. Acesso em: 22 jun. 2020.

Submissão: 25/07/21

Aceitação: **13/09/21** 

Experiências em arte/educação no espaço urbano:
Entre o Divisor (1968) e os Domingos da Criação (1971)

Experiences in art/education in urban space:
Between Divisor and Domingos da Criação (1971)

Guilherme Susin Sirtoli<sup>1</sup>
Giulianna Picolo Bertinetti<sup>2</sup>

- 1 Mestrando em Artes Visuais na linha de pesquisa Educação em Artes e Processo de Formação Estética pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas (PPGAVI/UFPel). Especialista em Artes na linha de pesquisa Ensino e Percursos Poéticos pela Universidade Federal de Pelotas (CA/UFPel). Licenciado em Artes Visuais (UFPel, 2019). Lattes: http://lattes.cnpq.br/5116776218195450. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8373-6456 . guisusinsirtoli@gmail.com
- 2 Mestranda em Artes Visuais na linha de pesquisa Educação em Artes e Processo de Formação Estética pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pelotas. Pós-Graduanda em Artes (UFPel). Arquiteta e Urbanista pela Universidade Federal de Pelotas (2019). Lattes: http://lattes.cnpq.br/1498315174191101. ORCID https://orcid.org/0000-0002-3564-1233. bertinettigiulianna@gmail.com

### **RESUMO**

Neste trabalho, discute-se a experimentação em arte/educação enquanto possibilidade de experiências formadoras na construção de um cotidiano sensível. Em uma contemporaneidade, permeada por um número exorbitante de relações anestésicas e uma crise dos sentidos (DUARTE JÚNIOR, 2000), o contato com o outro torna-se cada vez mais distante. A arte surge enquanto possibilidade de experiências sem início e fim delimitados, através da prática experimental (DEWEY, 2010). Considerando a arte enquanto meio de integrar o sujeito para com o espaço da cidade, retomamos a memória da proposição coletiva Divisor (1968), da artista brasileira Lygia Pape, e as experiências poético/educativas propostas pelos Domingos da Criação, organizados e desenvolvidos por Frederico Morais nos jardins do MAM Rio em 1971. Tais produções são marcadas pela construção de novas relações capazes de potencializar a experiência na cidade por meio da criação artística, visto que a arte não é descolada da vida, mas faz parte e atua diretamente na mesma, aos moldes deweyneanos. As proposições, desenvolvidas no período contracultural brasileiro, vão de encontro à necessidade constante de uma vivência consciente da forma com que habitamos o espaço cidade, modificando as relações com o espaço urbano, visto que arte e vida não estão separadas.

### PALAVRAS-CHAVE

Arte; Educação; Sensível; Experiência; Cidade.

# **ABSTRACT**

In this work, experimentation in art/education is discussed as a possibility of formative experiences in the construction of a sensitive daily life. In contemporary times, permeated by an exorbitant number of anesthetic relationships and a crisis of the senses (DUARTE JÚNIOR, 2000), contact with the other becomes increasingly distant. Art emerges as a possibility of experiences without a delimited beginning and end, through experimental practice (DEWEY, 2010). Considering art as a mean of integrating the subject into the city's space, we retake the memory of the collective proposition Divisor (1968), by the Brazilian artist Lygia Pape, and the poetic/educational experiences proposed by Domingos da Criação, organized and developed by Frederico Morais in the gardens of MAM Rio in 1971. Such productions are marked by the construction of new relationships capable of enhancing the experience in the city through artistic creation, since art is not detached from life, but part and it acts directly on it, in the deweynean molds. The propositions, developed in the Brazilian countercultural period, meet the constant need for a conscious experience of the way we inhabit the city space, modifying the relationships with the urban space, since art and life are not separated.

### **KEY WORDS**

Art; Education; Sensitive; Experience; City.

# Introdução

Costumamos pensar a vida enquanto um percurso linear e ordenado, que o sujeito percorre, como em uma rua de direção precisa e reta, sem contar com as sinuosidades que o viver contemporâneo impõe. Partindo dessa definição, a vida é assim tratada devido a crise de sentidos que o mundo capitalista traz, construindo territórios cada vez mais concretos, reais e autocentrados, deixando para trás espaços feitos da subjetividade, de sonhos e coletividade:

A crise que ora acomete o nosso estilo moderno de viver precisa ser vista como diretamente vinculada a uma maneira de se compreender o mundo e de sobre ele agir, maneira que se veio identificando como tributária dessa forma específica de atuação da razão humana: a forma instrumental, calculante, tecnicista, de se pensar o real (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 72)

Essa crise, derivada pela alienação da produção do trabalho, com raízes em uma modernidade forjada pelo cartesianismo e posteriormente intensificada com a era industrial e o capital, o outro torna-se cada vez mais distante e as relações cada vez mais artificiais. Os espaços em que a promoção da condição humana é pautada por excelência, fragmentam-se em ambientes cada vez mais austeros. A vivência em um cotidiano anestesiado, acaba afastando e restringindo as relações, transformando os espaços cotidianos em não-lugares, como já definia Marc Augé ao relatá-lo enquanto "um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico" (2012, p. 73).

Devido a crise sanitária e pandêmica que continua assolando o Brasil e também inúmeras partes do planeta, em meados de 2021, repensar o encontro com o subjetivo como ferramenta de construção comunitária tornou-se pauta intensa e emergente. Devemos considerar que o isolamento social, consequência do contexto pandêmico, nos fez pensar sobre o espaço da cidade enquanto cenário futuro para um encontro com a cinestesia da experimentação do habitar, construindo, com o outro, a potência de viver o mundo.

Partimos da concepção de que "vida se dá em meio ambiente; não apenas nele, mas por causa dele, pela interação com ele" (DEWEY, 2010, p. 74). Assim, neste trabalho, utilizamos as concepções de experiência propostas por Dewey, compreendendo-as enquanto elásticas e fluídas, não sendo passíveis de serem moldadas ou 'pré-estabelecidas', mas acontecendo em um fluxo dinâmico de energia.

Além disso, vale mencionar a enorme contribuição do autor para o campo da arte e para a educação no Brasil, sendo fundamental para as concepções de arte/educação que temos hoje, influenciando diversos pensadores brasileiros. Hoje, entendemos que a "arte tem enorme importância na mediação entre os seres humanos e o mundo, apontando um papel de destaque para a arte/educação: ser a mediação entre a arte e o público" (BARBOSA, 2009, p. 13).

Utilizamos aqui a expressão arte/educação, como propõe Ana Mae Barbosa

(2014), equiparando tanto a arte quanto a educação enquanto igualmente importantes. Como nos expõe a autora, tocada pelas teorias de Dewey, a arte exercita nossa capacidade de formular significados para o mundo na qual estamos inseridos, sendo uma fonte de comunicação para além do verbal. Consideramos as linguagens visuais da arte, sejam elas performances, imagens, pinturas, etc, enquanto textos não-verbais, capazes de exercer a comunicação (FERRARA, 1993). O contato com tais linguagens e a experimentação em arte, possibilita modificar as nossas experiências, sendo que estas não estão descoladas de nossa vida, mas imbricadas. Assim, a arte nos ajuda a ler e compreender melhor nossa própria atuação no mundo. Em arte, damos formas à expressão da subjetividade e criação de simbologias individuais que desembocam na construção de um coletivo.

Ao longo da vida, habitar torna-se ferramenta ativa na construção dos cosmos que o sujeito compõem, em todos os âmbitos de sua existência, quanto na vida em sociedade. Aqui compreendemos o sentido de habitar como um evento capaz de transformar o cenário de um espaço, (re)organizando toda a percepção e o mundo do habitante, visto que "não apenas nossos corpos e necessidades físicas, mas também nossas mentes, memórias sonhos e desejos devem ser acomodados e habitados" (PALLASMAA, 2017, p. 8).

Assim, os espaços, quando verdadeiramente habitados por nós, dão molde à construção do sujeito que habita a vida comunitária, constituindo parte de seus valores morais e éticos que reverberam no conjunto coletivo que o mesmo habita. Esse processo é resultado não só do contato com o contexto físico com os elementos que constituem o ambiente, sejam eles naturais ou produtos das fabricações sintéticas do homem, mas sobretudo, das trocas entre indivíduos que a vida em comunidade propõe. Ao afastarmo-nos do primeiramente conhecido e confortável, o ambiente familiar, rompemos a barreira do estranhamento e desconhecido, enxergando, no outro, uma real possibilidade de crescimento, descoberta e reinvenção pessoal.

Nesse sentido, os espaços educativos formais dão forma ao cenário dessas relações, sendo que a escola muitas vezes acaba sendo o primeiro contato que temos para além do seio familiar. Partindo da função de construir o conhecimento objetivo, nas relações que se propõe a ser palco, tornam-se produtores de sentidos, emoções e sensações, potencializando transformações na construção da consciência humana.

As vivências surgidas neste espaço, catalisadoras de processos de mudanças individuais, percorrem caminho no território subjetivo, onde as fronteiras alongamse nas possibilidades de ser. Tais movimentos deslocam-se do tempo presente e encontram também na memória um lugar possível. À medida que se recorre a esse tipo de experimentação, a imagem poética da cidade emerge, se distanciando da cidade enquanto espaço anestésico.

Ao passo em que pensamos na relevância de tais espaços como promotores da condição humana, nos questionamos sobre quais as reais interações que estão sendo desenvolvidas nestes lugares. Ainda que o pensar e (re)pensar sobre as práticas educativas na contemporaneidade ofereçam movimentos de mudança, muitas vezes acabamos restringidos à formas de ensino enraizadas em pedagogias não-dialógicas

e a incontáveis restrições que o padrão institucional, muitas vezes calcado em um projeto denso e hegemônico, impõe. Isso, por sua vez se distancia do que propôs Paulo Freire, visando um ensino crítico: "Por isso, desde já, saliente-se a necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação" (FREIRE, 2014, p. 45).

Quando nestes espaços são desenvolvidas lógicas de ensino que mais enclausuram do que libertam, eles tendem a tornam-se ambientes limitadores de experiências, fechados dentro de possibilidades monótonas e individualistas. Nestes ambientes, são desenvolvidas lógicas pedagógicas que acabam barrando as relações efetivamente horizontais. Consideramos enquanto relação pedagógica horizontal aquela em que os sujeitos atuam conscientes quanto ao seu papel ativo nos processos de produção do saber em prol de uma verdadeira prática de liberdade (FREIRE, 1981).

O controle do espaço físico e psíquico, com a ordenação de formas de conhecimento sendo aplicadas através de tarefas e provas, acaba ainda hoje transformando o cenário da sala de aula em um espaço de vigilância e punição, como relatado por Foucault (2005). Essas são características da educação tecnicista, que visa formar sujeitos aptos para o mercado do trabalho e a produção desenfreada, se distanciando de uma formação horizontal e reflexiva. Tal configuração de ensino ainda surge em algumas lógicas contemporâneas, consideradas enquanto pedagogias não-dialógicas.

Quando a lógica tecnicista continua reverberando em espaços de ensino contemporâneos, acaba transformando escolas e espaços próprios da construção de conhecimento em lugares fechados para as experiências sensíveis. Assim, a desmaterialização da construção de um sujeito subjetivo e imaginativo acaba dando margem ao ensino tecnicista autocentrado, moldando as fronteiras que restringem a possibilidade do ser.

Nesse cenário, os personagens separam-se seguindo uma ordem hierárquica diante do poder, onde muitas vezes o professor é visto enquanto figura superior por deter o 'máximo de conhecimento' e o aluno acaba sendo colocado como sujeito inferior ao ser reconhecido como ignorante. Essa lógica distancia os sujeitos que habitam o lugar escola e pode ser exemplificada pela relação 'mestre e ignorante': "O que o mestre sabe, o que o protocolo de transmissão do saber ensina em primeiro lugar ao aluno é que a ignorância não é um saber menor, é o oposto do saber" (RANCIÈRE, 2017, p. 14).

Compreendendo a irracionalidade de se manter tal proposta pedagógica, é urgente a necessidade de repensar os territórios educativos na certeza de sua capacidade produtora de uma nova consciência coletiva, buscando na emergência do sujeito enquanto ser poético e crítico, novas formas de construir um todo comunitário. Ao ir contra a lógica tecnicista vigente, que dá forma à sociedade disciplinar (FOUCAULT, 2005), vamos ao encontro da expansão de fronteiras que conduzem ao exercício da liberdade e da cidadania.

Retirando-se desse cenário estático, cria-se um lugar próprio e único para a

construção, através do exercício da experimentação, de um ser simbólico e poético. A arte surge como território por cada vez mais concentrar as cinesias reais e subjetivas que contrapõe-se com a anestesia do habitar contemporâneo, construindo sentidos que transformam o indivíduo e a cognição coletiva. Compreendemos aqui que uma obra de arte é capaz de mediar nossa própria relação com o mundo (PALLASMAA, 2017).

Cientes disso, voltamos os olhos para a potência educativa da arte, capaz de modificar nossa relação com o espaço urbano pela interação entre sujeitos e contexto habitado. Por meio da arte, a cidade torna-se espaço de construção coletiva de conhecimento e experiências formadoras quando participamos ativamente do seu cotidiano, invertendo a lógica de habitação anestésica que alguns indivíduos se encontram no contemporâneo: "maior sensibilidade; vale dizer: menor anestesia perante a profusão de maravilhas que este mundo nos permite usufruir e saborear. Uma vida mais plena, prazerosa e sabedora" (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 187).

Nesse contexto, algumas proposições com viés poético-educativo nos mostram caminhos possíveis para uma vida mais plena, onde o sensível é de suma importância para formação da condição humana. Ao revisitar o passado, encontra-se nas propostas desenvolvidas durante o período contracultural brasileiro, uma melhor visualização de tais questões na prática. Buscando na obra 'Divisor' (1968), da artista neoconcreta Lygia Pape, e nas experiências em arte educação que figuram os 'Domingos de Criação' (1971), desenvolvidos pelo crítico Frederico de Moraes, referências do exercício poético-artístico em espaços urbanos abertos, colocamos a arte enquanto potência capaz de modificar nossas relações com a cidade. Nas memórias das ocupações desse lugar tão único pela prática artística, somos convidados a experienciar, modificando nosso entendimento e nossa relação com com os espaços que habitamos.

# 'Divisor' (1968): Habitar o urbano por meio da arte

Em meados da década de 1960 e 1970, o Brasil passava por um período histórico de imensa repressão e turbulência causado por conta da ditadura militar (1964-1985). Essa repressão permeou diferentes âmbitos da sociedade, reverberando nas artes, em diferentes linguagens e manifestações. Como reação à opressão causada pelo regime, o movimento contracultural ocorreu em diferentes regiões do país e sua denominação "assumiu uma especificidade nos rastros do tropicalismo, associada às designações de uma nova atitude caracterizada pela 'nova consciência', 'nova sensibilidade'" (FAVARETTO, 2019, p. 31).

A chamada 'nova sensibilidade', reação ao regime opressivo, abriu alas para diferentes proposições participativas, que tinham como um de seus princípios a aproximação coletiva dos indivíduos da sociedade para com a arte, configurando "emblemáticas intervenções aliando experimentalismo, novos comportamentos e outro deslocamento da questão do político na arte e na cultura" (FAVARETTO, 2019,

p. 35). O viés experimental com base na participação ativa do público, proposto pelo movimento era de suma importância na obra de alguns artistas do período, como é o caso da artista carioca Lygia Pape. Pape abordou a participação em diferentes proposições, podendo citar o 'Divisor' (1968) e a Roda dos Prazeres, do mesmo ano.

A artista e suas proposições não estavam deslocadas de seu período histórico, visto que a censura e a opressão às artes era recorrente, sendo intensificada com a promulgação do Ato Institucional no. 5 (AI-5), no ano de 1968. Nesse sentido, era necessário usufruir de outros espaços e proposições que ativassem os indivíduos para com a participação nas obras, bem como para habitar o espaço da cidade. Isso vai de encontro à compreensão de que a arte pertence a todos, e não deve ficar somente reservada para uma determinada parcela da população que frequenta espaços artísticos ou possui uma educação formal em artes: "A arte é de todos, é um bem comum do cidadão, um patrimônio da humanidade (...). Democratizar a arte não é aumentar o número de proprietários de obras de arte, mas colocar o público diretamente no processo de criação (MORAIS, 2017, p. 5).

Dentro desse contexto histórico e social extremamente conturbado e efervescente, sendo mobilizada por tais ideias, a artista era representante engajada do movimento contracultural no que tangia a produção em artes visuais. Pape produziu ativamente durante as décadas de 1960 e 1970, em pleno regime ditatorial brasileiro. Em suas propostas do período, com viés experimental e participativo, dialogava com os espaços urbanos e propunha deambulações coletivas pela cidade. Os espectadores-participantes envolvidos eram convidados a habitarem o espaço de maneira social e experimental. O Divisor (Figura 1), é uma destas propostas coletivas, realizada pela primeira vez no ano da instauração do AI-5 (1968), onde a participação ativa era necessária para a obra propriamente acontecer (SOUZA, 2013).

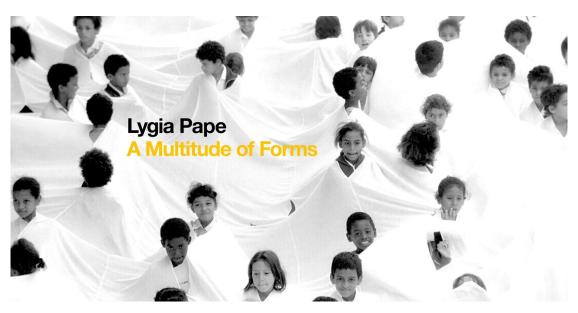


Fig. 1: Cartaz da exposição 'Lygia Pape: A Multitude of Forms' do Metropolitan Museum of New York. 2017. Fonte: Metropolitan Museum. Disponível em: https://www.metmuseum.org/exhibitions/listings/2017/lygia-pape. Acesso: 14/03/2021.

A participação no Divisor se dava pelo caminhar coletivo enquanto parte integrante da obra, aproximando participante e urbano por meio da ação: "Foi caminhando que o homem começou a construir a paisagem natural que o circundava. Foi caminhando que, no último século, se formaram algumas categorias com as quais interpretar as paisagens urbanas que nos circundam (CARERI, 2013, p.28).

E é no ato de caminhar, essa ação tão antiga quanto a própria humanidade, que a grande teia formada pelos espectadores-participantes vai coletivamente habitando e se relacionando com o espaço urbano. A obra, diferente de outras proposições do mesmo período, não pode ser ativada individualmente, ela necessita de uma participação em conjunto: "No Divisor o coletivo está inerente, a experimentação coletiva é parte da proposta e ocorre em espaços públicos: praças, ruas, praia." (SOUZA, 2013, p. 145).

A ativação dos sentidos do espectador vai contra a anestesia em que muitos indivíduos acabam tendo no espaço urbano, circulando pelas ruas e espaços urbanos, mas não se relacionando de forma profunda com a cidade: "À medida que a cidade do olhar torna passivos o corpo e os outros sentidos (...) a pacificação do corpo cria uma condição similar ao apagamento da consciência induzido pela televisão" (PALLASMAA, 2017, p. 48). Esse apagamento da consciência provocado pelos meios de comunicação, a qual se refere o autor, não é novidade, sendo alvo de inúmeras pesquisas no âmbito acadêmico, tanto no que tange à educação, quanto à psicologia social, entre inúmeras outras áreas.

Fazendo um movimento contra a anestesia do corpo e dos sentidos, a artista pretendia em suas proposições ativar o participante para com o espaço, liberando a consciência corporal do indivíduo por meio da obra de arte. As deambulações propostas por Pape foram fortemente influenciadas pela necessidade de habitar o espaço da cidade enquanto modo político. O corpo, nesse contexto, deixa de ser um mero contemplador em posição passiva, se tornando uma estrutura ativa de ser/estar no mundo:

O corpo deixa então de ser mero protagonista, fonte de sensorialidade, mas antes uma estrutura-comportamento que redimensiona o sensível da arte. A consequente requalificação estética, que rompe a demarcação entre arte e vida, decorre da percepção do corpo humano na vida cotidiana" (FAVARETTO, 2019, p. 56).

O corpo daqueles que propriamente se dispunham a experimentar a obra, atua enquanto uma verdadeira estrutura, capaz de redimensionar a experiência na cidade por meio da arte, indo de acordo com as concepções de Dewey: "Em toda experiência, tocamos o mundo através de um tentáculo específico, realizamos nossa interação com ele" (2010, p. 352). A proposição artística, assim, acaba sendo o tentáculo na qual tocamos e redimensionamos a nossa experiência no próprio cotidiano urbano.

Em 2017, a performance foi recriada em Nova York sob responsabilidade do

THE MET¹, ativando suas potencialidades experimentais no período contemporâneo. Podemos perspectivar que cada vez que a obra é refeita e mais indivíduos se mobilizam para experimentar o 'Divisor' de Pape, mais relações são estabelecidas entre sujeito, obra de arte e espaço urbano. Tal ação possibilita experiências formadoras, visando um cotidiano mais sensível e prazeroso, presumindo menos relações anestésicas com o espaço da urbe.

# 'Domingos da Criação' (1971): Experiência poético-educativa no cotidiano contracultural

Ao revisitar o passado, uma das experiências mais jubilosas que narram a urgência de se repensar a arte em sua potência educativa são os Domingos de Criação, idealizados pelo então professor e curador do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM Rio), Frederico Morais, ao longo de seis domingos entre os meses de janeiro e agosto de 1971. Os eventos que ocupavam os jardins do museu com o estímulo à criação coletiva e a experimentação da arte respondem diretamente a um caminho possível dentro do desalento que habitar a contemporaneidade nos submete.

Sendo síntese de um projeto de manifestações artístico-político-sociais únicas no processo de materialização de memórias, transformações de consciências e cinesias de sentimentos. Sínteses de uma nova concepção da arte, considerada ali enquanto matéria da vida cotidiana, davam forma e conteúdo ao processo de democratização da mesma.

A tomada da arte como matéria e ferramenta política, capaz de transformar a anestesia cognitiva imposta pelo regime autoritário, é parte constituinte do movimento contracultural brasileiro que muito se pautou na influência dos movimentos de maio de 1968: "A produção artístico-cultural dos anos 1970, longe de um suposto vazio, instaurou um processo extensivo de invenção, que incluiu a reelaboração das experiências anteriores, à margem da política oficial de cultura e da indústria cultural" (FAVARETTO; 2019, p. 14). Ao construir uma nova relação entre a sociedade e a cultura, o público foi convidado a fazer parte não só do debate, mas também do corpo que compõe tais pilares da sociedade.

Nessa narrativa, a arte desloca-se da sua forma tradicionalmente concebida, limitada a indivíduos e espaços seletos, traçando um novo rumo para ser entendida como manifestação experimental, dando voz ao subjetivo e corpo do sujeito e sua formação coletiva, colocando-se como ferramenta de humanização social.

<sup>1</sup> A proposição foi recriada durante a exposição 'Lygia Pape: a multitude of forms' que aconteceu no The Metropolitan Museum de Nova York (THE MET) entre 21 de março e 23 de julho de 2017. https://www.metmuseum.org/exhibitions/listings/2017/lygia-pape



Fig. 2, Autor Desconhecido. Um Domingo de Papel, 1971. Fotografia. Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro. Fonte: Instituto Mediação Encontro Sociedade e Arte (MESA)<sup>2</sup>.

As proposições eram realizadas sempre aos domingos: dia socialmente construído na sociedade carioca enquanto o dia propício aos momentos de ócio e do lazer, precedendo a semana árdua de trabalho. A população era convidada a ir ao encontro do museu como figura ativa de sua composição, colocando-se à frente de inusitadas materialidades sobre um único pretexto: o fazer arte. Assim, Um Domingo de Papel, O Domingo por um Fio, O Tecido do Domingo, Domingo Terra a Terra, O Som do Domingo e O Corpo a Corpo do Domingo romperam com síntese espacial do museu enquanto espaço meramente expositivo que tinha o público homogeneizado em sua atitude passiva ao ocupá-lo.

Ao ser considerado ferramenta de libertação criativa e construção de memórias, os jardins do museu tornaram-se território de transformação cognitiva, desmistificando a figura do espaço da arte e do sujeito artista. Pautando-se sempre pela utopia - nem sempre possível - de transformação social, por esse caminho Frederico afirmava que "todas as pessoas são inatamente criativas [...] só não exercem seu potencial criador se são impedidas a isso por algum tipo de repressão" (MORAIS, 2017, p. 242).

No entanto, as aspirações de Morais, apesar de distantes em assumir uma forma, deram corpo ao processo de ressignificação da arte/educação, partindo do desfecho

<sup>2</sup> A imagem foi retirada do livro 'Domingos de Criação: uma coleção poética do experimental em arte e educação, coordenado por Jéssica Gogan em colaboração com Frederico de Morais, lançado pelo Instituto Mesa em 2017.

jubiloso das manifestações dominicais. Na proposta de ter na arte uma ferramenta política na construção social, surge, principalmente pautada pela potência educativa que a ela é nata, um território de experimentação, construção e exercício poético e simbólico, reconhecendo a potência de produção de um novo ser e estar do sujeito em sua composição coletiva.

Nas décadas de 1970 e 1980, a educação da arte reformula-se em um processo onde o saber padronizado e homogêneo, que durante muito tempo tratou a arte momento recreativo do currículo escolar, fortemente influenciado pela sociedade industrial e capitalista, sendo decorrentes de nossa sociedade industrial, "as condições de mercado influenciam o tipo de educação a que estamos submetidos" (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 171).

A capacidade inventiva que o ato criativo conduz é colocada em pauta nos Domingos, na busca pela transformação do espaço real, partindo de um campo lúdico que possibilita pensar o inexistente, estimulando o encontro aos sentidos que ainda não se encontram nas palavras cotidianamente ditas. Dessa cinesia de sensações e relações que surgem através da desestabilização do real através da experimentação, a arte tornase um produto da interação entre o eu orgânico e o próprio mundo (DEWEY, 2010).

Nas proposições, dava-se lugar à potência da manifestação imaginativa, onde a pauta era a criatividade humana, corroborando para o cotidiano sensível e a educação integral do sujeito, na consideração de que "movemos o outro e a nós mesmos para viver experiências estéticas [...] na percepção dos próprios processos de criar, pensar, produzir significados, de se colocar vivo na experiência, de compartilhá-la com outros (MARTINS, 2011, p.314).

Os encontros então, deslocavam a arte de sua forma tradicionalmente concebida, trazendo-a como produto do viés experimental, atuando enquanto instrumento político, questionando as regras ditatoriais e o ensino tecnicista pregado pelo governo.

Assim, na experimentação em arte que surge a atitude de resistência diante do regime autoritário imposto pela ditadura militar. Devemos levar em conta a necessidade veemente - naquele período ainda mais acentuada - de estimular a educação dos sentidos na população: "Precisamos estimular a materialidade da produção em grupo, a imaginação criativa e o entendimento dos princípios articuladores da obra de arte" (BARBOSA, 2014, p. 6). Estas questões perpassam pelas ideias de Morais, que buscava a compreensão do papel social da arte e da construção do processo criativo no coletivo:

A noção de criatividade está ligada à recuperação que o homem faz de si mesmo no sentido de alcançar a plenitude de seu ser. [...] A atividade criadora se justifica nela mesma. Viver em estado de criação é reencontrar-se consigo todo o tempo. Só quem está permanentemente aberto à busca do novo e do original, quem cria o tempo todo, pode enfrentar a massificação e o processo repressivo da sociedade atual (MORAIS, 2017, p. 242).

Morais, ao propor os Domingos, deu imagem a nova proposição do lugar que a arte ocupa na vida, na intersecção do cotidiano a prática experimental através da potência

artística que existia em cada um, não mais limitada a um espaço ou tempo, estendendo a fronteira da consciência subjetiva e da ferramenta do corpo ao espaço da cidade:

[...] a arte encontra-se afastada da experiência direta, devido ao interdito secular: pede-se não tocar. Trata-se, então, de acelerar a compreensão da obra de arte a partir de um relacionamento direto com a criação, dando ênfase à experiência, revelando potencialidades e provocando iniciativas (MORAIS, 2017, p. 5).

A reverberação dessa nova forma de pensar a arte/educação perpassa sua democratização, indo ao encontro a uma socialização pela arte, estando presente no dia-a-dia, reverberando em escolhas estéticas do cotidiano, que vão de como se vestir a como se portar. Se para Ana Mae Barbosa, a "arte na educação afeta a invenção, inovação e difusão de novas ideias e tecnologias, encorajando um meio ambiente institucional inovado e inovador" (BARBOSA, 2014, p. 2).

Os desejos e proposições - praticamente utópicos - de Morais, traçaram um novo desenho na produção de um território potencialmente mais sensível, na proposição de fazer arte um campo de experimentação de ser e estar no mundo. A atitude em prol do estímulo criativo, é explicada enquanto uma reação que diferentes sujeitos, incluindo arte/educadores, artistas e críticos, deram para a situação política na qual o Brasil se encontrava naquele período: a "criatividade como auto libertação, pode ser explicada como a resposta que os professores de arte foram levados a dar para a situação social e política do país" (BARBOSA, 2014, p.11).

Para termos uma vida mais prazerosa, levando em conta a educação de nossos sentidos, devemos conceber que a racionalidade como a maneira puramente técnica de se pensar o real já não faz mais sentido, e isso já era vislumbrado por Morais em meados da década de 1970. Os Domingos nos mostraram que todos somos capazes de criar, sendo que a criatividade nos constitui enquanto seres humanos, concebendo o sensível ao mesmo passo que por ele é atravessado.

Os eventos não pretendiam a criação de um 'produto final', pré-estabelecido previamente e delimitado por início, meio e fim. O que estava sendo proposto era o próprio processo, sendo esse a experiência da criação coletiva. O produto da arte era a ação experimental, se é que assim podemos dizer. Assim, experimentar em arte também é uma maneira de vivenciar o próprio mundo, sendo essa concebida enquanto um 'tentáculo' para estreitar nossa relação com ele (DEWEY, 2010).

# Considerações Finais

Ao olhar para o passado, encontramos, nas memórias das experiências em arte/educação, uma resposta à saída da crise anestésica dos sentidos, acometida por um modo instrumental e técnico de se pensar e viver que nos é imposto no caminho vivencial. Nas experimentações relatadas, tanto no Divisor de Pape quanto

nos Domingos da Criação, encontram-se experiências ativas e dinâmicas, de cunho ético, estético e social ao modo deweyano, sendo construídas no exercício prático da experimentação, produção da memória e da libertação do ser.

Em ambas proposições, a retirada dos limites físicos, edificados também pela lógica de controle do não-lugar (AUGÉ, 2012), são imprescindíveis para a transformação da consciência individual e coletiva através da vivência experimental em arte. Dessas práticas, surge o território das possibilidades de criações, descobertas e (re)invenções: a arte como mediadora de mundo e ferramenta de construção de identidade singular e do coletivo habitado.

Dispensado das amarras de controle físico e psíquico que tais não-lugares impõem, do encontro do sujeito com o novo campo de experimentações renasce o poder simbólico daquele pequeno cosmos em que se insere, carregado de memórias, imagens e discursos. As experiências poético-educativas, com viés social relatadas neste trabalho, trazem a potência experimental da arte, colocando seus participantes e todos os envolvidos ao encontro de novas vivências, contrárias às imposições do regime político do período, em prol da construção de atitudes críticas ao modo freireano, para então viver em um cotidiano mais sensível.

Conclui-se que estudar experiências, tanto poéticas quanto educativas, desenvolvidas em períodos de forte repressão social, onde a censura e o conservadorismo agiam diretamente no campo da cultura e da arte/educação, nos mostra que os artistas e educadores encontraram subterfúgios para criar e aproximar os cidadãos para com a criação artística.

A arte torna-se território quando atua como forma de resistência, possibilitando encontros e saídas possíveis para a realidade dura. Além disso, percebe-se uma preocupação em proposições coletivas que visavam permear o espaço urbano, onde tais propositores agiam diretamente no tecido social, aproximando os participantes e a cidade, colocando o próprio sujeito/cidadão/espectador enquanto protagonista na composição experimental proposta pela arte/educação.

O espaço da cidade, que nos atravessa diariamente, é palco para tais experiências elásticas, não delimitadas com um início e fim, mas concebidas enquanto processos que agem e atuam diretamente no mundo ao redor. Ao ir ao encontro do cosmos que o território de contexto oferece, não há demarcação do limite para ser, agir e pensar, e tais práticas de liberdade se fazem essenciais no alcance pleno da expressão criativa, conduzida pelo exercício da sensibilidade e da cidadania.

Na potência da cidade enquanto lugar de ação, a arte se faz indispensável ao propor a experiência e seus movimentos de cinesia, atravessados pela qualidade educativa que lhe é nata, na transformação da condição humana e do espaço que habita. Nesse processo, a ocupação consciente do contexto em que se vive desperta a maneira em que o sujeito relacionase com a vida comunitária e com o mundo, sendo parte da construção dos valores simbólicos, morais e éticos. Dessas potentes trocas, o cotidiano vivenciado no lugar verdadeiramente habitado o torna cenário na produção de princípios estéticos, políticos e sensíveis, impulsionados pela capacidade criativa que é atributo intrínseco do viver de cada um.

#### Referências

AUGÉ, Marc. **Não lugares:** introdução a uma antropologia da supermodernidade. Papirus Editora, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. Mediação cultural é social. in: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (org). **Arte/educação como mediação cultural e social.** São Paulo: Editora UNESP. 2009. p. 13-22.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**: Anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva. 2014.

CARERI, Francesco. Walkscapes: **O caminhar como prática estética.** São Paulo: Editora Gustavo Gili. 2013.

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

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 2000. 233 p. Tferrese (Doutorado em Filosofia da Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 2000.

FAVARETTO, Celso. **A contracultura, entre a curtição e o experimenta**l. São Paulo: n-1 Edições, 2019.

FERRARA, Lucrécia D.'Aléssio. Leitura sem palavras. São Paulo: Editora Ática, 1993.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1981.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento das prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

MARTINS, Mirian Celeste. Arte, só na aula de arte? In: Revista de Educação, Porto

Alegre/RS, v.34, n. 3, p. 311-316, set./dez. 2011.

MORAIS, Frederico. Cronocolagem: Os Domingos de Criação. in: GOGAN, Jéssica; MORAIS, Frederico (orgs.). **Domingos da Criação**: uma coleção poética do experimental em arte e educação. Rio de Janeiro: Instituto MESA. 2017.

MORAIS, Frederico. **No fazer criador todos se confundem in**: GOGAN, Jéssica; MORAIS, Frederico (orgs.). Domingos da Criação: uma coleção poética do experimental em arte e educação. Rio de Janeiro: Instituto MESA. 2017.

PALLASMAA, Juhani. Habitar. São Paulo: Editora Gustavo Gili. 2017.

RANCIÈRE, Jacques. O espectador emancipado. São Paulo: WMF Martins Fontes. 2017.

#### Revista Apotheke

SOUZA, Caroline Soares de. **A pele de todos**: o divisor como síntese do percurso de Lygia Pape. Dissertação (Mestrado em Estudos de Cultura Contemporânea. Universidade Federal do Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Cuiabá, 2013.

Submissão: **22/07/21** Aceitação: **25/08/21** 



"Arte na Educação - Educação na Arte"

de John Dewey

Laura Elizia Haubert

# Introdução

Para qualquer leitor familiarizado com a obra de John Dewey não há dúvidas que seu monumental livro "Arte como Experiência", publicado em 1934 como resultado de suas *William James Lectures* realizadas na *Harvard University* em 1931, é o eixo central de sua estética.

Tal eixo tem sido tomado como elemento único em uma história que, em verdade, é mais longa do que se conta. Como bem observou Seoane (2018, p.237-238): "se bem é certo que a explícita preocupação [pela arte] surge ao final de sua vida [...] as referências ao mundo da experiência estética aparecem praticamente por toda a sua obra. Não de um modo muito relevante [...] mas, sim, com sincero apreço."

Agora, pensando a estética a partir de sua trajetória completa, e não somente de AE, poderíamos ver um longo percurso que vai desde seu primeiro livro *Psychology* publicado em 1887 até a introdução que Dewey escreve para o *Selected Poems* do poeta Claude McKay em 1947 que é publicado postumamente em 1953.

Neste sentido, uma melhor abordagem de sua estética seria entendê-la como possuindo duas fases segundo Robins (2015) y Campeotto e Viale (2018), a primeira marcadamente fragmentária, na qual temas estéticos e de arte aparecem de modo esporádico em livros e artigos; e a segunda etapa sistemática, a partir da década de 1930 com a publicação de AE e outros artigos nos quais a estética se torna um elo central para toda sua filosofia<sup>1</sup>.

É a partir da concepção de que a estética deweyana se estende para além de "Arte como Experiência" que foi pensada a presente tradução do artigo intitulado "Arte na Educação – Educação na Arte" publicado no periódico *New Republic* no ano de 1926. O texto em questão é uma resenha escrita por Dewey do livro de Albert C. Barnes intitulado "A Arte na Pintura" editado em 1925.

A respeito do livro limita-se a assinalar que nele Barnes desenvolve uma abordagem metódica da arte inspirada pela filosofia de Dewey<sup>3</sup>. Na obra, Barnes

<sup>1</sup> Como bem nota Alexander (1987), em AE Dewey argumenta que podemos entender a experiência estética como uma prova a respeito da capacidade e da completude de uma filosofia. Nas palavras do filósofo: "[...] poderíamos dizer que a experiência estética é a experiência pura. [...] É a experiência estética, portanto, que o filósofo precisa recorrer para compreender o que é a experiência. Por essa razão, embora a teoria estética enunciada por um filósofo possa ser, acidentalmente, um teste sobre a capacidade de seu autor de ter a experiência que é objeto de sua análise, ela é também muito mais. É um teste da capacidade de experiência em si. Não há teste que revele de com tanta segurança a parcialidade de uma filosofia quanto sua abordagem da arte e da experiência estética." (Dewey, 2010, p.472).

<sup>2</sup> Sem tradução ao português. Albert C. Barnes foi um médico e empresário farmacêutico que se tornou milionário antes de fazer 30 anos graças a patente de um medicamento antisséptico chamado Argyrol. Durante sua vida Barnes cultivou uma genuína paixão pela filosofia moderna (James, Dewey, Santayana, Russell), pela educação e pela pintura. Durante a década de 1910 começou a colecionar pinturas modernas europeias e a organizar seminários sobre estética, filosofia e psicologia entre os trabalhadores de sua fábrica. Em 1922 criou a Barnes Foundantion em Filadelfia, cujo objetivo era reformar os métodos da educação artística das escolas públicas dos Estados Unidos. Sobre a vida de Barnes ver: Greenfeld (1987). Sobre seu pensamento estético podem ser consultados os livros que escreveu sobre pintura e os artigos que publicou no Journal of the Barnes Foundation em 1925-1926.

<sup>3</sup> Barnes dedica o livro "A Arte na Pintura" para Dewey, onde escreve: "Para John Dewey, cujas concepções de experiência, método e educação inspiraram o trabalho do qual este livro faz parte." (BARNES, 1925, p.8).

tenta demonstrar de que forma seu método pode ser aplicado ao estudo de pinturas modernas e contemporâneas. Nas palavras do autor:

Este livro é um experimento de adaptação à arte plástica dos princípios do método científico. Pelo que eu sei, o plano como um todo é novo. A técnica, em seus aspectos psicológicos e lógicos gerais, é derivada do trabalho monumental de Dewey no desenvolvimento do método científico. (BARNES, 1925, p.xi)

Há que se observar que a relação entre Dewey e Barnes, e a influência decisiva de Barnes para o florescimento da estética de Dewey tem sido, pelo menos na última década, objeto de análise de uma série de estudos como se pode observar no trabalho de Hein (2011), Campeotto e Viale (2017 e 2018), Granger (2018a e 2018b) e Nakamura (2019) para citar apenas alguns dos mais recentes.

Deste modo, aqui, limita-se a elucidar brevemente a importância desta relação que permeia a estética de Dewey como um todo, e o texto traduzido a seguir de modo específico, a partir das próprias palavras do filósofo que elaborou um caloroso agradecimento ao amigo no prefácio de AE.

Minha maior gratidão é para com o dr. A.C.Barnes Os capítulos foram examinados com ele, um a um, porém o que devo a seus comentários e sugestões por causa disso é apenas uma pequena medida do meu débito. Tive o benefício de conversar com ele durante um período de anos, muitos dos quais ocorreram na presença da coleção ímpar de quadros que ele reuniu. A influência dessas conversas, junto à de seus livros, foi um fator preponderante na moldagem de meu pensamento sobre a filosofia da estética. Tudo o que possa haver de sólido neste livro se deve, mais do que sou capaz de dizer, ao grande trabalho educacional realizado na Fundação Barnes. (Dewey, 2010, p.58)

A resenha traduzida a seguir é um texto atraente segundo Campeotto e Viale (2017), na medida em que demonstra aspectos do pensamento estético de Barnes que Dewey em um primeiro momento assinala, e que nos anos seguintes, endossa como ponto de partida para sua própria estética.

Neste sentido, poder-se-ia compreender esta pequena resenha como um passo intermediário no percurso da estética de Dewey, entre sua estética fragmentária e sua estética sistemática, já que apresenta ainda um caráter fracionário, porém, antecipando temas que se tornam eixos centrais depois como a ênfase no aspecto cognoscitivo da experiência estética e a necessidade de um método para a educação estética. (CAMPEOTTO e VIALE, 2017).

Ainda em relação a Barnes, parece no mínimo curioso como bem observou Campeotto e Viale (2017) que logo no começo do texto Dewey conecte o livro de Barnes com o livro do filósofo Alfred North Whitehead intitulado "A ciência e o mundo moderno" publicado a primeira vez no ano de 1925.

Aqui parece valer a pena recordar que no ano de 1926 Dewey também publicou

uma resenha do livro em questão de Whithead<sup>4</sup>. Na obra o filósofo britânico aponta o modo absurdo como os valores de sua época eram concebidos, divididos de modo insatisfatório entre rudes ou eruditos, sendo insatisfatórios em ambos os grupos.

Na resenha Dewey defende e retoma este ponto crítico de Whitehead a respeito dos valores para tratar do que chama da situação "catastrófica" da educação em seu momento que é concebida de forma equivocada, com tendências extremas a profissionalização e ao ensino compartimentalizado da ciência e da indústria moderna embasada na ciência<sup>5</sup>. Como destaca Pineda Rivera (2012), por um lado, essa compartimentalização, de antemão, busca afastar o homem das artes e das experiências estéticas. Por outro lado, gera um efeito devastador para o futuro da democracia. Em outras palavras:

Para Dewey, a ciência não podia salvar a democracia (ou pelo menos não apenas a ciência) porque a ciência tinha seus próprios problemas. Não era de fato muito irônico que a ciência, tendo destruído a verdade metafísica, reivindicasse para si uma verdade que existia fora da influência ou controle do fazer e do fazer humanos? Mais uma vez, os paralelismos de paradigmas críticos como o novo materialismo/positivismo, que estão em voga até mesmo nas humanidades hoje, são impressionantes. [...] Seu ponto de vista sobre esse tipo de ciência [...] ainda é válido hoje: uma ciência positivista não pode resolver os problemas da subjetividade ou da democracia. (BIEGER, 2020, par. 11)

Neste sentido, o livro de Barnes (1925, p.v-vi) é fundamental porque oferece justamente um método que visa sanar o respectivo problema da educação, entendendo que a arte não é um assunto de menor importância, e tampouco um mero entretenimento para os ricos, mas sim "[...] uma fonte de conhecimento [insight] do mundo, para o qual não há e não pode haver nenhum substituto [...]".

Neste sentido, Dewey reitera aqui a relação tão importante entre educação e arte para a constituição dos indivíduos e da sociedade, ideia que já aparecia em obras educacionais anteriores e que aparece novamente em AE<sup>6</sup>. E, que ele parece sentir necessidade de defender frente as críticas.

Ora, agora, a última peça para entender o texto diz respeito ao nomeado "Sr. Stein" que aparece como oponente crítico. Leo Stein foi colecionador e crítico de arte

<sup>4</sup> A resenha em questão do livro de Whitehead é intitulada "The Changing Intellectual Climate". Esta, porém, não é a única vez que Dewey se ocupa do pensamento do filósofo britânico, de fato, onze anos depois, em março de 1937, Dewey publica "Whitehead's Philosophy" no The Philosophical Review. Para maiores informações a respeito da relação entre Dewey e Whitehead vale a leitura dos dois artigos.

<sup>5</sup> Recentemente Martha Nussbaum (2017) retomou a crítica da educação voltada apenas a renda e a profissionalização. A este respeito vale a pena a leitura de sua obra intitulada "Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades".

<sup>6</sup> Uma teoria da educação artística está presente ao longo de toda a vasta obra deweyana, ainda que se torne um eixo central de seu pensamento recém quando conhece Barnes e é nomeado Diretor de Educação da Barnes Foundation de Filadelfia em 1922. Com respeito a seu período em Chicago, onde se converteu em um dos principais pedagogos modernos, pode-se ver os artigos "Imagination and Expression" de 1896 e "The Aesthetic Element in Education" de 1897. Durante sua fase nova iorquina dedicou ao tema da educação artística o artigo "Art in Education" em 1911 e parte de "Democracia e Educação" (1916).

tendo atacado duramente o livro de Barnes (que era seu amigo) em uma resenha de 1925 publicada no mesmo periódico, o New Republic. Suas acusações eram de que Barnes mesclava arte e educação, tanto em seu método apresentado no livro, quanto na fundação. E ele estava em profundo desacordo com essa atitude já que em sua concepção a arte estaria acima da educação<sup>7</sup>.

Curiosamente, é justamente a atitude positiva de Barnes em relação a arte e educação que Dewey busca defender nesta resenha com tamanho fervor opondo-se à Stein. Dewey, assim, alinha-se como partidário de Barnes e como interessado na questão da educação estética.

Agora, muito resumidamente, pode-se dizer que o texto abaixo embora curto em número de páginas, possui um rico contexto e teoria por detrás que merece ser revisitado pelos leitores da estética de Dewey, e que sem dúvida, vai também interessar todos que refletem a relação entre a educação e as artes<sup>8</sup>.

# Arte na Educação – Educação na Arte de John Dewey

Em recente revisão de um livro inspirador [este volume, p.221], a obra de Whitehead "A ciência e o mundo moderno", as limitações de espaço me obrigaram a omitir a referência a muitas de suas considerações significativas. Uma delas era um apelo para a inclusão da apreciação estética no esquema da vida e da educação. O apelo é tanto mais significado porque é embasado em um princípio filosófico fundamental, não apenas em elogios diversos montados *ad hoc*. Para citar algumas de suas próprias palavras: "há alguma coisa entre os grosseiros valores especializados do homem prático e o fino valor especializado do erudito. A ambos os tipos falta alguma coisa. E, se combinamos os dois grupos de valor, não obtemos os elementos que faltam. O que se espera é uma apreciação da infinita variedade dos valores vividos realizados por um organismo em seu próprio ambiente. Quando compreendemos tudo a respeito do Sol e da atmosfera e da rotação da Terra, ainda nos falta conhecer a radiação do pôr-do-sol. Não há nenhum substituto da percepção direta da concreta realização e uma coisa na sua realidade. Queremos fatos concretos com uma forte luz lançada sobre o que importa para o seu valor"?.

Arte e apreciação estética é o que está faltando, "arte" denotando qualquer

<sup>7</sup> Curiosamente mais tarde em 1934, Stein teceu críticas duríssimas também a "Arte como Experiência" de Dewey, por razões semelhantes à crítica que já fazia a Barnes. Em uma carta enviada a Mabel Weeks o crítico escreve a respeito: 'Estou tentando ler o livro de Dewey sobre arte [...] é 50 por cento de tédio e 40 por cento de aborrecimento, ou vice-versa [...] Anos atrás implorei a Dewey que não escrevesse um livro sobre arte, ele precisava absorvê-la e refletir sobre ela. Ele respondeu que não tinha medo do fracasso. Bem, há 350 páginas do fracasso mais mortal que se possa imaginar. [...]" (STEIN, Corresp. II 1934.11 17,18, N.20398).

<sup>8</sup> Recentemente foi publicado o livro "Uma Estética de este mundo" que pode interessar aos leitores da estética de Dewey. A este respeito conferir a resenha de Haubert, Campeotto e Viale (2020).

<sup>9</sup> Conferir excerto extraído de Whitehead (2006, p.244).

atividade seletiva pela qual as coisas concretas são arranjadas de modo a chamar atenção para os valores distintos realizáveis por elas. A apreciação estética e a arte assim concebidas não são acréscimos ao mundo real, muito menos luxos. Elas representam as únicas maneiras pelas quais os elementos individualizados no mundo da natureza e do homem são compreendidos. A ciência pressupõe que existam essas realizações individuais nas quais algo existe imediatamente por si, mas passa por cima do que são: o faz porque seu negócio está em outro lugar, a saber, nas relações que têm com outras coisas. Sem apreciação estética perdemos o que há de mais característico e também mais precioso no mundo real. Isto [também] é verdadeiro para questões "práticas", ou seja, para atividades limitadas a efetuar mudanças técnicas, mudanças que não afetam nossas realizações agradáveis das coisas em suas individualidades.

A preocupação moderna com a ciência e a indústria embasada nas ciências tem sido desastrosa; nossa educação seguiu o modelo que elas estabeleceram. Preocupouse com a análise intelectual e a informação formulada, e com a formação técnica para este ou aquele campo de atividade profissional, uma afirmação verdadeira como um todo, do estudioso dos clássicos ou da literatura ou das próprias artes plásticas como de especialistas de outras áreas.

O resultado é desastroso porque fortalece a tendência para o profissionalismo, ou a fixação de mentes em esquemas. "A pessoa fixa para os deveres fixos que são as sociedades mais antigas foram uma dádiva de Deus, no futuro será um perigo público." O celibato físico da classe erudita da Idade Média é agora repetido em um "celibato do intelecto divorciado da contemplação concreta dos fatos completos." Novamente, o resultado é desastroso porque leva os homens a tomar abstrações como se fossem realidades.

Os efeitos sociais são vistos na economia política tradicional com suas abstrações de vidas humanas individuais concretas, a teoria apenas refletindo, entretanto, as conceituações reais que reinam na indústria. É desastroso porque fixa a atenção na competição pelo controle e na posse de um ambiente e não no que a arte pode fazer para criar um ambiente; e porque levou à consideração complacente da classe média pelo conforto e segurança em um mundo em movimento, enquanto "no futuro imediato haverá menos segurança do que no passado imediato, menos estabilidade." É desastroso porque a civilização construída sobre esses princípios não pode suprir a demanda da alma por alegria ou frescor de experiência; somente a atenção, por meio da arte aos valores vívidos, mas transitórios das coisas, pode efetuar tal renovação.

Essa renovação, ela própria transitória, ainda disciplina o ser mais íntimo do homem, uma disciplina "não distinta do prazer, mas por causa dele", visto que moldam a alma para uma apreciação permanente de valores além do seu antigo eu.

Tal acusação à cultura existente, tanto em seu lado científico quanto industrial, com a alegação de que a apreciação estética inspirada pela arte é o elemento que falta, levanta a questão da conexão intrínseca entre a educação e as artes. Em uma revisão recente, o Sr. Leo Stein fez uma crítica adversa ao livro "A Arte da Pintura" escrito pelo Sr. A.C.Barnes, alegando que o livro foi afetado desfavoravelmente pelo interesse do Sr. Barnes na educação, conforme exemplificado em sua Fundação Barnes

como instituição educacional. A afirmação levanta em suas implicações a questão de o que é a pintura como arte em relação à educação. A arte na pintura é tão estranha à educação e à educação tão estranha à arte que elas devem ser mantidas separadas, ou a arte é intrinsecamente educativa, intrinsecamente por sua própria existência, e não em virtude de qualquer propósito didático ao qual está subordinada?

A resposta à questão é suficientemente clara do ponto de vista de uma filosofia como a do Sr. Whitehead. O livro e a Fundação que ele reúne propõem a questão de uma forma definida que propriamente fornece o ponto de partida para uma consideração mais específica do tema geral.

O livro foi escrito a partir da convicção de que a arte, conforme exibida na pintura é inerentemente educativa. Porém, as pinturas não educam instantaneamente, até que sejamos educados para desfrutar, para realizar, suas potencialidades educativas. A necessidade da educação prévia provém de muitas fontes. Parte das razões são apresentadas no que foi extraído do Sr. Whitehead: a submersão da apreciação estética pelas tendências dominantes de nossa cultura atual. Somos inconscientemente educados para nos afastar da arte na pintura por antecedência. Mas, também são mais específicas. Elas surgem da disposição dos artistas, ou pelo menos dos "conhecedores", de colocar a arte em um pedestal, de fazer dela algo esotérico, algo à parte dos valores inerentes a todas as experiências das coisas em sua plena integridade, e algo à parte da constante necessidade do homem comum.

Por sua vez, esta atitude é fomentada pelos costumes dos museus institucionalizados e pelos hábitos dos críticos profissionais. O celibato do intelecto encontrou seu caminho em galerias e histórias da arte, em livros sobre pintores e pinturas. A forte configuração da corrente social contra a realização estética é reforçada por influências que não apenas dão ao adorador de pinturas nenhuma ajuda diretiva, mas que na verdade confundem e enganam. Pois deixam a observação em tudo, exceto no que é vital, a elicitação da atenção dos valores distintivos realizáveis em todas as coisas, quando esses valores são selecionados e intensificados pelo olho e pela mão do pintor. O livro em questão tenta, assim como a Fundação educacional, uma reversão desse processo.

Visto que o Sr. Stein omitiu em sua revisão declarar os princípios pelos quais o Sr. Barnes consegue a reversão, posso ser desculpado por colocá-los [aqui]. Um deles é que o pintor percebe o maior gozo apreciativo das cenas da natureza e da vida humana por meio da integração completa dos elementos próprios da pintura, a saber, cor, incluindo luz, linha, arranjo espacial, este último incluindo padrão de superfície, solidez e profundidade. A forma plástica ou desenho é o resultado da fusão, da interpenetração desses elementos, e não deve ser identificada com o efeito de qualquer um deles tomados por si mesmos - o que, na verdade, só leva a uma super acentuação de alguma característica depreciativa do efeito estético do todo. Essa interpretação ou integração é então a coisa vital, comparável ao que, na terminologia do Sr. Whitehead, é a interação de valores individuais de tal forma que cada parte do todo reflete os aspectos de todas as outras partes, como o todo reflete aspectos da natureza que se estendem muito além da cena especificamente exibida. Ser educado

para a função educativa da pintura é, portanto, aprender a ver essa integração no todo e em todas as suas partes. O outro elemento na educação é o reconhecimento de uma tradição contínua que funciona no artista individual, mas não por meio da escravidão - o que define a arte acadêmica. Todo pintor significativo, ao respeitar e usar a tradição, acrescenta algo a ela a partir de sua própria visão e emoção pessoal, e seu acréscimo é qualitativo, transformador.

A declaração que acaba de ser feita é, obviamente, meramente preliminar, por si só, não é nada. Torna-se algo ao ser aplicada em detalhes à análise definitiva de um grande número de pinturas da época desde Giotto até os dias atuais. Voltamos às duas perguntas já feitas. Em primeiro lugar, a arte é intrinsecamente uma educação e uma educação imperativamente necessária ao ser humano? Em segundo lugar, a educação é necessária para ajudar o ser humano a ver pinturas para que sua função educativa seja realizada? Detesto acreditar que o Sr. Stein responderia negativamente a estas questões; e não creio que ele pertença ao esotérico que trataria a arte em pinturas ou em qualquer outro lugar como um mistério para poucos. Nesse caso, a diferença na avaliação de determinados artistas ou pinturas significa pouco ou nada em si. Pois, a essência do que o Sr. Barnes oferece é o método e um critério baseado nesse método. Se o método estiver correto, os erros em avaliações específicas devem ser corrigidos pelo uso do próprio método.

Método significa ou é a inteligência em ação, a negação da existência de qualquer método alcançável significa, portanto, a continuação do caos presente e a importância da apreciação estética: isto é, o não desempenho continuado daquela função educativa pela ausência da qual nossa civilização está sofrendo tão desastrosamente. Não devo obstruir minha própria opinião quanto ao valor do método. Mas, a existência da Fundação e do livro que apresenta suas ideias principais de método é um desafio. Eles afirmam que a apreciação estética inspira e dirigida pela arte é uma exigência legítima e imperativamente urgente do homem comum; eles afirmam que o método, a inteligência, podem ser empregados não apenas por alguns críticos para o deleite ou informação de um pequeno círculo, mas para que todos possam ser educados para obter o que a arte na pintura tem a oferecer. Eles fazem a última afirmação proferindo em geral e em detalhes um método, mostrando-o em operação. Portanto, eles levantam um problema de imensa importância na educação, um problema íntimo e vitalmente ligado à maior fraqueza da educação existente, uma fraqueza que afeta desastrosamente todas as fases da vida contemporânea. É esse fato que confere ao livro uma qualidade incomensurável com a de outros "tratados" sobre pintura e arte e que exige uma crítica correspondentemente fora do tipo usual.

#### Referências

ALEXANDER, Thomas M. John Dewey's Theory of Art, Experience, and Nature: the horizons of feeling. Albany: SUNY Press, 1987.

BARNES, Albert C. The Art in Painting. Merion, PA: The Barnes Foundation Press, 1925.

BIEGER, Laura. What Dewey Knew. **The Public as Problem, Practice, and Art.** European Journal of American Studies, 15 (1), 2020. https://doi.org/10.4000/ejas.15646

CAMPEOTTO, Fabio e VIALE, Claudio M. Barnes' Influence on John Dewey's Aesthetics: a preliminary approach. Cognitio, 19(2): 227-241, 2018. http://dx.doi.org/10.23925/2316-5278.2018v19i2p227-241

CAMPEOTTO, Fabio e VIALE, Claudio M. **Educación y Arte. Acerca de John Dewey.** Cuestiones de filosofía, 21(3): 135-164, 2017.https://doi.org/10.19053/01235095. v3.n21.2017.7705

DEWEY, John. Art in Education and Education in Art. New Republic, 24: 11-13, 1926.

DEWEY, John. Whitehead's Philosophy. Philosophical Review, 46 (2): 170-177, 1937. https://doi.org/10.2307/2180740

DEWEY, John. **Democracia e Educação.** Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira, 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959 [1916].

DEWEY, John. **Imagination and Expression.** In: BOYDSTON, J. A. (ed.). The Collected Works of John Dewey. The Early Works of John Dewey. Vol. 5 (p. 192-201). Carbondale y Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1972 [1896].

DEWEY, John. **The Aesthetic Element in Education.** In: BOYDSTON, J. A. (ed.). The Collected Works of John Dewey. The Early Works of John Dewey. Vol. 5 (p. 202-203). Carbondale y Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1972 [1896].

DEWEY, John. **Art in Education.** In: BOYDSTON, J. A. (ed.). The Collected Works of John Dewey. The Middle Works of John Dewey. Vol. 6 (p. 375-379). Carbondale y Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1978 [1911].

DEWEY, John. **The Changing Intellectual Climate.** In: BOYDSTON, J.A. (ed.). The Collected Works of John Dewey. The Later Works of John Dewey. Vol.2. 1925-1927. (p.222-226). Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1984 [1926].

DEWEY, John. **Arte como Experiência.** Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1934].

GRANGER, David. The Science of Art: Aesthetic Formalism in John Dewey and Albert Barnes, Part 1. The Journal of Aesthetic Education, 52(1): 55-83, 2018a.https://doi.org/10.5406/jaesteduc.52.1.0055

GRANGER, David. The Science of Art: Aesthetic Formalism in John Dewey and Albert Barnes, Part 2. The Journal of Aesthetic Education, 52(2): 53-70, 2018b. https://doi.org/10.5406/jaesteduc.52.2.0053

GREENFELD, Harold. **The Devil and Dr. Barnes: portrait of an American art collector.** New York: Viking, 1987.

HAUBERT, Laura Elizia; CAMPEOTTO, Fabio; VIALE, Claudio Marcelo. **Reseña del libro** "John Dewey: una estética de este mundo". Metafísica y Persona. Filosofía, conocimiento y vida, 12(24): 168-174.

HEIN, George E. **Dewey's Debt to Barnes.** Curator, 54(2): 123-139, 2011.https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.2011.00077.x

NAKAMURA, Kazuyo. Progressive Vision of Democratizing Art: Dewey's and Barnes's Experiments in Art Education in the 1920s. The Journal of Aesthetic Education, 53(1): 25-42, 2019. https://doi.org/10.5406/jaesteduc.53.1.0025

NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades.** Tradução de Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

PINEDA RIVERA, Diego A. El individualismo democrático de John Dewey. Reflexiones en torno a la construcción de una cultura democrática. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2012.

ROBINS, Alexander. Aesthetic Experience and Art Appreciation: a Pragmatic Account. [Tese de doutorado apresentada a Emory University]. Atlanta: Emory College, 2015.

SEOANE, J. La experiencia estética como fundamento de la democracia deweyana. In: ARENAS, Luis et al. (eds.). John Dewey: una estética de este mundo. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2018.

STEIN, Leo. "L. Stein to M. Weeks, 1934.11.17,18". IN: HICKAMN, L. (ed.). The Correspondence of John Dewey. Vol. II. Charlottesville: Intelex, n. 20398, 2008 [1934].

STEIN, Leo. The Art in Painting. New Republic, 45: 56-57, 1925.

WHITEHEAD, Alfred N. **A ciência e o mundo moderno.** Tradução de Hermann Herbert Watzlawick. São Paulo: Paulus, 2006 [1925]. (Coleção philosophica).

# TRADUÇÃO

Laura Elizia Haubert

Doutoranda em Filosofia pela Universidade Nacional de Córdoba, Argentina (Bolsista CONICET); Graduada e Mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Cursando uma especialização em Arte e Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Autora dos livros "Sempre o mesmo céu,

#### Revista Apotheke

sempre o mesmo azul" (2017), "Memórias de uma vida pequena" (2019) e "Doce olho do furação e outras fúrias" (2021, em edição). Orcid: <a href="https://orcid.org/0000-0002-7323-441X">https://orcid.org/0000-0002-7323-441X</a> E-mail: eliziahaubert@gmail.com Currículo lattes: <a href="http://lattes.cnpq.br/0255851984072020">http://lattes.cnpq.br/0255851984072020</a>

Submissão: **22/04/21** Aceitação: **06/06/21** 

# "A Necessidad<mark>e de um</mark>a recuperação da Filosofia"

de John Dewey

Barbara Napolitano

Fábio Wosniak

Jociele Lampert

Horacio Héctor Mercau

# A Necessidade de uma recuperação da Filosofia<sup>1</sup>

O avanço intelectual ocorre de duas maneiras. Por vezes, o progresso do conhecimento é organizado sobre antigas concepções, enquanto essas são expandidas, elaboradas e refinadas, mas não revisadas seriamente, muito menos abandonadas. Em outras ocasiões, o aumento do conhecimento exige mudanças qualitativas em vez de quantitativas; alteração, não adição. A mente dos homens esfria com suas antigas preocupações intelectuais; ideias que estavam queimando desbotam; interesses urgentes parecem remotos. Os homens olham em outra direção; suas perplexidades mais antigas são irreais; considerações ignoradas como insignificantes aparecem. Os problemas anteriores podem não ter sido resolvidos, mas eles não pressionam mais por uma solução.

A filosofia não é exceção à regra. Mas é extraordinariamente conservadora - não necessariamente em oferecer soluções, mas em agarrar-se aos problemas. Ela foi tão aliada à teologia e à moral teológica como representantes dos principais interesses dos homens, que a alteração radical foi chocante. As atividades dos homens deram uma guinada decididamente nova, por exemplo, no século XVII, e parecia que a filosofia, sob a liderança de pensadores como Bacon e Descartes, iria dar meia-volta. Mas, apesar do fermento, descobriu-se que muitos dos problemas mais antigos foram apenas traduzidos do latim para o vernáculo ou para a nova terminologia fornecida pela ciência.

A associação da filosofia com o ensino acadêmico reforçou esse conservadorismo intrínseco. A filosofia escolástica persistiu nas universidades depois que os pensamentos dos homens fora dos muros das faculdades se moveram em outras direções. Nos últimos cem anos, os avanços intelectuais da ciência e da política foram, da mesma forma, cristalizados em material de instrução e agora resistem a novas mudanças. Eu não diria que o espírito de ensino é hostil ao da investigação liberal, [pág. 10.4] mas uma filosofia que existe amplamente como algo a ser ensinado, em vez de totalmente como algo a ser refletido, conduz à discussão dos pontos de vista defendidos por outros, em vez de uma resposta imediata. A filosofia, quando ensinada, aumenta inevitavelmente a história do pensamento passado e leva os filósofos profissionais a abordar seu assunto por meio de sua formulação em sistemas recebidos. Tende, também, a enfatizar pontos sobre os quais os homens se dividiram em escolas, pois estes se prestam a uma definição e elaboração retrospectivas. Consequentemente, a discussão filosófica tende a ser um enfeite de tradições antitéticas (opostas), onde a crítica de uma visão é considerada como uma prova da verdade de seu oposto (como

<sup>1</sup> Fonte: THE MIDDLE WORKS, 1899-1924. Volume 10:1916-191, NEED FOR A RECOVERY OF PHILOSOPHY»\* [First published in Creative Intelligence: Essays in the Pragmatic Attitude (New York: Henry Holt and Co., 1917), pp. 3-69.]

Nota da tradução: Esta tradução refere-se à publicação original do texto de 1917 publicado por John Dewey, sendo que há revisão do mesmo texto em 1980, publicada pela Southern Illinois University Press (Direitos Reservados). Esta tradução recebeu ciência e autorização para publicação pela John Dewey Society (https://www.johndeweysociety.org).

se a formulação de visões garantisse exclusividades lógicas). A preocupação direta com as dificuldades contemporâneas é deixada para a literatura e a política.

Se mudar a conduta e expandir o conhecimento alguma vez exigiu uma disposição para renunciar não apenas a velhas soluções, mas a velhos problemas, é agora. Não quero dizer que possamos nos afastar abruptamente de todas as questões tradicionais. Isto é impossível; seria a ruína de quem o tentou. Independentemente da profissionalização da filosofia, as ideias que os filósofos discutem ainda são aquelas nas quais a civilização ocidental foi criada. Eles estão nas costas das cabeças de pessoas instruídas. Mas o que os homens sérios não engajados no negócio profissional da filosofia mais querem saber é quais modificações e abandono da herança intelectual são exigidos pelos movimentos industriais, políticos e científicos mais recentes. Eles querem saber o que esses movimentos mais novos significam quando traduzidos em ideias gerais. A menos que a filosofia profissional possa se mobilizar o suficiente para auxiliar nesse esclarecimento e redirecionamento dos pensamentos dos homens, é provável que se desvie cada vez mais das principais correntes da vida contemporânea.

Este ensaio pode, então, ser visto como uma tentativa de promover a emancipação da filosofia de um apego muito íntimo e exclusivo aos problemas tradicionais. Não é propositalmente uma crítica às várias soluções que foram oferecidas, mas levanta uma questão quanto à genuinidade, nas atuais condições da ciência e da vida social, dos problemas.

O objeto limitado de minha discussão dará, sem dúvida, uma impressão exagerada de minha convicção quanto à artificialidade de muitos filósofos recentes. Não que eu tenha exagerado intencionalmente no que disse, mas as limitações de meu propósito me levaram a não dizer muitas coisas pertinentes a um propósito mais amplo. Uma discussão menos restrita se esforçaria para impor a autenticidade, em seu próprio contexto, das questões agora discutidas principalmente porque foram discutidas, e não porque as condições contemporâneas de vida as sugerem. Também seria uma tarefa grata insistir nas preciosas contribuições feitas pelos sistemas filosóficos que, como um todo, são impossíveis. No curso do desenvolvimento de premissas irreais e da discussão de problemas artificiais, surgiram pontos de vista que são bens indispensáveis da cultura. O horizonte foi alargado; ideias de grande fecundidade surgiram; a imaginação se acelerou; uma noção do significado das coisas criadas. Pode-se até perguntar se esses acompanhamentos de sistemas clássicos não têm sido frequentemente tratados como uma espécie de garantia dos próprios sistemas. Mas, embora seja um sinal de uma mente não liberal jogar fora as ideias férteis e amplas de um Spinoza, um Kant ou um Hegel, porque seu ambiente não é logicamente adequado, é certamente um sinal de uma mente indisciplinada tratar suas contribuições à cultura como confirmações de premissas com as quais eles não têm conexão necessária.

I

Uma crítica ao filosofar atual do ponto de vista da qualidade tradicional de seus problemas deve começar em algum lugar, e a escolha de um começo é arbitrária.

Pareceu-me que a noção de experiência implícita nas questões mais ativamente discutidas oferece um ponto de partida natural. Pois, se não me engano, é apenas a visão herdada da experiência comum à escola empírica e seus oponentes que mantém vivas muitas discussões, mesmo de assuntos que, aparentemente, estão bastante distantes dela, embora seja também essa visão que é mais insustentável à luz da ciência e prática social existentes. Consequentemente, iniciei com uma breve declaração de alguns dos principais contrastes entre a descrição ortodoxa [Página mw.10.6] (pág. 23) da experiência e aquela que é compatível com as condições presentes.

- (i) Na visão ortodoxa, a experiência é considerada principalmente como uma questão de conhecimento. Mas para olhos que não enxergam através de óculos antigos, certamente parece um caso da relação de um ser vivo com seu ambiente físico e social. "Bajo la perspectiva ortodoxa, la experiencia es vista primariamente como asunto de conocimiento. Pero ante una mirada no acostumbrada a los espectáculos antiguos, seguramente aparece como asunto de intercambio de um ser vivo con su medio físico y social ".
- (ii) De acordo com a tradição, a experiência é (pelo menos principalmente) uma coisa psíquica, totalmente infectada pela "subjetividade". O que a experiência sugere sobre si mesma é um mundo genuinamente objetivo que entra nas ações e sofrimentos dos homens e sofre modificações por meio de suas respostas. "De acuerdo con la tradición la experiencia es (al menos en un sentido primordial) algo psíquico, inficionado de" subjetividad ". Pero lo que sugere a experiência acerca de sí misma é um mundo genuinamente objetivo que se integra nas acciones e afecciones de los hombres y está expuesto a modificaciones provocadas por sus respuestas".
- (iii) Na medida em que qualquer coisa além de um simples presente é reconhecida pela doutrina estabelecida, o passado conta exclusivamente. Acredita-se que o registro do que aconteceu, a referência ao precedente seja a essência da experiência. O empirismo é concebido como algo ligado ao que foi, ou é "dado". Mas a experiência em sua forma vital é experimental, um esforço para mudar o dado; é caracterizado pela projeção, avançando para o desconhecido; a conexão com o futuro é o seu traço saliente. "En la medida que ninguna doctrina estabilizada reconoce nada más allá del presente inmediato, cuenta exclusivamente el pasado. La esencia de la experiencia es vista como el registro de lo ya sucedido, la referencia a lo precedente. El empirismo se concibe como o entrelazamiento de lo que foi o es "dado". Pero la experiencia en su forma vital es experimental, un esfuerzo por cambiar lo dado; se destaca por la projeção e prospecção hacia delante, en lo desconocido; su rasgo saliente es la conexión con el futuro."
- (iv) A tradição empírica está comprometida com o particularismo. Supõe-se que conexões e continuidades sejam estranhas à experiência, subprodutos de validade duvidosa. Uma experiência que é uma vivência de um ambiente e uma luta por seu controle em novas direções está grávida de conexões. "A tradição empírica está comprometida com o particularismo. Se supone that las continuities y conexiones isn fuera de la experiencia that es asimilación del medio y esfuerzo to controllo en

direcciones nuevas is pregnante of conexiones".

(v) Na noção tradicional, experiência e pensamento são termos antitéticos. A inferência, na medida em que não é um reavivamento do que foi dado no passado, vai além da experiência; portanto, ou é inválido, ou então uma medida de desespero pelo qual, usando a experiência como um trampolim, saltamos para um mundo de coisas estáveis e outros seres. Mas a experiência, liberada das restrições impostas pelo conceito mais antigo, está cheia de inferências. Aparentemente, não há experiência consciente sem inferência; a reflexão é nativa e constante. "En la concepción tradicional experiencia y pensamiento eran términos antitéticos. La inferencia, en la medida que es algo distinto de un mero revivir lo ya dado en el pasado, va más allá de la experiencia; de aquí que o bien sea inválida o bien sea una medida de la desesperación por la que, usando la experiencia como trampolín, saltamos fuera de un mundo de cosas estables y de otros yo. Pero tomada la experiencia libre de estas restrciones impuestas por la vieja concepción, está pletórica de inferencia. Aparentemente, nenhuma experiência consciente do feno alguna sem inferência; la reflexión es innata y constante"

Esses contrastes, com uma consideração do efeito de substituir o relato herdado pelo relato da experiência relevante para a vida moderna, fornecem o assunto da discussão a seguir. Suponha que levemos a sério a contribuição feita à nossa ideia de experiência pela biologia - não que a ciência biológica recente tenha descoberto os fatos, mas que os tenha enfatizado tanto que não há mais uma desculpa para ignorálos ou tratá-los [Página mw. 10.7] como insignificantes. Qualquer relato de experiência deve agora se encaixar na consideração de que experimentar significa viver; e que a vida continua em e por causa de um meio ambiente, não em um vácuo. Onde há experiência, há um ser vivo. Onde há vida, há uma dupla conexão mantida com o meio ambiente. Em parte, as energias ambientais constituem funções orgânicas; eles entram neles. A vida não é possível sem esse apoio direto do meio ambiente. Mas, embora todas as mudanças orgânicas dependam das energias naturais do meio ambiente para sua origem e ocorrência, as energias naturais às vezes levam as funções orgânicas próspero para a frente e às vezes agem de forma contrária à sua continuidade. O crescimento e a decadência, a saúde e a doença são igualmente contínuas com as atividades do ambiente natural. A diferença está na influência do que acontece na atividade de vida futura. Do ponto de vista desta futura referência, os incidentes ambientais dividem-se em grupos: os favoráveis às atividades vitais e os hostis.

As atividades bem-sucedidas do organismo, aquelas nas quais a assistência ambiental está incorporada, reagem sobre o meio ambiente para produzir modificações favoráveis ao seu próprio futuro. O ser humano tem em suas mãos o problema de responder ao que está acontecendo ao seu redor, de modo que essas mudanças ocorram em uma direção e não em outra, ou seja, aquela exigida por seu próprio funcionamento posterior. Embora em parte apoiada pelo meio ambiente, sua vida é tudo menos uma exalação pacífica do meio ambiente. É obrigado a lutar - isto é, a empregar o apoio direto dado pelo meio ambiente para, indiretamente, efetuar

mudanças que de outra forma não ocorreriam. Nesse sentido, a vida continua por meio do controle do meio ambiente. Suas atividades devem mudar as mudanças que acontecem ao seu redor; eles devem neutralizar as ocorrências hostis; eles devem transformar eventos neutros em fatores cooperativos ou em uma eflorescência de novos recursos.

Os desenvolvimentos dialéticos da noção de autopreservação, do conatus essendi, frequentemente ignoram todos os fatos importantes do processo real. Eles argumentam como se o autocontrole e o autodesenvolvimento continuassem diretamente como uma espécie de impulso interno. Mas a vida dura apenas em virtude do apoio do meio ambiente. E uma vez que o meio ambiente está apenas incompletamente [Página mw.10.8] alistado em nosso nome, a autopreservação - ou autorrealização ou o que quer que seja - é sempre indireta - sempre uma questão da maneira como nossas atividades presentes afetam a direção tomadas por mudanças independentes nos arredores. Os obstáculos devem ser transformados em meios.

Também somos dados a brincar com a concepção de ajustamento, como se isso significasse algo fixo - uma espécie de acomodação de uma vez por todas (idealmente pelo menos) do organismo a um ambiente. Mas como a vida requer a adequação do meio ambiente às funções orgânicas, o ajuste ao meio ambiente significa não a aceitação passiva deste último, mas agir de forma que as mudanças ambientais tomem uma determinada direção. Quanto "mais elevado" o tipo de vida, mais o ajuste toma a forma de um ajuste dos fatores do ambiente uns aos outros no interesse da vida; quanto menor o significado de viver, mais se torna um ajuste a um determinado ambiente, até que na extremidade inferior da escala as diferenças entre vivos e não vivos desapareçam.

Essas declarações são de tipo externo. Eles são sobre as condições da experiência, ao invés de experimentar a si mesma. Mas com certeza a experiência, conforme ocorre concretamente, confirma as afirmações. A experiência é principalmente um processo de sofrer: um processo de colocar algo em pé; de sofrimento e paixão, de afeto, no sentido literal dessas palavras. O organismo deve suportar, sofrer, as consequências de suas próprias ações. A experiência não é escorregar por um caminho fixado pela consciência interior. A consciência privada é um resultado incidental da experiência de um tipo objetivo vital; não é sua fonte. Sofrer, entretanto, nunca é mera passividade. O paciente mais paciente é mais do que um receptor. Ele também é um agente - um reator, um experimentador, alguém preocupado em sofrer de uma maneira que possa influenciar o que ainda está para acontecer. A pura resistência, as evasivas são, afinal, maneiras de tratar o meio ambiente com vistas ao que tal tratamento irá realizar. Mesmo que nos fechemos da maneira mais parecida com a dos moluscos, estaremos fazendo alguma coisa; nossa passividade é uma atitude ativa, não uma extinção de resposta. Assim como não há nenhuma ação assertiva, nenhum ataque agressivo às coisas como elas são, que são todas ações, também não há sofrimento que não seja de nossa parte também um continuar e passar.

### [Página mw.10.9]

Em outras palavras, a experiência é uma questão de atos e sofrimentos simultâneos. Nossas experiências são experiências de variação do curso dos eventos; nossas tentativas ativas são provações e testes de nós mesmos. Essa duplicidade de experiência se mostra em nossa felicidade e miséria, nossos sucessos e fracassos. Os triunfos são perigosos quando vividos ou vividos; os sucessos se esgotam. Qualquer equilíbrio alcançado de ajuste com o meio ambiente é precário porque não podemos acompanhar uniformemente o ritmo das mudanças no meio ambiente. Essas direções são tão opostas que devemos escolher. Devemos correr o risco de lançar nossa sorte com um movimento ou outro. Nada pode eliminar todos os riscos, todas as aventuras; a única coisa fadada ao fracasso é tentar manter o equilíbrio com todo o ambiente de uma vez - ou seja, manter o momento feliz quando todas as coisas acontecem do nosso jeito.

# [Página mw.10.9]

Os obstáculos que enfrentamos são estímulos à variação, a novas respostas e, portanto, são ocasiões de progresso. Se um favor feito a nós pelo meio ambiente esconde uma ameaça, então seu desfavor é um meio potencial de modos de sucesso até então inexperientes. Tratar a miséria como qualquer coisa menos como miséria, como, por exemplo, uma bênção disfarçada ou um fator necessário para o bem, é uma apologética hipócrita. Mas dizer que o progresso da raça foi estimulado pelos males sofridos e que os homens foram movidos pelo que sofrem para buscar novos e melhores cursos de ação é falar com verdade.

A preocupação da experiência com as coisas que estão vindo (estão vindo agora, não apenas por vir) é óbvia para qualquer pessoa cujo interesse pela experiência seja empírico. Uma vez que vivemos para a frente; uma vez que vivemos em um mundo onde mudanças estão ocorrendo e cujo resultado significa nosso bem ou sofrimento; visto que cada ato nosso modifica essas mudanças e, portanto, é repleto de promessas, ou carregado de energias hostis - o que deveria ser uma experiência senão um futuro implicado em um presente! O ajuste não é um estado atemporal; é um processo contínuo. Dizer que uma mudança leva tempo pode ser dizer algo sobre o evento que é externo e não-construtivo. Mas o ajuste do organismo ao ambiente leva tempo no sentido prenhe; cada etapa do processo é condicionada por referência a outras mudanças que ele efetua. O que está acontecendo no meio ambiente é preocupação do organismo; não o que já está "lá" na forma consumada e acabada. Na medida em que a questão do que [Página mw.10.10] está acontecendo pode ser afetada pela intervenção do organismo, o evento comovente é um desafio que estende o agente-paciente para encontrar o que está por vir. Experimentar exibe as coisas em seu aspecto não terminado, movendo-se em direção a conclusões determinadas. O acabado e feito é importante por afetar o futuro, não por conta própria: em suma, porque, na verdade, não está acabado.

A antecipação é, portanto, mais primária do que a lembrança; projeção do que convocação do passado; o prospectivo do que o retrospectivo. Dado um mundo como aquele em que vivemos, um mundo no qual as mudanças ambientais são em parte favoráveis e em parte insensivelmente indiferentes, e a experiência tende a ser prospectiva em importação; pois qualquer controle atingível pela criatura viva depende do que é feito para alterar o estado das coisas. Sucesso e fracasso são as "categorias" primárias da vida; alcançar o bem e evitar o mal, são seus interesses supremos; esperança e ansiedade (que não são estados de sentimento fechados, mas atitudes ativas de boas-vindas e cautela) são qualidades dominantes da experiência. A previsão imaginativa do futuro é essa qualidade precursora de comportamento disponibilizada para orientação no presente. Sonhar acordado, construir castelos e realizar estética do que não é alcançado na prática são ramificações desse traço prático, ou então a inteligência prática é uma fantasia disciplinada. Isso faz pouca diferença. A recuperação imaginativa do passado é indispensável para uma invasão bem-sucedida do futuro, mas seu status é o de um instrumento. Ignorar sua importância é o sinal de um agente indisciplinado; mas isolar o passado, insistindo nele por si mesmo e dando-lhe o nome elogioso de conhecimento, é substituir a reminiscência da velhice pela inteligência efetiva. O movimento do paciente-agente para encontrar o futuro é parcial e apaixonado; ainda assim, o estudo desapegado e imparcial do passado é a única alternativa à sorte para garantir o sucesso à paixão.

Ш

Essa descrição da experiência seria apenas uma celebração rapsódica do lugarcomum se não estivesse em contraste marcante com relatos filosóficos ortodoxos. O contraste indica que os relatos tradicionais não foram empíricos, mas foram deduções, de premissas não nomeadas, do que a experiência *deve ser*. O empirismo histórico foi empírico em um sentido técnico e controverso. Diz: Senhor, Senhor, Experiência, Experiência; mas, na prática, serviu a ideias forçadas à experiência, *não extraídas dela*.

A confusão e a artificialidade assim introduzidas no pensamento filosófico não são mais evidentes em nenhum lugar do que no tratamento empírico das relações ou continuidades dinâmicas. A experiência de um ser vivo lutando para se manter e abrir caminho em um ambiente físico e social, em parte facilitando e em parte obstruindo suas ações, é necessariamente uma questão de laços e conexões, de orientações e usos. O ponto principal da experiência, por assim dizer, é que ela não ocorre no vácuo; seu agente-paciente, em vez de estar isolado e desconectado, está ligado ao movimento das coisas pelos laços mais íntimos e penetrantes. Somente porque o organismo está dentro e fora do mundo, e suas atividades correlacionadas com as de outras coisas de múltiplas maneiras, é que ele é suscetível de sofrer coisas

e é capaz de tentar reduzir os objetos a meios de assegurar sua boa fortuna. Que essas conexões são de diversos tipos é irresistivelmente provado pelas flutuações que ocorrem em sua carreira. Ajuda e impedimento, estimulação e inibição, sucesso e fracasso significam modos especificamente diferentes de correlação. Embora as ações das coisas no mundo ocorram em um período contínuo de existência, existem todos os tipos de afinidades, repulsões e indiferenças relativas específicas.

As conexões dinâmicas são qualitativamente diversas, assim como os centros de ação. Nesse sentido, o pluralismo, não o monismo, é um fato empírico estabelecido. A tentativa de estabelecer o monismo a partir da consideração da própria natureza de uma relação é um mero pedaço de dialética. Igualmente dialético é o esforço para estabelecer, por uma consideração da natureza das relações, um Pluralismo ontológico de Últimos: seres simples e independentes. Tentar obter resultados de uma consideração da natureza "externa" das relações está em sintonia com a tentativa de deduzir resultados de seu caráter "interno". Algumas coisas são relativamente isoladas da influência de outras coisas; algumas coisas são facilmente invadidas por outras; algumas coisas são fortemente atraídas para unir suas atividades às de outras pessoas. A experiência exibe todo tipo de conexão, desde a mais íntima até a mera justaposição externa.

Empiricamente, então, ligações ativas ou continuidades de todos os tipos, juntamente com descontinuidades estáticas, caracterizam a existência. Negar essa heterogeneidade qualitativa é reduzir as lutas e dificuldades da vida, suas comédias e tragédias à ilusão: ao não-ser dos gregos ou a sua contraparte moderna, o "subjetivo". A experiência é uma questão de facilitações e freios, de ser sustentado e interrompido, muito menos, ser ajudado e perturbado, de boa fortuna e derrota em todos os incontáveis modos qualitativos que essas palavras palidamente sugerem. Não se pode duvidar da existência de conexões genuínas de todos os tipos de heterogeneidade. Palavras como conjunção, desconexão, resistência, modificação, saltatório e ambulatório (para usar o termo pitoresco de James) apenas indicam sua real heterogeneidade.

Dentre as revisões e renúncias de problemas históricos exigidas por esse aspecto das situações empíricas, aquelas centradas na controvérsia empírica-racional podem ser selecionadas para receber atenção. As implicações dessa controvérsia são duplas: primeiro, que as conexões são tão homogêneas de fato quanto de nome; e, em segundo lugar, se genuínos, são todos devidos ao pensamento ou, se empíricos, são subprodutos arbitrários de particulares anteriores. O teimoso particularismo do empirismo ortodoxo é seu traço marcante; consequentemente, o racionalismo oposto não encontrou nenhuma justificativa para rolamentos, continuidades e vínculos, exceto para referi-los em bruto ao trabalho de uma Razão hiper-empírica.

É claro que nem todo empirismo anterior a Hume e Kant era sensacionalista, pulverizando a "experiência" em qualidades sensoriais isoladas ou ideias simples. Nem tudo seguiu o exemplo de Locke ao considerar todo o conteúdo da generalização como a "obra do entendimento". No continente, antes de Kant, os filósofos contentavam-se em traçar uma linha entre generalizações empíricas sobre questões de fato e universais

necessários aplicáveis às verdades da razão. Mas o atomismo lógico estava implícito mesmo nesta teoria. As declarações referentes a fatos empíricos eram meros resumos quantitativos de casos particulares. No sensacionalismo que brotou de Hume (e que não foi questionado por Kant no que diz respeito a qualquer elemento estritamente empírico), o particularismo implícito foi explicitado. Mas a doutrina de que sensações e ideias são tantas existências separadas não foi derivada da observação nem do experimento. Foi uma dedução lógica de um conceito anterior não examinado da natureza da experiência. Do mesmo conceito, seguiu-se que o aparecimento de objetos estáveis e de princípios gerais de conexão era apenas uma aparência. »2

O kantismo, então, invocou naturalmente laços universais para restaurar a objetividade. Mas, ao fazê-lo, aceitou o particularismo da experiência e passou a complementá-lo com fontes não empíricas. Um ser sensorial múltiplo é tudo o que é realmente empírico na experiência, uma razão que transcende a experiência deve fornecer síntese. O resultado líquido pode ter sugerido um relato correto da experiência. Pois só temos que esquecer o aparato pelo qual o resultado final é alcançado, para ter diante de nós a experiência do homem comum - uma diversidade de mudanças incessantes conectadas de todas as maneiras, estáticas e dinâmicas. Essa conclusão seria um golpe mortal tanto para o empirismo quanto para o racionalismo. Pois, tornando claro o caráter não empírico da alegada multiplicidade de particulares desconexos, tornaria desnecessário o apelo a funções do entendimento para conectá-los. Com a queda da noção tradicional de experiência, o apelo à razão para suplementar seus defeitos torna-se supérfluo.

A tradição, entretanto, estava fortemente arraigada; especialmente porque fornecia o tema de uma alegada ciência de estados mentais que eram diretamente conhecidos em sua presença. O resultado histórico foi uma nova safra de quebracabeças artificiais sobre relações; por muito tempo fixou na filosofia a disputa sobre o a priori e o a posteriori como sua questão principal. A controvérsia está quiescente hoje. No entanto, não é incomum encontrar pensadores modernos no tom e na intenção que consideram qualquer filosofia da experiência como necessariamente comprometida com a negação da existência de proposições genuinamente gerais, e que consideram o empirismo como inerentemente avesso ao reconhecimento da importância de uma inteligência organizadora e construtiva.

A quietude aludida é em parte devida, eu acho, ao puro cansaço. Mas também se deve a uma mudança de ponto de vista introduzida pelas concepções biológicas; e particularmente a descoberta da continuidade biológica dos organismos inferiores ao homem. Por um curto período, os spencerianos podem conectar a doutrina da evolução com o antigo problema e usar o longo acúmulo temporal de "experiências" para gerar algo que, para a experiência humana, é a *priori*. Mas a tendência da forma biológica de pensar não é confirmar ou negar a doutrina spenceriana, mas mudar a questão. Na posição ortodoxa, a *posteriori* e a *priori* eram questões de conhecimento. Mas logo se torna óbvio que, embora haja seguramente algo a *priori* - isto é, nativo, iletrado, original - na experiência humana, esse algo não é conhecimento, mas atividades tornadas possíveis por meio de conexões estabelecidas de neurônios.

Esse fato empírico não resolve o problema ortodoxo; ele o dissolve. Mostra que o problema foi mal interpretado e a solução buscada por ambas as partes na direção errada.

Os instintos orgânicos e a retenção orgânica, ou formação de hábito, são fatores inegáveis na experiência real. São fatores que afetam a organização e garantem a continuidade. Eles estão entre os fatos específicos que uma descrição da experiência ciente da correlação da ação orgânica com a ação de outros objetos naturais incluirá. Mas, embora felizmente a contribuição da ciência biológica para uma descrição verdadeiramente empírica da experiência tenha banido a discussão do a priori e a posteriori, o efeito transformador das mesmas contribuições sobre outras questões passou despercebido, exceto quando o pragmatismo fez um esforço para trazer eles para o reconhecimento.

Ш

O ponto seriamente em questão na noção de experiência comum a ambos os lados na controvérsia mais antiga acaba sendo o lugar do pensamento ou da inteligência na experiência. A razão tem uma função distinta? Existe uma ordem característica de relações contribuída por ele?

A experiência, voltando à nossa concepção positiva, é principalmente o que se experimenta em conexão com as atividades cuja importância reside em suas consequências objetivas - sua influência sobre as experiências futuras. As funções orgânicas tratam as coisas como coisas em curso, em operação, em um estado de coisas ainda não dado ou completado. O que é feito, o que está apenas "lá", diz respeito apenas às potencialidades que pode indicar. No final, como totalmente dado, não tem importância. Mas, como um sinal do que pode vir, torna-se um fator indispensável no comportamento de lidar com as mudanças, cujo desfecho ainda não está determinado.

O único poder que o organismo possui para controlar seu próprio futuro depende da maneira como suas respostas presentes modificam as mudanças que estão ocorrendo em seu meio. Um ser vivo pode ser relativamente impotente ou relativamente livre. É tudo uma questão de como suas reações presentes às coisas influenciam as reações futuras das coisas sobre ele. Independentemente de seu desejo ou intenção, cada ato que realiza faz alguma diferença no ambiente. A mudança pode ser trivial no que diz respeito à sua própria carreira e fortuna. Mas também pode ser de importância incalculável; pode causar danos, destruição ou pode proporcionar bem-estar.

É possível para um ser vivo aumentar seu controle sobre o bem-estar e o sucesso? Pode conseguir, em algum grau, assegurar seu futuro? Ou a quantidade de segurança depende totalmente dos acidentes da situação? Ele pode aprender? Pode adquirir capacidade de assegurar seu futuro no presente? Essas questões centram a atenção

sobre a importância da inteligência reflexiva no processo da experiência. A extensão da capacidade de inferência de um agente, seu poder de usar um dado fato como um sinal de algo ainda não dado, mede a extensão de sua capacidade de ampliar sistematicamente seu controle sobre o futuro.

Um ser que pode usar fatos dados e acabados como sinais de coisas que estão por vir; que pode tomar as coisas dadas como evidências de coisas ausentes, pode, nesse grau, prever o futuro; pode formar expectativas razoáveis. É capaz de realizar ideias; é possuidor de inteligência. Pois o uso do dado ou acabado para antecipar a consequência dos processos em andamento é precisamente o que se entende por "ideias", por "inteligência".

Como já observamos, o meio ambiente raramente é totalmente de uma espécie em sua influência sobre o bem-estar orgânico; seu apoio mais sincero às atividades da vida é precário e temporário. Algumas mudanças ambientais são auspiciosas; outros são ameaçadores. O segredo do sucesso - isto é, do maior sucesso alcançável - é que a resposta orgânica seja lançada em sua sorte com as mudanças auspiciosas presentes para fortalecê-los e, assim, evitar as consequências decorrentes de ocorrências de mau agouro. Qualquer reação é uma aventura; envolve risco. Sempre construímos melhor ou pior do que podemos prever. Mas a intervenção fatídica do organismo no curso dos eventos é cega, sua escolha é aleatória, exceto quando ele pode empregar o que acontece com ele como base para inferir o que provavelmente acontecerá mais tarde. Na medida em que consegue ler resultados futuros em acontecimentos presentes, sua escolha responsiva, sua parcialidade para com esta ou aquela condição, torna-se inteligente (Pág. 34). Seu viés torna-se razoável. Pode deliberadamente, intencionalmente, participar na direção do curso dos negócios. Sua previsão de futuros diferentes que resultam de acordo com este ou aquele fator presente predomina na configuração dos negócios permite que ele participe de forma inteligente, em vez de cega e fatalmente, das consequências a que suas reações dão origem. Participar deve, e para seu próprio bem ou desgraça. A inferência, o uso do que acontece, para antecipar o que vai - ou pelo menos pode - acontecer, faz a diferença entre participação dirigida e não dirigida. E essa capacidade de inferir é precisamente a mesma que o uso de ocorrências naturais para a descoberta e determinação de consequências - a formação de novas conexões dinâmicas - que constitui o conhecimento.

O fato de o pensamento ser uma característica intrínseca da experiência é fatal para o empirismo tradicional, que o torna um subproduto artificial. Mas, por essa mesma razão, é fatal para os racionalismos históricos cuja justificativa era a posição secundária e retrospectiva atribuída ao pensamento pela filosofia empírica. De acordo com o particularismo deste último, o pensamento era inevitavelmente apenas um amontoado de itens separados duros e rápidos; pensar era apenas reunir e amarrar itens já completamente dados, ou então um desamarrar igualmente artificial - uma adição e subtração mecânica do dado. Foi apenas um registro cumulativo, uma fusão consolidada; generalidade era uma questão de volume, não de qualidade. O pensamento foi, portanto, tratado como falta de poder construtivo; até mesmo sua capacidade de organização era apenas simulada, sendo, na verdade, apenas uma

classificação arbitrária. A projeção genuína do romance, a variação deliberada e a invenção são ficções inúteis nessa versão da experiência. Se alguma vez houve criação, tudo ocorreu em um período remoto. Desde então, o mundo só recitou lições.

O valor da construção inventiva é precioso demais para ser descartado dessa maneira arrogante. Sua negação sem cerimônias proporcionou a oportunidade de afirmar que, além da experiência, o sujeito possui uma faculdade de pensamento ou razão já pronta que transcende a experiência. O racionalismo, portanto, aceitou o relato da experiência dado pelo empirismo tradicional e introduziu a razão como extra-empírica. Ainda há pensadores que consideram qualquer empirismo como necessariamente comprometido com a crença em uma confiança direta em precedentes desconexos, e que sustentam que toda organização sistemática de experiências passadas para propósitos novos e construtivos é estranha ao empirismo estrito.

O racionalismo nunca explicou, entretanto, como uma razão estranha à experiência pode entrar em relação útil com experiências concretas. Por definição, razão e experiência eram antitéticas, de modo que a preocupação da razão não era a expansão fecunda e a orientação do curso da experiência, mas um reino de considerações sublimes demais para tocar ou ser tocado pela experiência. Os racionalistas discretos limitaram-se à teologia e aos ramos aliados da ciência abstrusa e à matemática. O racionalismo teria sido uma doutrina reservada para especialistas acadêmicos e formalistas abstratos se não tivesse assumido a tarefa de fornecer uma apologética para moral e teologia tradicionais, entrando assim em contato com as reais crenças e preocupações humanas. É notório que o empirismo histórico foi forte na crítica e na demolição de crenças obsoletas, mas fraco para propósitos de direção social construtiva. Mas frequentemente esquecemos o fato de que sempre que o racionalismo se libertou da apologética conservadora, também foi simplesmente um instrumento para apontar inconsistências e absurdos nas crenças existentes - uma esfera na qual era imensamente útil, como mostra o Iluminismo. Leibniz e Voltaire foram racionalistas contemporâneos em mais de um sentido. »3

O reconhecimento de que a reflexão é um fator genuíno dentro da experiência e um fator indispensável naquele controle do mundo que assegura uma expansão próspera e significativa da experiência mina o racionalismo histórico tão seguramente quanto abole os fundamentos do empirismo histórico. A influência de uma ideia correta do lugar e da função da reflexão sobre os idealismos modernos é menos óbvia, mas não menos certa.

Uma das curiosidades do empirismo ortodoxo é que seu principal problema especulativo é a existência de um "mundo externo". Pois, de acordo com a noção de que a experiência está ligada a um sujeito privado como sua posse exclusiva, um mundo como aquele em que parecemos viver deve ser "externo" à experiência em vez de ser seu objeto. Chamo isso de curiosidade, pois se algo parece adequadamente fundamentado empiricamente é a existência de um mundo que resiste às funções características do sujeito da experiência; que segue seu caminho, em alguns aspectos, independentemente dessas funções, e que frustra nossas esperanças e intenções.

Ignorância que é fatal; desapontamento; a necessidade de ajustar meios e fins ao curso da natureza, parecem ser fatos suficientemente caracterizadores de situações empíricas a ponto de tornar indubitável a existência de um mundo externo. Dewey: Página mw.10.18

Que a descrição da experiência foi alcançada forçando fatos empíricos reais em conformidade com desenvolvimentos dialéticos de um conceito de um conhecedor fora do mundo real da natureza é atestado pela aliança histórica de empirismo e idealismo. »4 De acordo com o mais logicamente edições consistentes do empirismo ortodoxo, tudo o que pode ser experimentado é o estado mental fugaz, momentâneo. Só isso está absoluta e indubitavelmente presente; portanto, só ele é cognitivamente certo. Só isso é conhecimento. A existência do passado (e do futuro), de um mundo decentemente estável e de outros seres - na verdade, de si mesmo - está fora deste dado de experiência. Eles só podem ser alcançados por inferência que é "ejetiva" - um nome dado a um suposto tipo de inferência que salta da experiência, como de um trampolim, para algo além da experiência.

Não devo antecipar a dificuldade em mostrar que essa doutrina é, dialeticamente, uma massa de inconsistências. Reconhecidamente, é uma doutrina do desespero e, como tal, é citada aqui para mostrar as dificuldades desesperadoras às quais ignorar os fatos empíricos reduziu uma doutrina da experiência. Mais positivamente instrutivos são os idealismos objetivos que foram fruto do casamento entre a "razão" do racionalismo histórico e a alegada matéria psíquica imediata do empirismo histórico. Esses idealismos reconheceram a autenticidade das conexões e a impotência do "sentimento". Eles então identificaram conexões com conexões lógicas ou racionais e, assim, trataram "o mundo real" como uma síntese da consciência senciente por meio de uma autoconsciência racional introduzindo objetividade: estabilidade e universalidade de referência.

Aqui, novamente, para os presentes propósitos, a crítica é desnecessária. É suficiente apontar que o valor dessa teoria está ligado à autenticidade do problema para o qual ela pretende ser uma solução. Se o conceito básico é uma ficção, não há necessidade de solução. O ponto mais importante é perceber até que ponto o "pensamento" que figura no idealismo objetivo vem de atender às demandas empíricas feitas ao pensamento real. O idealismo é muito menos formal do que o racionalismo histórico. Ele trata o pensamento, ou razão, como constitutivo da experiência por meio de funções unificadoras e construtivas, não como apenas preocupado com um reino de verdades eternas separadas da experiência. Sob tal ponto de vista, o pensamento certamente perde sua abstração e distância. Mas, infelizmente, ao ganhar assim o mundo inteiro, ele perde a si mesmo. Um mundo já, em sua estrutura intrínseca, dominado pelo pensamento não é um mundo no qual, salvo por contradição de premissas, o pensamento tenha algo a ver.

O fato de a doutrina resultar logicamente em tornar a mudança irreal e o erro inexplicável são consequências importantes na técnica da filosofia profissional; na negação do fato empírico que implicam, parecem a muitos uma reductio ad absurdum das premissas das quais procedem. Mas, afinal, tais consequências são apenas de

importância profissional. O que é sério, até mesmo sinistro, é a sofisticação implícita em relação ao lugar e ao cargo de reflexão no esquema das coisas. Uma doutrina que exalta o pensamento no nome, enquanto ignora sua eficácia de fato (isto é, seu uso para melhorar a vida) é uma doutrina que não pode ser entretida e ensinada sem sério perigo. Aqueles que não estão preocupados com a filosofia profissional, mas que são solícitos pela inteligência como um fator na melhoria das condições reais, podem apenas olhar de soslaio para qualquer doutrina que sustente que todo o esquema das coisas já existe, se adquirirmos a habilidade de olhar para está certo, fixo e completamente racional. É uma manifestação notável da extensão em que as filosofias têm sido compensatórias em qualidade ».5 Mas o assunto não pode ser deixado de lado como se fosse simplesmente uma questão de não relutar em um certo consolo para alquém em meio aos males irrecuperáveis da vida. Pois, quanto a esses males, ninguém sabe quantos são recuperáveis; e uma filosofia que proclama a capacidade de uma teoria dialética do conhecimento para revelar o mundo como já e eternamente um todo racional auto luminoso, contamina o escopo e o uso do pensamento em sua própria origem. Substituir o insight ocioso obtido pela manipulação de uma fórmula para o lento trabalho cooperativo de uma humanidade guiada pela inteligência reflexiva é mais do que um erro técnico de filósofos especulativos.

Uma crise prática pode lançar a relação das ideias com a vida em um relevo espectral exagerado do tipo Brocken, onde o exagero torna as características perceptíveis não comumente notadas. O uso da força para garantir objetivos estreitos porque exclusivos não é novidade nos assuntos humanos. O desdobramento de toda a inteligência no comando para aumentar a eficácia da força usada não é tão comum, mas não apresenta nada intrinsecamente notável. A identificação da força militar, econômica e administrativa - com a necessidade moral e cultura moral é, no entanto, um fenômeno que provavelmente não se exibirá em larga escala, exceto onde a inteligência já foi subornada por um idealismo que identifica "o real com o racional ", e assim encontra a medida da razão no evento bruto determinado pela força superior. Se quisermos ter uma filosofia que irá intervir entre o apego à confusão de regras práticas e a devoção a uma subordinação sistematizada da inteligência a fins preexistentes, ela pode ser encontrada apenas em uma filosofia que encontra a medida final de inteligência em consideração a um futuro desejável e em busca dos meios de trazê-lo progressivamente à existência. Quando o idealismo professado acaba sendo um pragmatismo estreito - estreito porque dado como certo a finalidade dos fins determinados pelas condições históricas - chegou a hora de um pragmatismo que será empiricamente idealista, proclamando a conexão essencial da inteligência com o futuro não alcançado. --com possibilidades envolvendo uma transfiguração.

IV

Por que a descrição da experiência esteve tão distante dos fatos das situações empíricas? Responder a esta pergunta lança luz sobre a submersão do filosofar recente

na epistemologia - isto é, nas discussões sobre a natureza, possibilidade e limites do conhecimento em geral, e na tentativa de chegar a conclusões sobre a natureza última da realidade a partir das respostas dado a tais questões.

A resposta à pergunta a respeito da atualidade de uma doutrina não empírica da experiência (mesmo entre empiristas professos) é que o relato tradicional é derivado de uma concepção uma vez universalmente aceita a respeito do sujeito ou portador ou centro da experiência. A descrição da experiência foi forçada a se conformar com essa concepção anterior; foi principalmente uma dedução dele, fatos empíricos reais sendo derramados nos moldes das deduções. O traço característico desta noção anterior é a suposição de que a experiência se centra em, ou se agrupa, ou procede de um centro ou sujeito que está fora do curso da existência natural, e se contrapõe a ele: - sendo sem importância, pois propósitos presentes, seja este assunto antitético denominado alma, ou espírito, ou mente, ou ego, ou consciência, ou apenas conhecedor ou sujeito conhecedor.

Existem fundamentos plausíveis para pensar que a atualidade da ideia em questão reside na forma que as preocupações religiosas dos homens assumiram por muitos séculos. Estas eram deliberada e sistematicamente de outro mundo. Eles se concentraram em uma queda que não foi um evento da natureza, mas uma catástrofe aborígene que corrompeu a natureza; sobre uma redenção tornada possível por meios sobrenaturais; sobre uma vida em outro mundo - essencialmente, não apenas espacialmente, Outro. O drama supremo do destino acontecia em uma alma ou espírito que, nas circunstâncias, não poderia ser concebido senão como não natural - extranatural, senão, estritamente falando, sobrenatural. Quando Descartes e outros romperam com os interesses medievais, eles mantiveram como lugares-comuns seu aparato intelectual: Por exemplo, o conhecimento é exercido por um poder que é extranatural e se opõe ao mundo a ser conhecido. Mesmo que eles quisessem fazer uma ruptura completa, eles não tinham nada para colocar como conhecedores no lugar da alma. Pode-se duvidar que houvesse algum substituto empírico disponível até que a ciência descobrisse o fato de que as mudanças físicas são correlações funcionais de energias, e que o homem é contínuo com outras formas de vida, e até que a vida social tenha desenvolvido um indivíduo intelectualmente livre e responsável como seu agente.

Mas meu ponto principal não depende de nenhuma teoria particular quanto à origem histórica da noção sobre o portador da experiência. A questão está aí por conta própria. O essencial é que o portador foi concebido como fora do mundo; de maneira que a experiência consistia em que o portador fosse afetado por um tipo de operações não encontradas em lugar nenhum do mundo, enquanto o conhecimento consistia em vigiar o mundo, olhá-lo, obter a visão de um espectador.

O problema teológico de obter conhecimento de Deus como realidade última foi transformado, com efeito, no problema filosófico da possibilidade de obter conhecimento da realidade. Pois como ultrapassar os limites do sujeito e das ocorrências subjetivas? Familiaridade gera mais credulidade do que desprezo. Como um problema pode ser artificial quando os homens o discutem há quase trezentos

anos? Mas se a suposição de que a experiência é algo colocado contra o mundo é contrária aos fatos, então o problema de como o eu ou a mente ou a experiência subjetiva ou a consciência podem alcançar o conhecimento de um mundo externo é seguramente um problema sem sentido. Quaisquer que sejam as questões sobre o conhecimento, elas não serão o tipo de problema que formou a epistemologia.

O problema do conhecimento conforme concebido na indústria da epistemologia é o problema do conhecimento em geral - da possibilidade, extensão e validade do conhecimento em geral. O que significa "em geral"? Na vida cotidiana, existem problemas - muito conhecimento, em particular; cada conclusão que tentamos chegar, teórica ou prática, oferece tal problema. Mas não há problema de conhecimento em geral. Não quero dizer, é claro, que declarações gerais não possam ser feitas sobre o conhecimento, ou que o problema de obter essas declarações gerais não seja genuíno. Pelo contrário, casos específicos de sucesso e fracasso na investigação existem e são de tal natureza que podem ser descobertas as condições que conduzem ao sucesso e ao fracasso. A afirmação dessas condições constitui lógica e pode ser um auxílio importante na orientação adequada de novas tentativas de conhecimento. Mas esse problema lógico do conhecimento está no polo oposto do epistemológico. Problemas específicos referem-se a conclusões corretas a serem alcançadas - o que significa, de fato, maneiras corretas de conduzir a investigação. Eles implicam uma diferença entre conhecimento e erro em consequência de métodos certos e errados de investigação e teste; não é uma diferença entre a experiência e o mundo. O problema do conhecimento überhaupt existe porque se presume que existe um conhecedor em geral, que está fora do mundo a ser conhecido e que é definido em termos antitéticos aos traços do mundo. Com suposições análogas, poderíamos inventar e discutir um problema de digestão em geral. Tudo o que seria necessário seria conceber o estômago e a matéria alimentar como habitando mundos diferentes. Tal suposição deixaria em nossas mãos a questão da possibilidade, extensão, natureza e autenticidade de qualquer transação entre o estômago e a comida.

Mas porque o estômago e a comida habitam uma extensão contínua da existência, porque a digestão é apenas uma correlação de diversas atividades em um mundo, os problemas da digestão são específicos e plurais: quais são as correlações particulares que a constituem? Como isso ocorre em diferentes situações? O que é favorável e o que é desfavorável ao seu melhor desempenho? - E assim por diante. Pode-se negar que se pegássemos nossa pista da situação empírica atual, incluindo a noção científica de evolução (continuidade biológica) e as artes existentes de controle da natureza, sujeito e objeto seriam tratados como ocupando o mesmo mundo natural sem hesitação ao assumirmos a conjunção natural de um animal e seu alimento? Não se seguiria que o conhecimento é uma forma pela qual as energias naturais cooperam? Haveria algum problema, exceto a descoberta da estrutura peculiar dessa cooperação, as condições sob as quais ela ocorre com os melhores resultados e as consequências que decorrem de sua ocorrência?

É um lugar-comum que as principais divisões da filosofia moderna, idealismo em seus diferentes tipos, realismos de várias marcas, o chamado dualismo de senso

comum, agnosticismo, relativismo, fenomenalismo, cresceram em torno do problema epistemológico da relação geral do sujeito e objeto. Problemas não abertamente epistemológicos, como se a relação entre as mudanças na consciência e as mudanças físicas é de interação, paralelismo ou automatismo, têm a mesma origem. O que acontece com a filosofia, que consiste em grande parte em diferentes respostas a essas questões, caso os pressupostos que geram as questões não tenham sustentação empírica? Não é hora de os filósofos passarem da tentativa de determinar os méritos comparativos de várias respostas às questões para uma consideração das reivindicações das questões?

Ao dominar as ideias religiosas foram construídas sobre a ideia de que o eu é um estranho e peregrino neste mundo; quando a moral, caindo na linha, encontrou o verdadeiro bem apenas em estados internos de um eu inacessível a qualquer coisa, exceto sua própria introspecção privada; quando a teoria política assumiu a finalidade de personalidades desconectadas e mutuamente exclusivas, a noção de que o portador da experiência é antitético para o mundo em vez de estar dentro e fora dele era compatível. Pelo menos tinha a garantia de outras crenças e aspirações. Mas a doutrina da continuidade biológica ou evolução orgânica destruiu a base científica da concepção. Moralmente, os homens agora estão preocupados com a melhoria das condições da sorte comum neste mundo. As ciências sociais reconhecem que a vida associada não é uma questão de justaposição física, mas de intercurso genuíno - de comunidade de experiência em um sentido não metafórico de comunidade. Por que deveríamos continuar tentando remendar, refinar e esticar as velhas soluções até que pareçam cobrir a mudança de pensamento e prática? Por que não reconhecer que o problema está no problema?

Uma crença na evolução orgânica que não se estende sem reservas à maneira como o assunto da experiência é pensado, e que não se esforça para alinhar toda a teoria da experiência e do conhecimento com os fatos biológicos e sociais, é pouco mais do que pickwickiana. Há muitos, por exemplo, que sustentam que sonhos, alucinações e erros não podem ser explicados de forma alguma, exceto na teoria de que um self (ou "consciência") exerce uma influência modificadora sobre o "objeto real". A suposição lógica é que a consciência está fora do objeto real; que é algo diferente em tipo e, portanto, tem o poder de transformar a "realidade" em aparência, de introduzir "relatividades" nas coisas como elas são em si mesmas - em suma, de infectar coisas reais com subjetividade. Esses escritores parecem não estar cientes do fato de que essa suposição torna a consciência sobrenatural no sentido literal da palavra; e que, para dizer o mínimo, a concepção só pode ser aceita por quem aceita a doutrina da continuidade biológica depois de esgotadas todas as outras formas de lidar com os fatos.

Os realistas, é claro (pelo menos alguns dos neorrealistas), negam qualquer intervenção milagrosa da consciência. Mas eles »6 admitem a realidade do problema; negando apenas essa solução particular, eles tentam encontrar alguma outra saída, que ainda preservará intacta a noção de conhecimento como uma relação de tipo geral entre sujeito e objeto.

Ora, sonhos e alucinações, erros, prazeres e dores, qualidades possivelmente "secundárias", não ocorrem, exceto onde existem centros orgânicos de experiência. Eles se aglomeram sobre um assunto. Mas tratá-los como coisas inerentes exclusivamente ao sujeito; ou como apresentar o problema de uma distorção do objeto real por um conhecedor colocado contra o mundo, ou como apresentar fatos a serem explicados principalmente como casos de conhecimento contemplativo, é testemunhar que ainda temos que aprender a lição da evolução em sua aplicação aos assuntos em questão.

Se o desenvolvimento biológico for aceito, o sujeito da experiência é pelo menos um animal, contínuo com outras formas orgânicas em um processo de organização mais complexo. Um animal, por sua vez, é pelo menos contínuo com processos físico-químicos que, nos seres vivos, são organizados de modo a constituir realmente as atividades da vida com todos os seus traços definidores. E a experiência não é idêntica à ação do cérebro; é todo o agente orgânico-paciente em toda sua interação com o meio ambiente, natural e social. O cérebro é principalmente um órgão de um certo tipo de comportamento, não de conhecer o mundo. E, para repetir o que já foi dito, experienciar é apenas certos modos de interação, de correlação, de objetos naturais entre os quais o organismo passa, por assim dizer, a ser um. Segue-se com igual força que experiência significa principalmente não conhecimento, mas maneiras de fazer e sofrer. O saber deve ser descrito descobrindo que modo particular - qualitativamente único - de fazer e sofrer ele é. Do jeito que é, encontramos experiência assimilada a um conceito não empírico de conhecimento, derivado de uma noção anterior de um espectador fora do mundo. »7

Em suma, a maneira epistemológica de conceber sonhos, erros, "relatividades" etc., depende do isolamento da mente da participação íntima com outras mudanças no mesmo nexo contínuo. Assim, é como afirmar que, quando uma garrafa estoura, ela é, de alguma forma miraculosa e autocontida, a única responsável. Uma vez que é da natureza de uma garrafa ser inteira para reter líquidos, o estouro é um evento anormal - comparável a uma alucinação. Portanto, não pode pertencer à garrafa "real"; a "subjetividade" do vidro é a causa. É óbvio que, uma vez que a quebra de um vidro é um caso de correlação específica de energias naturais, seu caráter acidental e anormal tem a ver com consequências, não com causalidade. Acidente é a interferência nas consequências para as quais a garrafa se destina. O estouro considerado fora de sua relação com essas consequências está no mesmo nível de qualquer outra ocorrência no mundo inteiro. Mas, do ponto de vista de um futuro desejado, o estouro é uma anomalia, uma interrupção do curso dos acontecimentos.

A analogia com a ocorrência de sonhos, alucinações, etc., parece-me exata. Os sonhos não são algo fora do curso normal dos eventos; eles estão dentro e fora disso. Eles não são distorções cognitivas de coisas reais; são coisas mais reais. Não há nada de anormal em sua existência, assim como não há no estourar de uma garrafa. »8 Mas podem ser anormais, do ponto de vista de sua influência, de sua operação como estímulo para evocar respostas para modificar o futuro. Os sonhos costumam ser considerados prognósticos do que está para acontecer; eles modificaram a conduta.

Uma alucinação pode levar um homem a consultar um médico; tal consequência é certa e apropriada. Mas a consulta indica que o sujeito a considerou como um indício de consequências que temia: como um sintoma de uma vida perturbada. Ou a alucinação pode levá-lo a antecipar consequências que, de fato, fluem apenas da posse de uma grande riqueza. Então, a alucinação é uma perturbação do curso normal dos eventos; a ocorrência é erroneamente usada com referência a eventualidades.

Encarar a referência ao uso e às consequências desejadas e pretendidas como envolvendo um fator "subjetivo" é não entender, pois isso se refere ao futuro. Os usos de uma garrafa não são mentais; eles não consistem em estados psíquicos; são outras correlações de existências naturais. As consequências em uso são eventos naturais genuínos; mas não ocorrem sem a intervenção de um comportamento que envolve a antecipação de um futuro. O caso não é diferente com uma alucinação. As diferenças que faz são, de qualquer modo, diferenças no curso de um mundo contínuo. O ponto importante é se são diferenças boas ou ruins. Usar a alucinação como um sinal de lesões orgânicas que ameaçam a saúde significa o resultado benéfico de consultar um médico; responder a isso como um sinal de consequências, como na verdade decorrem apenas de ser perseguido, é cometer um erro - ser anormal. Os perseguidores são "irreais"; isto é, não há coisas que agem como os perseguidores agem; mas a alucinação existe. Dadas as suas condições, é tão natural quanto qualquer outro evento e apresenta apenas o mesmo tipo de problema apresentado pela ocorrência de, digamos, uma tempestade. A "irrealidade" da perseguição não é, entretanto, uma questão subjetiva; significa que não existem condições para produzir as consequências futuras que agora são antecipadas e às quais reagimos. A capacidade de antecipar consequências futuras e de responder a elas como estímulos ao comportamento presente pode muito bem definir o que se entende por mente ou por "consciência". »9 Mas esta é apenas uma maneira de dizer que tipo de existência real ou natural o assunto é; não é recorrer a um preconceito sobre um assunto antinatural para caracterizar a ocorrência do erro.

Embora a discussão já possa ser trabalhada, tomemos outro exemplo - a ocorrência de doença. Por definição, é patológico, anormal. Em certa época da história humana, essa anormalidade foi considerada algo que reside na natureza intrínseca do evento - em sua existência, independentemente das consequências futuras. A doença era literalmente extranatural e devia ser referida a demônios ou magia. Ninguém hoje questiona sua naturalidade - seu lugar na ordem dos eventos naturais. No entanto, é anormal - pois opera para produzir resultados diferentes daqueles que decorrem da saúde. A diferença é uma diferença empírica genuína, não uma mera distinção mental. Do ponto de vista da influência em um curso subsequente de eventos, a doença não é natural, apesar da naturalidade de sua ocorrência e origem.

O hábito de ignorar a referência ao futuro é responsável pela suposição de que admitir a participação humana em qualquer forma é admitir o "subjetivo" em um sentido que altera o objetivo no fenomenal. Houve aqueles que, como Spinoza, consideraram a saúde e a doença, boas e más, como igualmente reais e igualmente irreais. No entanto, apenas alguns materialistas consistentes incluíram a verdade junto

com o erro como meramente fenomenais e subjetivos. Mas, se não consideramos o movimento em direção às possíveis consequências como genuíno, a negação total da validade existencial de todas essas distinções é o único caminho lógico. Selecionar a verdade como objetiva e o erro como "subjetivo" é, com base nisso, um procedimento injustificadamente parcial. Considere tudo como dado de maneira fixa, e tanto a verdade quanto o erro são inserções arbitrárias nos fatos. Admita a autenticidade das mudanças em andamento e a capacidade de sua direção por meio da ação orgânica baseada na previsão, e tanto a verdade quanto a falsidade são igualmente existenciais. É humano considerar o curso dos eventos que está de acordo com nossos próprios esforços como o curso regular dos eventos, e as interrupções como anormais, mas essa parcialidade do desejo humano é ela mesma uma parte do que realmente acontece.

Propõe-se agora tomar um caso particular da suposta situação epistemológica para discussão, uma vez que todo o terreno não pode ser percorrido. Penso, porém, que a instância escolhida é típica, para que a conclusão a que se chegue seja generalizada.

O exemplo é o da chamada relatividade na percepção. Existem casos quase infinitos; a vara dobrada na água; o apito muda de tom com a mudança de distância da orelha; objetos dobrados quando o olho é empurrado; a estrela destruída ainda é visível, etc., etc. Para nossa consideração, podemos tomar o caso de um objeto esférico que se apresenta a um observador como um círculo plano, a outro como uma superfície elíptica um tanto distorcida. Essa situação fornece prova empírica, argumenta-se, da diferença entre um objeto real e a mera aparência. Visto que há apenas um objeto, a existência de dois *sujeitos* é o único fator de diferenciação. Consequentemente, as duas aparições do único objeto real são a prova da ação de distorção interveniente do sujeito. E muitos dos neorrealistas que negam a diferença em questão, admitem que o caso é de conhecimento e, portanto, constitui um problema epistemológico. Em consequência, desenvolveram esquemas maravilhosamente elaborados de diversos tipos para manter intacto o "monismo epistemológico".

Tentemos nos manter próximos aos fatos empíricos. Em primeiro lugar, as duas aparências diferentes de uma esfera são fisicamente necessárias por causa das leis de reação da luz. Se a esfera única não assumisse essas duas aparências sob determinadas condições, deveríamos ser confrontados com uma discrepância irremediavelmente irreconciliável no comportamento da energia natural. Que o resultado é natural é evidenciado pelo fato de que duas câmeras - ou outros arranjos de aparelhos para refletir a luz - produzem exatamente os mesmos resultados. As fotografias são existências tão genuinamente físicas quanto a esfera original; e eles exibem as duas formas geométricas.

A declaração desses fatos não causa impressão no epistemólogo confirmado; ele apenas retruca que, desde que seja admitido que o organismo é a causa de uma esfera ser vista, de diferentes pontos, como uma superfície circular e elíptica, a essência de sua contenção - a modificação do objeto real pelo sujeito - é admitido. À pergunta porque a mesma lógica não se aplica aos registros fotográficos, ele não

responde, até onde sei.

A fonte da dificuldade não é difícil de ver. A objeção assume que as supostas modificações do objeto real são casos de conhecimento e, portanto, atribuíveis à influência de um conhecedor. As afirmações que apresentam a doutrina sempre serão encontradas para se referir ao fator orgânico, ao olho, como um observador ou percipiente. Mesmo quando se faz referência a uma lente ou espelho, às vezes é usada uma linguagem que sugere que a ingenuidade do escritor é suficientemente grosseira para tratar esses fatores físicos como se estivessem empenhados em perceber a esfera. Mas como é evidente que a lente opera como um fator físico em correlação com outros fatores físicos - notadamente a luz - então deve ser evidente que a intervenção do aparelho óptico do olho é uma questão puramente não cognitiva. A relação em questão não é entre uma esfera e um suposto conhecedor dela, infelizmente condenado pela natureza do aparato de conhecimento a alterar o que ele conheceria; é uma questão da interação dinâmica de dois agentes físicos na produção de uma terceira coisa, um efeito; - uma questão precisamente do mesmo tipo que em qualquer ação conjunta física, digamos, a operação do hidrogênio e do oxigênio na produção de água. Considerar o olho principalmente como um conhecedor, um observador das coisas, é tão grosseiro quanto atribuir essa função a uma câmera. Mas, a menos que o olho (ou aparelho óptico, ou cérebro, ou organismo) seja considerado assim, não há absolutamente nenhum problema de observação ou de conhecimento no caso da ocorrência de superfícies elípticas e circulares. O conhecimento não entra no assunto de forma alguma antes que essas formas de luz refratada tenham sido produzidas. Sobre eles não há nada de irreal. A luz é realmente, fisicamente, existencialmente, refratada nessas formas. Se a mesma forma esférica ao refratar a luz para objetos físicos em duas posições bastante diferentes produzisse as mesmas formas geométricas, haveria, de fato, algo para se maravilhar - como haveria se a cera produzisse os mesmos resultados em contato simultâneo com um frio corpo e com um quente. Por que falar sobre o objeto real em relação a um conhecedor, quando o que é dado é uma coisa real em conexão dinâmica com outra coisa real?

A maneira de lidar com o caso provavelmente encontrará uma réplica; pelo menos, já o fez antes. Já foi dito que a explicação dada acima e a explicação do subjetivismo tradicional diferem apenas verbalmente. O essencial em ambos, assim se diz, é a admissão de que uma atividade de um self, sujeito ou organismo faz diferença no objeto real. Se o sujeito faz essa diferença no próprio processo de conhecer ou se o faz antes do ato de conhecer, é uma questão menor; o que é importante é que a coisa conhecida já foi, na época em que é conhecida, "subjetivada".

A objeção oferece uma ocasião conveniente para resumir os pontos principais do argumento. Por outro lado, a réplica do objetor depende de falar sobre o objeto real. Empregue o termo "um objeto real", e a mudança produzida pela atividade característica do aparato óptico é exatamente do mesmo tipo que a da lente da câmera ou de qualquer outro agente físico. Cada evento no mundo marca uma diferença feita para uma existência em conjunção ativa com alguma outra existência. E, quanto à alegada subjetividade, se subjetivo é usado apenas como um adjetivo para designar

a atividade específica de uma existência particular, comparável, digamos, ao termo feral, aplicado ao tigre, ou metálico, aplicado ao ferro, então, é claro, referência ao subjetivo é legítimo. Mas também é tautológico. É como dizer que os comedores de carne são carnívoros. Mas o termo "subjetivo" é tão consagrado a outros usos, geralmente implicando em contraste invejoso com a objetividade (enquanto subjetivo no sentido que acabamos de sugerir significa modo específico de objetividade), que é difícil manter esse sentido inocente. Seu uso de qualquer forma depreciativa na situação diante de nós - qualquer sentido que implique contraste com um objeto real - pressupõe que o organismo não deve fazer qualquer diferença quando opera em conjunção com outras coisas. Assim, corremos para a terra essa suposição de que o sujeito é heterogêneo de qualquer outra existência natural; é ser a única coisa ociosa e inoperante em um mundo em movimento - nossa velha suposição de que o eu está fora das coisas. »10

O que é e onde está o conhecimento no caso que estamos considerando? Não, como já vimos, na produção de formas de luz de superfície circular e elíptica. Essas formas são acontecimentos naturais. Eles podem entrar no conhecimento ou não, de acordo com as circunstâncias. Incontáveis dessas mudanças refrativas acontecem sem serem notadas. »11 Quando elas se tornam objeto de conhecimento, a investigação que eles colocam em pé pode assumir uma variedade indefinida de formas. Pode-se estar interessado em averiguar mais sobre as peculiaridades estruturais das próprias formas; alguém pode estar interessado no mecanismo de sua produção; pode-se encontrar problemas na geometria projetiva, ou no desenho e na pintura - tudo dependendo do contexto concreto e específico. As formas podem ser objetivos de conhecimento - de exame reflexivo ou podem ser meios de saber outra coisa. Pode acontecer - em algumas circunstâncias acontece - que o objetivo da investigação seja a natureza da forma geométrica que, ao refratar a luz, dá origem a essas outras formas. Neste caso, a esfera é a coisa conhecida e, neste caso, as formas de luz são sinais ou evidências da conclusão a ser tirada. Não há mais razão para supor que eles são (des) conhecimentos da esfera - que a esfera é necessariamente e desde o início o que se está tentando saber - do que para supor que a posição do mercúrio no tubo do termômetro é uma distorção cognitiva da pressão atmosférica. Em cada caso (o do mercúrio e, digamos, uma superfície circular), o dado primário é um acontecimento físico. Em cada caso, pode ser usado, ocasionalmente, como um sinal ou evidência da natureza das causas que o provocaram. Dada a posição em questão, a forma circular seria uma evidência intrinsecamente não confiável da natureza e posição do corpo esférico apenas no caso de ele, como o dado direto da percepção, não ser o que é uma forma circular.

Confesso que tudo isso parece tão óbvio que o leitor tem o direito de indagar sobre o motivo de recitar fatos tão simples. Não fosse a persistência do problema epistemológico, seria uma afronta à inteligência do leitor insistir neles. Mas, desde que os fatos que estivemos discutindo forneçam o assunto com o qual o filosofar está particularmente preocupado, esses lugares-comuns devem ser estimulados e reiterados. Eles sustentam duas afirmações que são importantes na conjuntura,

embora percam significado especial assim que forem habitualmente reconhecidas: Negativamente, uma noção anterior e não empírica do self é a fonte da crença predominante de que a experiência como tal é principalmente cognitivo - um caso de conhecimento; positivamente, o conhecimento é sempre uma questão do uso que é feito dos eventos naturais experimentados, um uso em que as coisas dadas são tratadas como indicações do que será experimentado em diferentes condições.

Façamos mais um esforço para esclarecer esses pontos. Suponha que seja uma questão de conhecimento da água. A coisa a ser conhecida não se apresenta primariamente como uma questão de conhecimento e ignorância de forma alguma. Ocorre como estímulo à ação e como fonte de certos sofrimentos. É algo a que reagir: - beber, tomar banho, apagar o fogo, e também algo que reage de forma inesperada às nossas reações, que nos faz adoecer, sufocar, afogar. Dessa forma dupla, a água ou qualquer outra coisa entra em experiência. Tal presença na experiência nada tem a ver com conhecimento ou consciência; nada que seja no sentido de depender deles, embora tenha tudo a ver com conhecimento e consciência no sentido de que esta depende de experiência anterior desse tipo não cognitivo. A experiência do homem é o que é porque sua resposta às coisas (mesmo a resposta bem-sucedida) e as reações das coisas à sua vida são radicalmente diferentes do conhecimento. As dificuldades e tragédias da vida, os estímulos para adquirir conhecimento, residem na disparidade radical da presença-na-experiência e da presença-no-saber. No entanto, a imensa importância da experiência do conhecimento, o fato de que transformar a presençana-experiência em presença-na-experiência-do-conhecimento é o único modo de controle da natureza, tem sistematicamente hipnotizado a filosofia europeia desde o tempo de Sócrates para pensar que toda experiência é um modo de conhecer, se não um bom conhecimento, então um conhecimento de baixo grau ou confuso ou implícito.

Quando a água é um estímulo adequado para a ação ou quando suas reações nos oprimem e nos oprimem, ela permanece fora do âmbito do conhecimento. Quando, no entanto, a mera presença da coisa (digamos, como estímulo óptico) deixa de operar diretamente como estímulo de resposta e começa a operar em conexão com uma previsão das consequências que terá quando respondida, ela começa a adquirir significado- -para ser conhecido, para ser um objeto. É notado como algo que é úmido, fluido, sacia a sede, alivia o mal-estar etc. A concepção de que começamos com uma qualidade visual conhecida que é posteriormente ampliada pela adição de qualidades apreendidas pelos outros sentidos não se baseia na experiência; baseia-se em conformar a experiência com a noção de que toda experiência deve ser uma nota cognitiva. Enquanto o estímulo visual opera como um estímulo por conta própria, não há apreensão, nenhuma nota, de cor ou luz. À maior parte dos estímulos sensoriais, reagimos precisamente dessa forma totalmente não cognitiva. Na atitude de resposta suspensa em que as consequências são antecipadas, o estímulo direto torna-se um sinal ou índice de outra coisa - e, portanto, uma questão de nota ou apreensão ou conhecimento, ou qualquer termo que possa ser empregado. Essa diferença (junto, é claro, com as consequências que a acompanham) é a diferença que o evento

natural de saber faz para o evento natural de estimulação orgânica direta. Não é a mudança de uma realidade em irrealidade, de um objeto em algo subjetivo; não é uma transformação secreta, ilícita ou epistemológica; é uma aquisição genuína de características novas e distintas por meio do estabelecimento de relações com coisas com as quais não estava anteriormente conectada - a saber, coisas possíveis e futuras.

Mas, responde alguém tão obcecado com o ponto de vista epistemológico que assume que o relato anterior é uma epistemologia rival disfarçada, tudo isso não envolve nenhuma mudança na Realidade, nenhuma diferença feita na Realidade. A água foi o tempo todo tudo o que já foi descoberto ser. Sua verdadeira natureza não foi alterada por conhecê-lo; qualquer alteração significa um desconhecimento.

Em resposta, diga-se, - mais uma vez e finalmente, - não há nenhuma afirmação ou implicação sobre o objeto real ou o mundo real ou a realidade. Tal suposição acompanha aquele universo epistemológico do discurso que deve ser abandonado em um universo empírico do discurso. A mudança é de um objeto real. Um incidente do mundo operando como um estímulo fisiologicamente direto é certamente uma realidade. Respondido, ele produz consequências específicas em virtude da resposta. A água não se bebe a menos que alguém a beba; não mata a sede, a menos que uma pessoa com sede beba - e assim por diante. As consequências ocorrem quer a pessoa esteja ciente delas ou não; são fatos integrantes da experiência. Mas deixe uma dessas consequências ser antecipada e deixe-a, como antecipada, tornar-se um elemento indispensável no estímulo, e então haverá um objeto conhecido. Não é que o conhecimento produza uma mudança, mas que é uma mudança do tipo específico descrito. Um processo serial, cujas porções sucessivas são, como tal, incapazes de ocorrência simultânea, é encurtado e condensado em um objeto, uma interreferência unificada de propriedades contemporâneas, a maioria das quais expressa potencialidades em vez de dados completos.

Por causa dessa mudança, um *objeto* possui verdade ou erro (o que a ocorrência física como tal nunca possui); é classificável como fato ou fantasia; é de um tipo ou tipo, expressa uma essência ou natureza, possui implicações, etc., etc. Isto é, é marcado por traços *lógicos* especificáveis não encontrados em ocorrências físicas como tais. Como os idealismos objetivos se apoderaram desses traços como constituintes da própria essência da Realidade, não há razão para proclamar que eles são características prontas de acontecimentos físicos e, portanto, para sustentar que o conhecimento nada mais é do que uma aparência das coisas em um palco para o qual " consciência "fornece as luzes da ribalta. Pois apenas a situação epistemológica leva as "apresentações" a serem consideradas cognições de coisas que antes não eram apresentadas. Em qualquer situação empírica da vida cotidiana ou da ciência, conhecimento significa algo declarado ou inferido de outra coisa. Água visível não é uma apresentação mais ou menos errônea de H2O, mas H2O é um conhecimento sobre o que vemos, bebemos, lavamos, navegamos e usamos para obter energia.

Mais um ponto e a presente fase de discussão termina. Tratar o conhecimento como uma relação de apresentação entre o conhecedor e o objeto torna necessário considerar o mecanismo de apresentação como constituindo o ato de conhecer. Visto

que as coisas podem ser apresentadas na percepção dos sentidos, na lembrança, na imaginação e na concepção, e uma vez que o mecanismo em cada um desses quatro estilos de apresentação é sensório-cerebral, o problema de conhecer torna-se um problema mente-corpo.»12 mecanismo de apresentação psicológico ou fisiológico envolvido em ver uma cadeira, lembrar o que comi ontem no almoço, imaginar a lua do tamanho de uma roda de carro, conceber um continuum matemático é identificado com a operação de conhecer. As consequências negativas são duplas. O problema da relação entre mente e corpo tornou-se parte do problema da possibilidade do conhecimento em geral, para a complicação posterior de uma guestão já irremediavelmente restringida. Enquanto isso, o processo real de conhecimento, a saber, operações de observação controlada, inferência, raciocínio e teste, o único processo com importância intelectual, é descartado como irrelevante para a teoria do conhecimento. Os métodos de conhecimento praticados na vida diária e na ciência são excluídos da consideração na teoria filosófica do conhecimento. Consequentemente, as construções deste último tornam-se cada vez mais elaboradamente artificiais porque não há um controle definitivo sobre elas. Seria fácil citar afirmações de escritores epistemológicos no sentido de que esses processos (que fornecem os únicos fatos de conhecimento empiricamente verificáveis) são meramente indutivos em caráter, ou mesmo que são de significado puramente psicológico. Seria difícil encontrar uma inversão mais completa dos fatos do que na última afirmação, uma vez que a apresentação constitui de fato a questão psicológica. Uma confusão de lógica com psicologia fisiológica gerou uma epistemologia híbrida, com o resultado surpreendente de que a técnica de investigação eficaz se tornou irrelevante para a teoria do conhecimento, e aqueles eventos físicos envolvidos na ocorrência de dados para o conhecimento são tratados como se constituíssem o ato de saber.

V

Quais são as orientações de nossa discussão sobre a concepção do presente escopo e ofício da filosofia? O que nossas conclusões indicam e exigem com referência à própria filosofia? Pois a filosofia que chega a tais conclusões a respeito do conhecimento e da mente deve aplicá-las, sincera e de todo o coração, à sua ideia de sua própria natureza. Pois a filosofia afirma ser uma forma ou modo de conhecimento. Se, então, se chega à conclusão de que conhecer é uma forma de empregar ocorrências empíricas com respeito ao aumento do poder de direcionar as consequências que fluem das coisas, a aplicação da conclusão deve ser feita à própria filosofia. Também se torna não uma pesquisa contemplativa da existência, nem uma análise do que foi passado e feito, mas uma perspectiva sobre as possibilidades futuras com referência a alcançar o melhor e evitar o pior. A filosofia deve tomar, de boa vontade, o seu próprio remédio.

É mais fácil declarar os resultados negativos da ideia mudada de filosofia do que os positivos. O que me ocorre mais prontamente é que a filosofia terá de renunciar a

toda pretensão de se preocupar de maneira peculiar com a realidade última, ou com a realidade como um todo completo (isto é, completo): com o objeto real. A rendição não é fácil de realizar. A tradição filosófica que nos vem do pensamento grego clássico e que foi reforçada pela filosofia cristã na Idade Média discrimina o conhecimento filosófico de outros modos de conhecimento por meio de uma alegada preocupação peculiarmente íntima com a realidade suprema, última e verdadeira. Negar esse traço à filosofia parece a muitos o suicídio da filosofia; ser uma adoção sistemática do ceticismo ou positivismo agnóstico.

A difusão da tradição é demonstrada no fato de que um pensador contemporâneo como Bergson, que encontra uma revolução filosófica envolvida no abandono da identificação tradicional do verdadeiramente real com o fixo (uma identificação herdada do pensamento grego), não encontra em seu coração abandonar a contrapartida identificação da filosofia com a busca do verdadeiro Real; e, portanto, acha necessário substituir um fluxo final e absoluto por uma permanência final e absoluta. Assim, seus grandes serviços empíricos ao chamar a atenção para a importância fundamental das considerações de tempo para problemas da vida e da mente se comprometem com uma "Intuição" mística, não empírica; e o encontramos preocupado em resolver, por meio de sua nova ideia de realidade última, os problemas tradicionais das realidadesem-si e dos fenômenos, matéria e mente, livre-arbítrio e determinismo, Deus e o mundo. Não é essa outra evidência da influência da ideia clássica sobre a filosofia?

Mesmo os novos realistas não se contentam em tomar seu realismo como um apelo para abordar o assunto diretamente, em vez de por meio da intervenção do aparato epistemológico; eles acham necessário primeiro determinar o status do objeto real. Assim, eles também se enredam no problema da possibilidade de erro, sonhos, alucinações, etc., em suma, o problema do mal. Pois eu suponho que um realismo não corrompido aceitaria tais coisas como eventos reais, e não encontraria neles outros problemas senão aqueles relacionados à consideração de qualquer ocorrência real - a saber, problemas de estrutura, origem e operação.

Costuma-se dizer que o pragmatismo, a menos que se contente em ser uma contribuição à mera metodologia, deve desenvolver uma teoria da Realidade. Mas o traço característico principal da noção pragmática de realidade é precisamente que nenhuma teoria da Realidade em geral, überhaupt, é possível ou necessária. Ele ocupa a posição de um empirismo emancipado ou de um realismo ingênuo total. Ele descobre que "realidade" é um termo denotativo, uma palavra usada para designar indiferentemente tudo o que acontece. Mentiras, sonhos, insanidades, enganos, mitos, teorias são todos apenas os eventos que são especificamente. O pragmatismo se contenta em se posicionar junto à ciência; pois a ciência considera todos esses eventos objeto de descrição e investigação - assim como estrelas e fósseis, mosquitos e malária, circulação e visão. Também se posiciona com a vida cotidiana, que descobre que essas coisas realmente devem ser consideradas à medida que ocorrem entrelaçadas na textura dos eventos.

A única maneira pela qual o termo realidade pode se tornar mais do que um termo denotativo geral é por meio do recurso a eventos específicos em toda a

sua diversidade e singularidade. Falando sumariamente, acho que a retenção pela filosofia da noção de uma Realidade feudalmente superior aos eventos de ocorrência cotidiana é a principal fonte do crescente isolamento da filosofia do senso comum e da ciência. Para os últimos não operam em nenhuma dessas regiões. Como aconteceu com eles da antiguidade, a filosofia para lidar com as dificuldades reais ainda se encontra prejudicada pela referência a realidades mais reais, mais últimas, do que aquelas que acontecem diretamente.

Eu disse que identificar a causa da filosofia com a noção de realidade superior é a causa de um isolamento crescente da ciência e da vida prática. A frase nos lembra que houve um tempo em que o empreendimento da ciência e os interesses morais dos homens se moviam em um universo invejosamente distinto daquele da ocorrência comum. Embora tudo o que aconteça seja igualmente real - visto que realmente acontece - os acontecimentos não têm o mesmo valor. Suas respectivas consequências, sua importância, variam enormemente. O dinheiro falso, embora real (ou melhor, porque real), é realmente diferente do meio circulatório válido, assim como a doença é realmente diferente da saúde; diferentes na estrutura específica e tão diferentes nas consequências. No pensamento ocidental, os gregos foram os primeiros a traçar a distinção entre o genuíno e o espúrio de uma forma generalizada e a formular e reforçar seu tremendo significado para a conduta da vida. Mas, uma vez que não tinham nenhuma técnica de análise experimental e nenhuma técnica adequada de análise matemática, eles foram compelidos a tratar a diferença entre o verdadeiro e o falso, o confiável e o enganoso, como significando dois tipos de existência, o verdadeiramente real e o aparentemente real.

Dois pontos dificilmente podem ser afirmados com muita ênfase. Os gregos estavam totalmente certos no sentimento de que as questões do bem e do mal, na medida em que caem sob o controle humano, estão ligadas à discriminação do genuíno do espúrio, do "ser" do que apenas finge ser. Mas, por não terem instrumentalidades adequadas para lidar com essa diferença em situações específicas, foram forçados a tratá-la como completa e rígida. A ciência estava preocupada com a visão da realidade última e verdadeira; a opinião pública preocupava-se em conviver com as realidades aparentes. Cada um tinha sua região apropriada permanentemente marcada. Questões de opinião nunca poderiam se tornar questões de ciência; sua natureza intrínseca proibida. Quando a prática da ciência prosseguia sob tais condições, ciência e filosofia eram uma e a mesma coisa. Ambos tinham a ver com a realidade última em sua diferença rígida e insuperável das ocorrências comuns.

Basta nos referirmos à maneira como a vida medieval introduziu a filosofia de uma realidade última e suprema no contexto da vida prática para perceber que durante séculos os interesses políticos e morais estiveram ligados à distinção entre o absolutamente real e o relativamente real. A diferença não era uma filosofia técnica remota, mas uma que controlava a vida desde o berço até o túmulo, desde o túmulo até a vida sem fim após a morte. Por meio de uma vasta instituição, que na verdade era tanto o estado quanto a igreja, as reivindicações da realidade última foram cumpridas; foram fornecidos meios de acesso a ele. O reconhecimento da realidade

trouxe segurança neste mundo e salvação no próximo. Não é necessário relatar a história da mudança que ocorreu desde então. É suficiente para nossos propósitos notar que nenhuma das filosofias modernas de uma realidade superior, ou do objeto real, idealista ou realista, sustenta que seu insight faz uma diferença como aquela entre pecado e santidade, condenação eterna e bem-aventurança eterna. Embora em seu próprio contexto a filosofia da realidade última tenha entrado nas preocupações vitais dos homens, agora tende a ser uma dialética engenhosa exercida nos cantos professores por alguns que mantiveram premissas antigas, embora rejeitando sua aplicação à conduta da vida.

O crescente isolamento da ciência de qualquer filosofia identificada com o problema do real é igualmente marcante. Pois o crescimento da ciência consistiu precisamente na invenção de um equipamento, uma técnica de aparelhos e procedimentos, que, aceitando todas as ocorrências como homogeneamente reais, passa a distinguir o autenticado do espúrio, o verdadeiro do falso, por modos específicos de tratamento em situações específicas. Os procedimentos do engenheiro treinado, do médico competente, do especialista de laboratório, revelaram-se as únicas maneiras de distinguir a contrafação da válida. E eles revelaram que a diferença não está na fixidez anterior da existência, mas no modo de tratamento e nas consequências disso. Depois que a humanidade aprendeu a colocar sua confiança em procedimentos específicos para fazer suas discriminações entre o falso e o verdadeiro, a filosofia arroga a si mesma a aplicação da distinção às suas próprias custas.

Mais de uma vez, este ensaio insinuou que a contraparte da ideia de realidade invejosamente real é a noção de conhecimento do espectador. Se o conhecedor, por mais definido que seja, se contrapõe ao mundo a ser conhecido, saber consiste em possuir uma transcrição, mais ou menos precisa, mas ociosa, das coisas reais. Se esta transcrição é de caráter apresentativo (como dizem os realistas) ou se é por meio de estados de consciência que representam as coisas (como dizem os subjetivistas), é uma questão de grande importância em seu próprio contexto. Mas, por outro lado, essa diferença é insignificante em comparação com o ponto em que ambos concordam. Saber é ver de fora. Mas se for verdade que o self ou sujeito da experiência é parte integrante do curso dos eventos, segue-se que o self se torna um conhecedor. Torna-se uma mente em virtude de uma maneira distinta de participar do curso dos eventos. A distinção significativa não é mais entre o conhecedor e o mundo; é entre diferentes modos de ser e de mover as coisas; entre uma forma física bruta e uma forma intencional e inteligente.

Não há necessidade de repetir em detalhes as afirmações que foram feitas. Seu significado líquido é que a presença diretiva de possibilidades futuras ao lidar com condições existentes é o que se entende por conhecimento; que o self se torna um conhecedor ou mente quando a antecipação das consequências futuras opera como seu estímulo. O que nos interessa agora é o efeito dessa concepção sobre a natureza do conhecimento filosófico.

Até onde posso julgar, a resposta popular à filosofia pragmatista foi movida por duas considerações bem diferentes. Alguns achavam que fornecia uma nova espécie de sanções, um novo modo de apologética, para certas ideias religiosas cuja posição havia sido ameaçada. Por outros, foi bem recebido porque foi considerado um sinal de que a filosofia estava prestes a renunciar a seu distanciamento ocioso e especulativo; que os filósofos estavam começando a reconhecer que a filosofia só conta se, como o conhecimento cotidiano e como a ciência, ela fornece orientação para a ação e, portanto, faz diferença no evento. Foi bem recebido como um sinal de que os filósofos estavam dispostos a que o valor de seu filosofar fosse medido por testes responsáveis.

Não vi esse ponto de vista enfatizado, ou dificilmente reconhecido, por críticos profissionais. A diferença de atitude provavelmente pode ser facilmente explicada. O universo epistemológico do discurso é tão técnico que apenas aqueles que foram treinados em história do pensamento pensam em termos dele. Não ocorria, portanto, aos leitores não técnicos interpretar a doutrina de que o significado e a validade do pensamento são fixados por diferenças feitas nas consequências e na satisfatoriedade para significar consequências nos sentimentos pessoais. Aqueles que foram treinados profissionalmente, no entanto, interpretaram a afirmação como significando que a consciência ou a mente, no mero ato de olhar para as coisas, as modifica. Ela entendia que a doutrina do teste de validade por consequências significava que as apreensões e concepções são verdadeiras se as modificações efetuadas por elas fossem de um tom emocionalmente desejável.

A discussão anterior deveria ter deixado razoavelmente claro que a fonte desse mal-entendido está na negligência das considerações temporais. A mudança feita nas coisas pelo self ao conhecer não é imediata e, por assim dizer, transversal. É longitudinal - no redirecionamento dado às mudanças já em curso. Seu análogo é encontrado nas mudanças que ocorrem no desenvolvimento de, digamos, minério de ferro em uma mola de relógio, não naquelas do milagre da transubstanciação. Para a relação estática, transversal e atemporal de sujeito e objeto, a hipótese pragmática substitui a apreensão de uma coisa em termos dos resultados em outras coisas que ela tende a efetuar. Para a relação epistemológica única, ela substitui uma relação prática de tipo familiar: - comportamento responsivo que muda com o tempo o assunto ao qual se aplica. A única coisa sobre o comportamento responsivo que constitui o conhecimento é a diferença específica que o distingue de outros modos de resposta, a saber, o papel desempenhado nele por antecipação e predição. Saber é o ato, estimulado por essa previsão, de assegurar e evitar consequências. O sucesso da conquista mede a posição da previsão pela qual a resposta é direcionada. A impressão popular de que a filosofia pragmatista significa que a filosofia deve desenvolver ideias relevantes para as crises reais da vida, ideias influentes em lidar com elas e testadas pela assistência que oferecem, é correta.

A referência à resposta prática sugere, no entanto, outro equívoco. Muitos críticos pularam na óbvia associação da palavra pragmatista com prático. Eles presumiram que a intenção é limitar todo o conhecimento, filosófico incluído, para promover a "ação", compreensão pela ação, seja apenas qualquer movimento corporal, ou aqueles movimentos corporais que conduzem à preservação e ao bem-estar mais grosseiro

do corpo. A afirmação de James de que as concepções gerais devem "lucrar" foi considerada (especialmente por críticos europeus) como significando que o fim e a medida da inteligência estão nas utilidades estreitas e grosseiras que ela produz. Mesmo um pensador americano perspicaz, depois de primeiro criticar o pragmatismo como uma espécie de epistemologia idealista, passa a tratá-lo como uma doutrina que considera a inteligência um óleo lubrificante que facilita o funcionamento do corpo.

Uma fonte do mal-entendido é sugerida pelo fato de que "ganhar dinheiro" para James significava que uma ideia geral deve sempre ser capaz de verificação em casos existenciais específicos. A noção de "lucrar" nada diz sobre a amplitude ou profundidade das consequências específicas. Como doutrina empírica, nada poderia dizer sobre eles em geral; os casos específicos devem falar por si. Se uma concepção é verificada em termos de comer bife, e outra em termos de um saldo credor favorável no banco, não é por nada na teoria, mas pela natureza específica das concepções em questão, e porque existem eventos particulares como fome e comércio. Se também há existências em que as ideias estéticas mais liberais e as concepções morais mais generosas podem ser verificadas por corporificações específicas, certamente tanto melhor. O fato de uma filosofia estritamente empírica ter sido considerada por tantos críticos como implicando um dogma a priori sobre o tipo de consequências passíveis de existência é evidência, penso eu, da incapacidade de muitos filósofos de pensar em termos concretamente empíricos. Como os próprios críticos estavam acostumados a obter resultados manipulando os conceitos de "consequências" e de "prática", eles presumiram que mesmo um aspirante a empirista deveria estar fazendo o mesmo tipo de coisa. Suponho que permanecerá por muito tempo incrível para alguns que um filósofo tenha realmente a intenção de passar por experiências específicas para determinar o alcance e a profundidade que a prática admite e que tipo de consequências o mundo permite que surjam. Os conceitos são tão claros; leva tão pouco tempo para desenvolver suas implicações; As experiências são tão confusas e requer muito tempo e energia para dominá-las. No entanto, esses mesmos críticos acusam pragmatismo de adotar padrões subjetivos e emocionais!

Na verdade, a teoria pragmatista da inteligência significa que a função da mente é projetar fins novos e mais complexos - libertar a experiência da rotina e do capricho. A lição pragmatista não é o uso do pensamento para cumprir propósitos já dados quer no mecanismo do corpo quer no do estado existente da sociedade, mas o uso da inteligência para liberar e liberalizar a ação. A ação restrita a fins dados e fixos pode atingir grande eficiência técnica; mas a eficiência é a única qualidade que pode reivindicar. Tal ação é mecânica (ou se torna assim), não importa qual seja o escopo do fim pré-formado, seja a Vontade de Deus ou *Kultur*. Mas a doutrina de que a inteligência se desenvolve dentro da esfera da ação por causa de possibilidades ainda não dadas é o oposto de uma doutrina de eficiência mecânica. Inteligência como inteligência é inerentemente voltada para o futuro; somente por ignorar sua função primária se torna um mero meio para um fim já dado. Este último é servil, mesmo quando o fim é rotulado de moral, religioso ou estético. Mas a ação dirigida a fins

aos quais o agente não foi previamente apegado, inevitavelmente, carrega consigo um espírito vivificado e ampliado. Uma inteligência pragmatista é uma inteligência criativa, não uma mecânica de rotina.

Tudo isso pode soar como uma defesa do pragmatismo por alguém preocupado em fazer dele o melhor caso possível. Essa não é, entretanto, a intenção. O objetivo é indicar até que ponto a inteligência liberta a ação de um caráter mecanicamente instrumental. A inteligência é, de fato, instrumental por meio da ação para a determinação das qualidades da experiência futura. Mas o próprio fato de que a preocupação da inteligência é com o futuro, com o ainda não realizado (e com o dado e o estabelecido apenas como condições de realização das possibilidades), torna a ação na qual ela se realiza generosa e liberal; livre de espírito. Apenas aquela ação que estende e aprova a inteligência tem um valor intrínseco próprio por ser instrumental: o valor intrínseco de ser informado com inteligência em nome do enriquecimento da vida. Com o mesmo golpe, a inteligência torna-se verdadeiramente liberal: conhecer é um empreendimento humano, não uma apreciação estética realizada por uma classe refinada ou uma posse capitalista de alguns especialistas eruditos, sejam homens da ciência ou da filosofia.

Mais ênfase foi colocada sobre o que a filosofia não é do que sobre o que ela pode se tornar. Mas não é necessário, nem mesmo desejável, apresentar a filosofia como um programa programado. Existem dificuldades humanas de tipo urgente e profundamente arraigado, que podem ser esclarecidas por uma reflexão treinada, e cuja solução pode ser encaminhada pelo desenvolvimento cuidadoso de hipóteses. Quando se compreende que o pensamento filosófico está preso ao curso real dos acontecimentos, tendo a função de orientá-los para uma questão próspera, os problemas se apresentarão abundantemente. A filosofia não resolverá esses problemas; filosofia é visão, imaginação, reflexão - e essas funções, à parte da ação, nada modificam e, portanto, nada resolvem. Mas em um mundo complicado e perverso, a ação que não é informada com visão, imaginação e reflexão tem mais probabilidade de aumentar a confusão e o conflito do que endireitar as coisas. Não é fácil que a reflexão generosa e sustentada se torne um método orientador e iluminador na ação. Até que se liberte da identificação com problemas que supostamente dependem da Realidade como tal, ou sua distinção de um mundo de Aparência, ou sua relação com um Conhecedor como tal, as mãos da filosofia estão atadas. Não tendo chance de vincular sua sorte a uma carreira responsável sugerindo coisas a serem experimentadas, ela não pode se identificar com questões que realmente surgem nas vicissitudes da vida. A filosofia se recupera quando deixa de ser um artifício para lidar com os problemas dos filósofos e se torna um método, cultivado pelos filósofos, para lidar com os problemas dos homens.

A ênfase deve variar de acordo com o estresse e o impacto especial dos problemas que deixam os homens perplexos. Cada época conhece seus próprios males e busca seus próprios remédios. Não é preciso prever um programa específico para notar que a necessidade central de qualquer programa nos dias de hoje é uma concepção adequada da natureza da inteligência e seu lugar em ação. A filosofia não pode negar

a responsabilidade por muitos conceitos errôneos da natureza da inteligência que agora dificultam sua operação eficaz. Tem pelo menos uma tarefa negativa imposta a ele. Deve remover os fardos que colocou sobre a inteligência do homem comum ao lutar com suas dificuldades. Deve negar e ejetar aquela inteligência que nada mais é do que um olhar distante, registrando em um meio remoto e estranho o espetáculo da natureza e da vida. Reforçar o fato de que o surgimento da imaginação e do pensamento é relativo à conexão dos sofrimentos dos homens com seus atos é por si mesmo iluminar esses sofrimentos e instruir esses atos. Pensar em sua conexão com a entrada do romance no curso do mundo é estar no caminho para ver que a própria inteligência é a mais promissora de todas as novidades, a revelação do sentido daquela transformação do passado em futuro que é a realidade de cada presente. Revelar a inteligência como órgão orientador dessa transformação, única diretora de sua qualidade, é fazer uma declaração de atual e incalculável significado para a ação. Elaborar essas convicções da conexão da inteligência com o que os homens sofrem por causa de seus feitos e com o surgimento e direção do criativo, o romance, no mundo é em si um programa que manterá os filósofos ocupados até que algo mais valioso seja forçado sobre eles. Pois a elaboração deve ser feita por meio da aplicação a todas as disciplinas que têm uma conexão íntima com a conduta humana: - à lógica, à ética, à estética, à economia e ao procedimento das ciências formais e naturais.

Eu também acredito que há um sentido genuíno no qual a aplicação da posição central da inteligência no mundo e, portanto, no controle da fortuna humana (na medida em que são administráveis) é o problema peculiar nos problemas da vida que mais vêm para casa perto de nós mesmos - de nós mesmos que vivemos não apenas no início do século XX, mas nos Estados Unidos. É fácil ser tolo quanto à conexão do pensamento com a vida nacional. Mas não vejo como alguém possa questionar a cor distintamente nacional das filosofias inglesa, francesa ou alemã. E se ultimamente a história do pensamento ficou sob o domínio do dogma alemão de uma evolução interna das ideias, é necessário apenas um pouco de investigação para se convencer de que o próprio dogma atesta uma necessidade e origem particularmente nacionalistas. Eu acredito que a filosofia na América se perderá entre ruminar uma ruminação histórica há muito reduzida a fibra amadeirada, ou uma apologética por causas perdidas (perdidas para as ciências naturais), ou um formalismo esquemático e escolástico, a menos que possa de alguma forma trazer à consciência os próprios necessidades e seu próprio princípio implícito de ação bem-sucedida.

Esta necessidade e princípio, estou convencido, é a necessidade de um controle deliberado das políticas pelo método da inteligência, uma inteligência que não é a faculdade do intelecto honrada em livros didáticos e negligenciada em outros lugares, mas que é a soma total de impulsos, hábitos, emoções, registros e descobertas que preveem o que é desejável e indesejável em possibilidades futuras, e que planejam engenhosamente em nome do bem imaginado. Nossa vida não tem um pano de fundo de categorias santificadas nas quais possamos recorrer; confiamos no precedente como autoridade apenas para nossa própria ruína - pois conosco existe uma situação

tão continuamente nova que a confiança final no precedente acarreta algum interesse de classe que nos guia pelo nariz para onde vai. O empirismo britânico, com seu apelo ao que foi no passado, é, afinal, apenas uma espécie de *priorismo*. Pois ele estabelece uma regra fixa a ser seguida pela inteligência futura; e somente a imersão da filosofia no aprendizado técnico impede que vejamos que esta é a essência do *priorismo*.

Temos orgulho de sermos realistas, desejando um conhecimento obstinado dos fatos e devotados a dominar os meios de vida. Temos orgulho de um idealismo prático, uma fé viva e facilmente movida em possibilidades ainda não realizadas, na disposição de fazer sacrifícios por sua realização. O idealismo facilmente se torna uma sanção para o desperdício e o descuido, e o realismo uma sanção para o formalismo legal em favor das coisas como elas são - os direitos do possuidor. Assim, tendemos a combinar um otimismo frouxo e ineficaz com o assentimento à doutrina do take who take can: uma deificação do poder. Todos os povos, em todos os tempos, foram estritamente realistas na prática e, então, empregaram a idealização para encobrir no sentimento e na teoria suas brutalidades. Mas nunca, talvez, a tendência tenha sido tão perigosa e tentadora como conosco. A fé no poder da inteligência de imaginar um futuro que é a projeção do desejável no presente e de inventar os instrumentos de sua realização é a nossa salvação. E é uma fé que deve ser nutrida e articulada: certamente uma tarefa suficientemente grande para a nossa filosofia.

### Tradução de:

Barbara Napolitano (UDESC) http://lattes.cnpq.br/5908162219402735

Fábio Wosniak (Apotheke/UDESC – GPEACC/URCA)

Doutor (2019) e Mestre(2015) em Artes Visuais pela UDESC, possui graduação em Pedagogia Habilitação em Supervisão Escolar - UDESC/ 2012, graduação em Pedagogia habilitação ED. I / S.I. pela Universidade Paulista (2006) e Licenciatura em Artes Visuais (2019). Atuou como professor colaborador do Instituto Federal Catarinense - Campus Blumenau, no Curso de Pedagogia. Pesquisador nos Grupos de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos (URCA/CE) e Entre Paisagens (UDESC/SC); participante do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke (UDESC). É Editor Associado do Periódico Online Revista Apotheke. Tem experiência na área de Artes Visuais, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de arte, colagem, arte educação, formação de educadores, metodologias artísticas de pesquisa e arte e psicanálise.

http://lattes.cnpq.br/6525393533253057

Jociele Lampert (UDESC)

Desenvolveu pesquisa como professora pesquisadora visitante no Teachers College na Columbia University na cidade de New York como Bolsista Fulbright (2013), onde realizou estudo intitulado: ARTISTS DIARY AND PROFESSORS DIARY: ROAMINGS ABOUT PAINTING EDUCATION. Doutora em Artes Visuais pela ECA/USP (2009); Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2005). Possui Graduação em Desenho e Plástica Bacharelado em Pintura, pela Universidade Federal de Santa Maria (2002) e Licenciatura também pela Universidade Federal de Santa Maria (2003). Professora Associada na Universidade do Estado de Santa Catarina.

http://lattes.cnpq.br/7149902931231225

### Revisão:

Horacio Héctor Mercau (USP)

Possui graduação em Licenciatura en Filosofia - Universidad Catolica de Cordoba (2003) e doutorado em Filosofía - Universidad Nacional de La Plata (2012). Atualmente é bolsista pós - doutorado Capes no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo em Ribeirão Preto/SP. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Epistemologia y Educación. É membro do Grupo de Pesquisa Retórica e Argumentação em Pedagogia.

http://lattes.cnpq.br/5696091525782249

Submissão: **22/04/21** Aceitação: **06/06/21** 

## Ensaios Visuais

# Alinhavadas<sup>1</sup>: experiência poética na costura de saias

1 Vídeo Arte Alinhavadas (2021) disponível em: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=Uxku-jSdoKA">https://www.youtube.com/watch?v=Uxku-jSdoKA</a>

Alinhavadas: experiencia poética de coser faldas

Alinhavadas: poetic experience in sewing skirts

### Luciana Borre<sup>1</sup>

1 Luciana Borre (Porto Alegre, 1982) é artista têxtil, professora e pesquisadora interessada nas Práticas Têxteis Contemporâneas, Formação Docente, Educação da Cultura Visual, A/r/tografia e questões de Gênero e Sexualidades. Atua como professora e coordenadora dos cursos de Graduação em Artes Visuais, da Universidade Federal de Pernambuco e integra o Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFPE/UFPB. Doutora em Arte e Cultura Visual (UFG), Mestre em Educação (PUCRS), especialista em Gestão Educacional (PUCRS) e Pedagoga (UFRGS). Atuou como professora na Educação Básica. Lattes: http://lattes.cnpq.br/9232357001079673 ID Orcid: http://orcid.org/0000-0002-1929-3734 E-mail: lucianaborre@yahoo.com.br.

### **RESUMO**

Alinhavadas é uma experiência poética na qual convido amigas/os, estudantes e/ou interessadas/os para costurar saias por meio da auto modelagem, utilizando somente o ponto alinhavo. Em 2019, costurei com pequenos grupos, conversando sobre os possíveis sentidos e visualidades que poderíamos construir, lançando as seguintes indagações: o que o uso deste artefato têxtil diz de nosso momento histórico-cultural? O que posso aprender e criar com as narrativas de outras pessoas sobre o uso de saias? O que podemos aprender destas memórias que deixam roupas como legados? Diante das ações de enfrentamento à pandemia COVID19 o alinhavo da saia se tornou um pretexto para a geração de encontros virtuais e/ou individuais. Alinhavadas é parte da pesquisa a/r/tográfica¹. Narrativas Têxteis e Docência Artista, desenvolvida no Departamento de Artes, da Universidade Federal de Pernambuco, no campo da Educação da Cultura Visual, sob aportes de John Dewey (2010).

### PALAVRAS-CHAVE

Educação da Cultura Visual; Narrativas A/r/tográficas; Artes Visuais; Experiência.

### **ABSTRACT**

Alinhavadas is a poetic experience in which I invite friends, students or interested parties to sew skirts through self-modelling, using only the basting stitch. In 2019, I sewed with small groups, talking about the possible meanings and visualities that we could build: what does the use of this textile artifact say about our historical-cultural moment? What can I learn and create from other people's narratives about wearing skirts? What can we learn from these memories that leave clothes as legacies? In the face of actions to fight the COVID19 pandemic, the tacking of the skirt became a pretext for the generation of virtual or individual meetings. Alinhavadas is part of the a/r/tographic research Textile Narratives and Artist Teaching, developed at the Department of Arts, Federal University of Pernambuco, in the field of Visual Culture Education, under contributions by John Dewey (2010).

### **KEY-WORDS**

Visual Culture Education; A/r/tographic Narratives; Visual Arts; Experience.

<sup>1</sup> A/r/tografia refere-se a uma abordagem que articula aspectos relacionais em investigações de cunho educacional e artístico, é também "um encontro constituído através de compreensões, experiências e representações artísticas e textuais" (IRWIN, 2013, p. 28).

### **RESUMEN**

Alinhavadas es una experiencia poética en la que invito a amigos, estudiantes o interesados a coser faldas a través del auto modelado, utilizando solo la puntada de hilván. En 2019 cosí con grupos reducidos, hablando de los posibles significados y visualidades que podríamos construir: ¿qué dice el uso de este artefacto textil sobre nuestro momento histórico-cultural? ¿Qué puedo aprender y crear a partir de las narrativas de otras personas sobre el uso de faldas? ¿Qué podemos aprender de estos recuerdos que dejan la ropa como legado? Ante las acciones para combatir la pandemia de COVID19, la producción de la falda se convirtió en un pretexto para la generación de encuentros virtuales o individuales. Alinhavadas es parte de la investigación artographic Narrativas Textiles y Enseñanza Artista, desarrollada en el Departamento de Artes, de la Universidade Federal de Pernambuco, en el campo de la Educación en Cultura Visual, con las contribuciones de John Dewey (2010).

### **PALABRAS CLAVE**

Educación en Cultura Visual; Narrativas Artográficas; Artes Visuales; Experiencia.



















Uso saias curtas e longas. Elas significam liberdade para o meu corpo, permitindo deslocamentos fluidos e saúde íntima, quando não são apertadas<sup>1</sup>.

Ao pensar em saias ou vestidos lembro quando fui daminha de casamento na infância, quando participei da cerimônia de primeira comunhão, do ritual de crisma e do vestido de noiva. Com saias e vestidinhos brancos aprendi sobre o comportamento feminino considerado ideal nas primeiras interações sociais fora do âmbito intrafamiliar e a viver os binarismos de gênero. Usando saia não aprenderia a brigar na escola, a falar palavrões ou a jogar futebol e os possíveis vestígios de barro, lama e grama seriam motivo de punição.

Eu raramente uso saias. Desde de criança nunca gostei, nem me senti confortável ou segura com vestidos e saias. Sempre ando de short, bermuda ou calça comprida pela ideia de segurança e seriedade.

Eu praticamente só uso vestido e saia, curtos ou longos, tanto faz. Gosto da sensação de tá quase nua na parte de baixo.

Sou católica, pertenço a uma família muito religiosa. Recordo a primeira vez que ousei usar uma saia curta em um encontro familiar. Não demorou muito até que uma das minhas tias sugerisse que eu tirasse a saia e colocasse um "calção" dela (longo e horrível). Me senti mal e troquei de roupa. Nunca mais usei mini saia.

Gosto de usar vestidos também, mas sempre teve essa relação com o momento em que a perna estaria depilada ou não. Hoje já ando de saia, short ou vestido com a perna cabeluda.

1 Memórias registradas durante o processo de criação de Alinhavadas. Fonte: caderno da autora.

Há algum tempo investigo os sentidos que produzo em relação a um demarcador de gênero comum ao feminino: saias². É na infância que encontro as primeiras memórias sobre o que esses artefatos têxteis significam para mim. Lembro da expectativa que criei ao saber que daria incontáveis voltas com um vestido de festa junina. Também recordo a vergonha que senti ao derramar sorvete em meu vestidinho novo. Na adolescência, usar saias passou a simbolizar passagem, trânsito da inocência para a malícia, para a intenção de despertar olhares, admiração.

Hoje, percebo que as saias têm vida própria, são heranças e servem de código para outras presenças. Atentamente, escutei o relato de uma senhora que nunca usava saias ou vestidos. Suas narrativas eram tão distintas das minhas que tive uma intensa curiosidade para saber as motivações que levaram aquela mulher a rejeitar o uso de saias. Eram histórias marcadas por violência física onde cada palavra vibrou em meu corpo, tanto que senti o engasgo de algumas frases, a dificuldade de respirar e o tremor de suas mãos.

Foi lendo "A saia almarrotada" (sic.), de Mia Couto (2009), que conheci uma personagem feminina – sem nome – que narra o quão afastada estava das expectativas comuns ao ganhar sua primeira saia: "quando me deram a saia de rodar, eu me tranquei em casa. Mais que fechada, me apurei invisível, eternamente noturna" (COUTO, 2009, s/p). Diferente de suas vizinhas, a personagem vê sentidos contraditórios quando as mulheres de sua vila sonhavam ganhar vestidos e saias para "abraçarem a felicidade". Desilusões com o amor, aversão à vaidade, obediência ao pai e solidão foram ingredientes para que ela resolvesse enterrar o vestido novo e entregar-se às chamas de uma fogueira: "lancei, sim, fogo sobre mim mesma. Meus irmãos acorreram, já eu dançava entre labaredas, acarinhada pelas quenturas do enfim. E não eram chamas. Eram as mãos escaldantes do homem que veio tarde, tão tarde que as luzes do baile já haviam esmorecido" (COUTO, 2009, s/p).

Todas essas memórias ecoaram em meus dias, obrigando-me a parar e entender o que acontecia com meu corpo que apresentava os primeiros sinais de imunidade baixa, dores de cabeça e no estômago. Roupas não instigam a memória, elas são a própria memória do corpo. Essa foi a conclusão que aliviou minhas dores e que me instigou a pensar quais histórias ainda poderia conhecer sobre as saias. O que o uso deste artefato têxtil diz de nosso momento histórico-cultural? O que posso aprender com as narrativas de outras pessoas sobre o uso de saias e vestidos? O que podemos aprender destas memórias que deixam roupas como legados?

Em um ato intempestivo, convidei um grupo de estudantes para costurarem uma saia comigo por meio da auto modelagem, utilizando o ponto alinhavo. Não era somente a transgressão de um planejamento pedagógico ou das técnicas comuns de costura que estavam em cena, mas observar, sentir e transgredir visualidades sobre o uso de saias e compartilhar narrativas de vida para percepção e reflexão dos aspectos histórico-culturais que envolvem esse costume, inclusive porque "numa economia

<sup>2</sup> Figuras 1 a 10, Alinhavada com Sandro Drumond, Renata Oliveira, Ana Flávia Mendonça e bailarinas do projeto Patchwork: alinhavos de memórias (Alice Tatiana, Camila Quirino, Clara Galindo, Isabelle Lucena, Irla Sab, Jennifer Zeferino e Liane Rafaelle) sob coordenação de Ana Marques, 2020. Fotografias: Walton Ribeiro.

capitalista, numa economia de roupas novas, a vida dos têxteis adquire uma existência fantasmagórica, ganhando importância ou inclusive vindo à consciência apenas em momentos de crise" (STALLYBRASS, 2012, p. 19).

Tantas histórias e curiosidades, a atenção ao corpo que vibra com as memórias alheias, o contexto social dos têxteis e um desejo de estar junto costurando com outras pessoas foram os primeiros impulsos e investimentos criativos da experiência poética Alinhavadas. Para Dewey (2010) essa impulsão é o início de uma experiência, e sua gênese é uma necessidade que pertence ao organismo, ao corpo ainda carente de ação. Essa necessidade, porém, só pode ser resolvida a partir de uma relação com o meio, que é externo ao corpo, sendo que "as impulsões constituem os primórdios da experiência completa por provirem da necessidade; de uma sede e uma demanda que pertencem ao organismo como um todo e que só podem ser saciadas pela instituição de relações claras (relações ativas, interações) com o meio" (DEWEY, 2010, p. 144).

O ponto alinhavo é um dos mais simples na costura, tornando-se meu principal elo – vínculo – com o meio. Ele pode ter muitas funções, tais como alinhavar barras, servir de base para outros pontos ou complementar técnicas de trabalhos manuais. Na costura de roupas, o ponto alinhavo é uma promessa, revelando a intenção final da peça. Serve para traçar a rota dos caimentos dos tecidos no corpo, para esconder imperfeições e para demarcar o caminho do ponto definitivo, geralmente feito à máquina de costura. Assim como as promessas, o ponto alinhavo é frágil. Pode facilmente arrebentar e ocasionar o desmanche da roupa. Geralmente, o ponto alinhavo não é muito preciso, pode ser um pouco torto e nem se preocupa em esconder os nós.

Aprendi muito ao conhecer as fragilidades do ponto alinhavo e visualizei que "uma rede feita de roupas pode seguir as conexões do amor ao longo das fronteiras da ausência, da morte, pois a roupa carrega, além do valor material em si, o corpo ausente, a memória, a genealogia" (STALLYBRASS, 2012, p. 28).

O uso do ponto alinhavo, possibilitou vivências singulares onde cada encontro tornou-se registro permanente na memória. O sentido vital desses acontecimentos "define-se pelas situações e episódios a que nos referimos espontaneamente como 'experiências reais' - aquelas coisas de que dizemos, ao recordá-las: 'isso é que foi experiência'" (DEWEY, 2010, p.110). A experiência (por ser exatamente um fluxo de um lugar a outro) não tem, e não deve ter, um caráter estanque, tendo relação entre presente, passado e futuro. Conseguimos distingui-la de outros fatos, daquilo que é ordinário, dos acontecimentos banais, mas isso não a torna isolada. Por esse motivo, escutar as narrativas enquanto costurávamos tornou-se o acontecimento que invadiu o cotidiano. Também me fez recordar lembranças da infância, conversar com as amigas que não via há tempos e compartilhar relatos em minhas aulas.

"Em uma experiência, o fluxo vai de algo para algo" (DEWEY, 2010, p. 111), por isso, em 2020, decidi continuar escutando histórias, ressignificando memórias com outras pessoas que, gentilmente, aceitaram costurar saias em ponto alinhavo comigo, encaminhando os primeiros impulsos criativos para um nível de consciência

mais elaborado. Isso porque "o ímpeto cego é transformado em um propósito; as tendências instintivas convertem-se em empenhos planejados. As atitudes do eu são impregnadas de sentidos" (DEWEY, 2010, p. 145). A costura de saias, desde então, teve propósitos delineados, registros imagéticos planejamos e escrita reflexiva encaminhada.

Alinhavadas foi um projeto de encontros individuais e/ou virtuais marcados pelas ações de enfrentamento à pandemia Covid19, tendo uma intencionalidade evidente, anunciada alto e bom som: quero te conhecer melhor! Para Dewey (2010, p. 150) "uma atividade que era 'natural' - espontânea e não intencional - se transforma, por ser executada como um meio para atingir uma consequência conscientemente pretendida. Essa transformação marca todo o ato artístico". Sendo assim, encontrarme com histórias alheias provocou acontecimentos singulares de autorreflexão, um ato expressivo que deu propósito a uma ação antes instintiva.

No entanto, "conhecer melhor" tornou-se uma armadilha. Como se o tapete fosse repentinamente puxado ou como um susto no confronto com um familiar falecido. Por exemplo, ao ser acolhida no lar de uma das colaboradoras percebi o quanto aquelas paredes, quadros, janelas e portas produziam a sensação de conforto, segurança e proteção para seus habitantes e o quanto ligavam gerações de mães, filhas/os e netas/os. O corpo/casa, a casa/corpo estavam projetados em minha frente e, sem possibilidade de fuga, aceitei o fato de que encontrei meu lugar no mundo territorialmente longe da família nuclear, e que a culpa pelo abandono de entes queridos deveria ser revertida para o auto perdão. Aquele lar, repleto de lembranças, foi construído com perseverança e trabalho árduo de algumas gerações consecutivas de mulheres, transportando-me imediatamente para as pedras que minha parentalidade materna carregou por décadas para construção de seus lares.

Alinhavadas foi um projeto de encontros. Teve intencionalidades obscuras, dificilmente anunciadas em alto e bom som. Buscou experiências singulares que não diziam respeito somente ao fazer, costurar, cortar a linha e ajustá-la na agulha, mas vivê-la em processo lento. Tratando esses encontros com cuidado desde o convite, na busca dos melhores aromas, na escolha do tecido... chegando ao tempo de descanso do corpo - tão necessário depois de horas costurando - e a identificação das reações corporais, pois a "ação e sua consequência devem estar unidos na percepção. Essa relação é o que confere significado; apreendê-lo é o objetivo de toda compreensão" (DEWEY, 2010, p. 122). O entendimento desses significados ganhava novas dimensões quando conversava com as/os colaboradoras/es dias, semanas e até meses depois da produção das saias.

O investimento nesse processo lento, gradual e respeitoso com minhas limitações corporais foi pensado junto às reflexões de John Dewey (2010) sobre "ter uma experiência" e a difícil compreensão de que há questões que interferem na percepção das relações, causando desequilíbrio entre o que se busca viver e fazer, tornando a vivência distorcida ou com significados escassos e até mesmo falsos. Para Dewey, a rapidez dos encontros, a rotatividade dos compromissos diários, a ânsia pelo fazer e o elogio à produtibilidade dificultam relações e acontecimentos significativos:

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. Nenhuma experiência isolada tem a oportunidade de se concluir, porque o indivíduo entra em outra coisa com muita precipitação. O que é chamado de experiência fica tão disperso e misturado que mal chega a merecer esse nome (DEWEY, 2010, p. 123).

Em meio a tantas tarefas e escolhas cotidianas, tornou-se importante dedicarme à construção de um espaço/momento íntimo. Alinhavar saias imaginando as curvas do corpo foram experiências de imensa afetividade e certo grau de erotismo - sempre proporcionado para quem vive a arte. Aliás, todas as vezes que costurei uma saia para alguém passei horas criando imagens mentais sobre os possíveis usos de cada peça. É muito interessante ver como posso criar espaços não habitados e recursos do imaginário com uma agulha, um fio de linha e um pedaço de tecido. É um tempo/espaço/lugar que segue minha (des)lógica, alcançando o outro. A saia pode até ficar quardada em uma gaveta, mas estou certa de que provocará novos sentidos, rememorações e vibrações no corpo, pois "coisas retidas da experiência passada, que tenderiam a ficar batidas por causa da rotina ou inertes por falta de uso, transformam-se em coeficientes de novas aventuras e se revestem de um novo significado" (DEWEY, 2010, p. 147). A fala do autor remonta ao que entendo como rememoração afetiva, onde memórias - reais ou ficcionais - do passado, presente e futuro são revisitadas e ressignificadas com a intenção de tornarmo-nos sujeitos um pouco mais conscientes e abertos ao outro.

O encontro com Ana Flavia Mendonça aconteceu nos Jardins do Centro de Artes e Comunicação, da Universidade Federal de Pernambuco, nosso local de trabalho. A sensação de nostalgia foi ativada pelo vazio dos corredores, circulação livre dos gatos, avisos tomados de pó e invasão das plantas nos pilares de concreto. O lugar despertava pura saudade de um tempo recente marcado pelos encontros presenciais com as/os estudantes, pelas correrias do dia a dia, pela agenda sempre lotada, pelo tempo das conversas nos corredores e pela tentativa de prolongamento da hora do almoço. Essas lembranças fazem parte de uma identidade docente marcada pela partilha, necessidade do outro e entusiasmo com a oportunidade de aprender para além das interações virtuais.

Mas, foi Ana Flavia quem trouxe um artefato que me levaria a tempos, lugares e pessoas distantes, rondando minha mente e sonhos por vários dias: um pedaço de tecido, presente de sua avó. Não convivi com avós. Elas partiram antes de se tornarem minhas cúmplices. Por este motivo tive dificuldade para explicar à minha filha "o que as avós fazem?" Nunca senti falta dessa relação, simplesmente porque não a vivi. Sabia apenas que minha avó materna usava saias sobre calças para manterse como mulher de respeito, assim como faziam todas as outras de sua pequena colônia. No entanto, Ana Flavia estava ali, pronta para costurar uma saia comigo com uma herança repleta de afetos e de pequenas manchas amareladas do tempo. Tremi só de pensar em cortar o tecido. Também fiquei honrada ao ajudar na transformação

daquela peça em saia. Os relatos carinhosos sobre sua avó remetiam a um amor com extravagância, mimos escondidos dos pais, olhares de quem daria um chocolate fora de hora, convivência sem qualquer pretensão educativa, aliança secreta na rebeldia. Foi depois desse encontro que comecei a sonhar com minha avó Laura, vislumbrando a "Casa de Vó" como legado e imaginando-me pequena puxando a barra de sua saia. Fui presenteada com uma memória não vivida, mas muito bem experienciada.

Enquanto vivia os encontros de Alinhavadas também compartilhava relatos com minhas/meus estudantes nas aulas virtuais, instigando o protagonismo delas/es com as leituras de Max Van Manen (1990), que aborda a prática investigativa como experiência vivida e de John Dewey (2010). Esse último entende que vivências significativas estão sempre relacionadas ao coletivo e à conexão com o meio, reconhecendo que "a experiência, na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade. Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, significa uma troca ativa e alerta com o mundo" (DEWEY, 2010, p. 83).

Um ponto puxa o outro e um novo fluxo se instaurou com um grupo de sete estudantes do curso de dança. A invasão nas "casas de vó" se estabeleceu instantaneamente e os corpos cederam ao movimento que cada relato instigava. Costurar uma saia em ponto alinhavo não foi suficiente para este grupo que optou pela criação de experiências que dançam. Cada uma dessas estudantes criou um gesto, um movimento corporal que simbolizava um ponto de costura aprendido com suas ancestrais. Por vários dias ensaiaram virtualmente coreografias com a professora responsável, Ana Marques, e por dois dias costuraram saias e bailaram memórias.

Sabia que a costura de saias com aquelas bailarinas, cheias de energia e de entusiasmo, marcaria a conclusão de minha experiência poética na costura de saias, pois "toda experiência integral se desloca para um desfecho, um fim, uma vez que só para depois que as energias nela atuantes fazem seu trabalho adequado. Esse fechamento de um circuito de energia é o oposto da paralisação, da estase (DEWEY, 2010, p. 118). Senti que chegara a hora de fechar um ciclo de aprendizagens, de interpretar o que ainda ressoava no corpo e de reconhecer meu legado.

Viver Alinhavadas possibilitou entender meus processos de formação enquanto uma professora artista que necessita do compartilhamento, que fica feliz tramando pontos, que se percebe em sintonia com o movimento de outros corpos, que se entrega ao tempo lento e se coloca em silêncio para deixar sentir a voz do outro, entendendo um pouquinho mais sobre si. Estaria assim presente o engajamento educacional tão almejado nas práticas pedagógicas? Não seriam essas as premissas de educadoras/es e pesquisadoras/es? Criar processos relacionais em tempo lento potencializa uma experiência poética? Como o ponto lento de Alinhavadas desloca noções de produtibilidade - lógicas de produção acelerada pelo desejo de ter em detrimento da busca pelo ser? O que surge e o que aprendo da fragilidade do ponto alinhavo? O que descubro sobre mim através do outro? Seria Alinhavadas um possível dispositivo de enfrentamento à pandemia da intolerância, apatia e indiferença?



### Referências

COUTO, Mia. O fio das missangas. São Paulo: Cia. das Letras, 2009.

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

IRWIN, Rita. A/r/tografia. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (Orgs.). **Pesquisa educacional baseada em arte**: a/r/tografia. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

MANEN, Max Van. **Researching lived experience:** human Science for an action sensitive **pedagogy**. New York: The State University of New York Press, 1990.

STALLYBRASS, Peter. **O Casaco de Marx.** Traduzido por Tomaz Tadeu. São Paulo: Autêntica, 2012.

Submissão: **30/06/21** Aceitação: **04/08/21** 

### NÃO TEM NADA DE ERRADO ACONTECENDO

THERE'S NOTHING WRONG GOING ON

### Gabriel Augusto de Paula Bonfim 1

1 Mestrando bolsista CAPES em Artes Visuais, na linha de Processos Artísticos Contemporâneos da Universidade do Estado de Santa Catarina (2019-Atual), sob orientação da Prof. Dra. Sandra Maria Correia Favero. Possui Graduação em Artes Visuais (Licenciatura) pela Universidade Estadual de Londrina (2019). Tem experiência na área de Artes Visuais e Educação. Participou do projeto de iniciação à docência: PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (2015-2017). Atuou como mediador na Divisão de Artes Plásticas - Casa de Cultura UEL (2017-2018). Atualmente participa do grupo de pesquisa Articulações Poéticas (UDESC/CNPq), coordenado por Prof. Dra. Silvana Barbosa Macedo e Prof. Dra. Sandra Maria Correia Favero, investigando processos de caminhadas, coletas e criação de narrativas. Integra a Equipe Editorial da Revista Palíndromo do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/0445222439680724 ORCID: http://orcid.org/0000-0001-5546-4003

E-mail: bonfimgap@gmail.com

### **RESUMO**

O presente ensaio visual é composto pelo trabalho intitulado "Não tem nada de errado acontecendo" e encontra-se em permanente processo de criação. Mesclando diferentes modalidades de produção, são realizadas alterações gráficas e conceituais na bandeira do Brasil como forma de denúncia e indignação com o atual período caótico-político-histórico-social do país. As novas bandeiras em questão ganham as ruas de Florianópolis (SC) em forma de lambe-lambe em uma ação performática.

### PALAVRAS-CHAVE

Bandeira do Brasil; Ensaio Visual; Lambe-lambe; Florianópolis.

### **ABSTRACT**

The present visual essay is composed by the work entitled "There's nothing wrong going on" and is in a permanent process of creation. Merging different forms of production, they are graphic and conceptual changes in the Brazilian flag as a form of denunciation and indignation with the current chaotic-political-historical-social period of the country. The new flags in question gain as the streets of Florianópolis (SC) in the form of wheat-paste in a performance action.

### **KEYWORDS**

Brazillian flag; Visual essay; Wheat-paste; Florianópolis.

O objeto de trabalho e experimentação primária é a bandeira do Brasil, adotada oficialmente em 19 de novembro de 1889, é tida por muitos movimentos reacionários como símbolo máximo de patriotismo ao lado de suas cores principais, o verde e o amarelo. A inscrição "Ordem e progresso" foi substituída nessa ação pela frase "Não tem nada de errado acontecendo" e as 27 estrelas que representam os estados e o Distrito Federal foram substituídas por 27 pontos de interrogação.

Busco trabalhar essa angústia política e existencial, que acompanha uma sensação de inércia perante os fatos, manipulando digitalmente a bandeira do Brasil. A arte digital foi impressa em preto e branco em papel sulfite em dimensão A3 plus (329 mm x 483 mm). O trabalho ganhou as ruas de Florianópolis (SC) através de lambe-lambes em uma ação performática ao percorrer o centro da cidade, sozinho, desafiando a ordem civil ao realizar todo o processo de colagem e disseminação das bandeiras durante horário comercial.

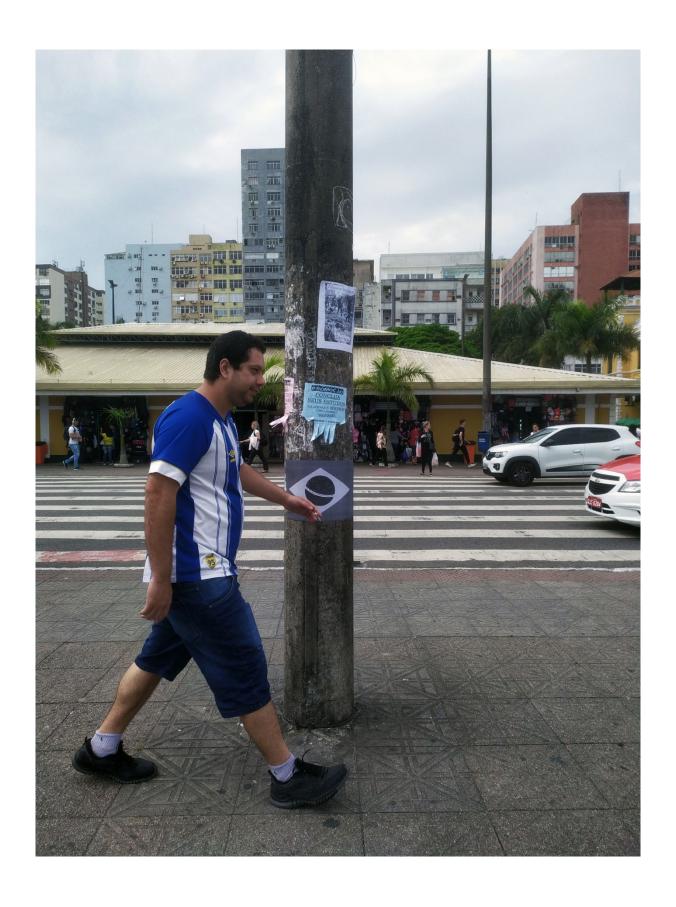
O trabalho gráfico surge em forma de denúncia irônica e política ao que vem acontecendo no país, como o desmonte da educação pública, das políticas culturais, dos programas sociais, do sistema único de saúde, entre outros. A inscrição "Não tem nada de errado acontecendo" vem como uma afirmação ao lado de dezenas de interrogações.

Na rua a imagem causa reconhecimento instantâneo, seguido por um estranhamento. As reações foram as mais diversas, de nenhuma até excesso de raiva e retirada das colagens. Foram instaladas no total 11 bandeiras na área central da cidade, nenhuma sobreviveu após dois dias. Pretendo com essas intervenções causar choque contra a anestesia em que nos encontramos. Que a dúvida se instale e que juntos possamos encontrar respostas e maneiras de agir!

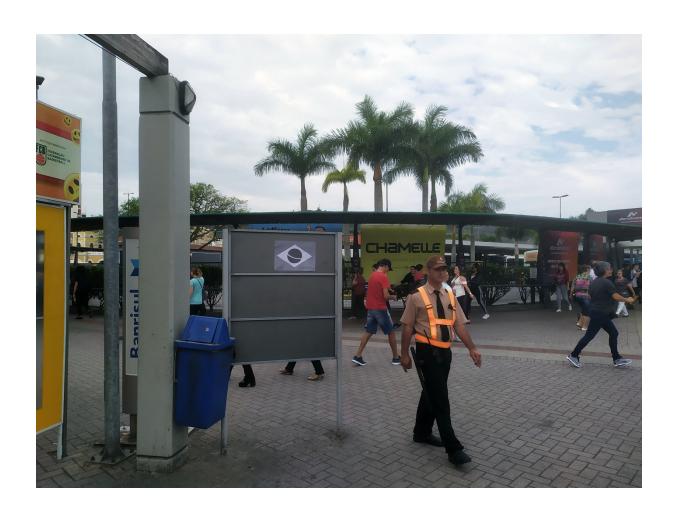




















#### Legendas:

Fig. 1. Gabriel Bonfim, Não tem nada de errado acontecendo, 2019. Manipulação digital/Lambe-lambe, 32 x 48 cm.

Fig. 2, 3 e 4. Gabriel Bonfim, Não tem nada de errado acontecendo – Intervenção na Av. Paulo Fontes, 2019. Intervenção urbana, 20 x 30 cm, Florianópolis/SC.

Fig. 5, 6 e 7. Gabriel Bonfim, Não tem nada de errado acontecendo – Intervenção em frente ao Terminal de Integração Central (TICEN), 2019. Intervenção urbana, 20 x 30 cm, Florianópolis/SC.

Fig. 8, 9 e 10. Gabriel Bonfim, Não tem nada de errado acontecendo – Intervenção em frente ao Camelódromo Municipal, 2019. Intervenção urbana, 20 x 30 cm, Florianópolis/SC.

Submissão: **09/09/20** Aceitação: **08/11/20** 



## Minuto Lumière no ensino de biologia evolutiva

Minuto Lumière in teaching of evolutionary biology

Minuto Lumière en la enseñaza de la biología evolutiva

#### Luís Gustavo da Conceição Galego1

1 Professor Associado do Departamento de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Mestre, Doutor e Pós-Doutor em Biociências pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Especialista em Educação e Tecnologias pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Licenciado em Letras e Ciências Biológicas pela UNESP e em Pedagogia pela UFSCar. Currículo Lattes: <a href="https://lottes.cnpq.br/9101105344317706">https://lottes.cnpq.br/9101105344317706</a> — ORCID iD: <a href="https://lottes.cnpq.br/9101105

#### **RESUMO**

O presente artigo é um relato de experiência sobre as potencialidades do Minuto Lumière, um recurso audiovisual inspirado nas produções cinematográficas geminais dos Irmãos Lumière, como instrumento de avaliação da disciplina "Evolução" de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, cuja a oferta ocorreu remotamente em virtude da pandemia de COVID-19. Os alunos da disciplina, após orientações técnico-conceituais sobre o dispositivo, produziram e socializaram seus Minuto Lumière sobre a Evolução Humana. Essas produções constituíram uma das avaliações da disciplina e apresentaram a visão daqueles conhecimentos científicos a partir da perspectiva dos alunos, constituindo uma instrumento viável e multinível para aprendizagens em biologia evolutiva.

#### PALAVRAS-CHAVE

Ensino Remoto; Evolução Humana; Linguagem Audiovisual.

#### **ABSTRACT**

This article is an experience report on the potentialities of the Minuto Lumière, an audiovisual resource inspired by the Lumière Brothers' geminal cinematographic productions, as an instrument of evaluation of the discipline "Evolution" of a Bachelor of Science course in Biological Sciences, which the offer took place remotely because of the COVID-19 pandemic. The students of the discipline, after technical-conceptual guidance on the device, produced and socialized their Minuto Lumière with the theme of Human Evolution, which was one of the evaluations of the discipline and presented the vision of that scientific knowledge from the perspective of students, constituting a viable and multilevel for learning in evolutionary biology.

#### **KEY WORDS**

Remote Teaching; Human Evolution; Audiovisual Language.

#### **RESUMEN**

El presente artículo es un relato de experiencia sobre las potencialidades del Minuto Lumière, un recurso audiovisual inspirado en las producciones cinematográficas geminales de los Hermanos Lumière, como instrumento de evaluación de la disciplina "Evolución", de un curso de Licenciatura en Ciencias Biológicas, cuya oferta se produjo de forma remota debido a la pandemia de COVID-19. Los alumnos de la disciplina, después de orientaciones técnico-conceptuales sobre el dispositivo, produjeron y socializaron sus Minuto Lumière con el tema de Evolución Humana, que constituyó una de las evaluaciones de la disciplina y presentó la visión de aquellos conocimientos científicos desde la perspectiva de los alumnos, constituyendo un instrumento viable y multinivel para aprendizajes en biología evolutiva.

#### PALABRAS CLAVE

Enseñanza Remota; Evolución Humana; Lenguaje Audiovisual.

#### Introdução

O ano de 2020 foi marcado por uma das maiores pandemias da história: a COVID-19. Essa pandemia promoveu um conjunto de ações que modificaram a dinâmica da sociedade, tais como o isolamento social e consequente interrupção das aulas das instituições de Ensino Superior e de Ensino Básico em todo o país.

A promoção de videoconferências passaram a constituir, por um lado, possibilidades para a integração entre professores e alunos e, por outro, tem promovido diversas discussões, tais como a questão da acessibilidade dos alunos à internet ou mesmo das dificuldades do uso das tecnologias da informação e comunicação para abordagens diversas que possam envolver, por exemplo, assuntos relacionados ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas universidades.

Um recurso que utiliza TDIC e que se apresenta como um potencial instrumento avaliativo é o Minuto Lumiére, um dispositivo audiovisual sem edição e em plano sequência com duração de um minuto, idealizado a partir das experimentações geminais dos irmão Lumière e conforme proposição de Alain Bergala e Nathalie Bourgeois (BERGALA, 2008).

O presente trabalho apresenta um relato de experiência sobre as potencialidades do Minuto Lumière enquanto prática de avaliação na disciplina "Evolução" do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e sua aplicabilidade em contextos de ensino remoto, fruto do isolamento social provocado pela pandemia de COVID-19 que assolou o mundo a partir do ano 2020.

#### TDIC e o ensino remoto

As TDIC podem contribuir para mudanças na abordagem do ensinar-aprender, e possibilitam a autonomia e autoria nos processos de aprendizagem (LINHARES et al., 2017). Silva (2006) ressalta ainda que o professor deve compreender as possibilidades multinível que as TDIC oferecem, permitindo a utilização simultânea de recursos escritos, imagéticos e sonoros, estimulando aprendizagens múltiplas, além de atender os diferentes tipos de aprendizagem (GUATTARI; ROLNIK, 2011).

A importância das TDIC em processos de aprendizagem é ressaltada por Linhares et al. (2017, p.28):

As reflexões que consideram o lugar das TIC na sociedade atual, pensadas sob a perspectiva da sociedade da informação e do conhecimento, são unânimes em reconhecer que as tecnologias digitais da comunicação exercem papel relevante na realização de atividades da vida cotidiana e daquelas direta ou indiretamente relacionas aos processos de aprendizagem. Nesse contexto, são exigidas mudanças nas abordagens pedagógicas, que deixam de reproduzir modelos de repetição para privilegiar práticas de aprendizagem

voltadas para a formação de sujeitos autônomos, inovadores e que dominam as competências necessárias para o uso das tecnologias.

As TDIC permitem, portanto, uma ressignificação da educação, do papel do professor, da aprendizagem e da avaliação, além de aproximar a realidade dos estudantes, impregnada de tecnologias, com a da escola (McLUHAN, 2004). Além disso, as TDIC também permitem superar as barreiras espaço-tempo, uma vez que podem ser acessadas a qualquer tempo e, virtualmente, em qualquer lugar.

A pandemia de COVID-19 promoveu uma adaptação radical das TDIC pelo ambiente escolar, apesar da sua incorporação paulatina, nas práticas pedagógicas, que vinha ocorrendo ao longo dos últimos anos (CANI et al., 2020). O ensino remoto emergencial foi implantado em diversos sistemas educacionais do Brasil, levando professores e alunos a utilizar intensamente as TDIC na promoção do processo de ensino-aprendizagem, impondo a professores e alunos a incorporação de novos valores, prioridades, saberes e espaços de aprendizagem (CANI et al., 2020), além de uma superação de práticas pedagógicas mais tradicionais (RONDINI et al., 2020). Nesse sentido, a avaliação no Ensino Remoto deve, portanto, superar os aspectos classificatórios que muitas ferramentas presentes nos AVA tendem a enfatizar, buscando uma dimensão mais processual e permitindo, assim, uma maior percepção das aprendizagens, tanto por parte dos alunos quanto dos professores (ELIAS et al., 2015).

Uma alternativa à avaliação tradicional no contexto do ensino remoto é a utilização de estratégias que incorporem produções audiovisuais no processo, de forma a se potencializar as possibilidades que os meios digitais oferecem (LÉVY, 1993; MEDRADO; DINIZ. 2020). Uma dessas produções é a realização de curtas-metragens sem edição, com um minuto de duração, os chamados Minuto Lumière (BERGALA, 2008).

#### O Minuto Lumière e a Biologia Evolutiva

O Minuto Lumière constitui um dispositivo audiovisual, inspirado nos filmes produzidos pelos Lumière no início do cinema, no final do séc XIX, que foi proposto por Alain Bergala e Nathalie Bourgeois (BERGALA, 2008). Essa abordagem audiovisual consiste na produção de um filme com duração de um minuto, que não requer uma técnica apurada, uma vez que a gravação é efetuada com a câmera parada, sem cortes ou edições, o que permite sua realização por meio de equipamentos de baixo custo. Isso torna a metodologia acessível para uma parcela significativa dos estudantes e, portanto, mais democrática (FRESQUET, 2010).

A proposta avaliativa, utilizando o Minuto Lumière, iniciou-se pela elucidação técnico-conceitual do dispositivo, que consiste em filmar um plano fixo horizontal em sequência (sem cortes), com duração de um minuto. Essa filmagem não deve

ser editada e sonorizada, e é realizada preferencialmente em preto-e-branco. Essa metodologia de produção audiovisual recupera a infância do cinema e suas primeiras experimentações com as imagens em movimento, consistindo em uma experiência autoral, uma vez que o sujeito elege, dispõe e captura os elementos cinematográficos segundo suas escolhas políticas, culturais e estéticas (BERGALA, 2008).

O Minuto Lumière foi uma das avaliações da disciplina "Evolução", do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Os alunos poderiam escolher entre os temas "Macroevolução" ou "Evolução Humana" e, a partir deles, produziriam individualmente um recurso audiovisual com a estrutura Minuto Lumière. Ressalta-se que, em virtude do cenário pandêmico pela COVID-19, a disciplina foi ministrada integralmente à distância, o que incluiu a realização das avaliações.

Os alunos foram orientados, por meio de uma vídeo-aula sobre Minuto Lumière, produzida e veiculada pelo canal 7Cine (https://www.youtube.com/ channel/UCZnSfBU305SEQo49DHr69QQ), disponível em https://www.youtube.com/ watch?v=JHZ3Sa0-n54 (acesso em 07/02/2021). Além disso, orientações adicionais ocorreram via Google Meet e a partir do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da disciplina, disponibilizado na Plataforma Moodle. No AVA-Moodle foram disponibilizados alguns exemplos de recursos audiovisuais estruturados no formato Minuto Lumière: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=-iGWCURYdF0">https://www.youtube.com/watch?v=-iGWCURYdF0</a>, https://www.youtube.com/watch?v=2ua4WLh1kzs е https://www.youtube.com/ watch?v=fQyPvTYhwo0, todos com acesso em 07/02/2021. Ressalta-se que, em virtude da estrutura narrativa do Minuto Lumière, o planejamento é um momento fundamental para a construção do recurso, uma vez que não se pode contar com recursos de edição pós-filmagem, e a dicotomia visível/não visível no enquadramento deve ser metodicamente considerada na geração do sentido que se intenciona (COMOLLI, 2016).

Os alunos produziram 12 recursos audiovisuais do tipo Minuto Lumière, dos quais oito enfocaram a evolução do homem (Figura 1). Em virtude do predomínio de vídeos com essa temática, aqui optou-se por se analisar somente essas produções e desconsiderar as outras quatro sobre macroevolução. Um enfocou a agricultura, outro o bipedalismo, três deles a produção de ferramentas e os demais a importância do polegar opositor para movimentos acurados.



Fig 1.Screenshots dos Minuto Lumière produzidos por alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas, sobre evolução humana.

As abordagens sobre evolução humana apresentadas nos vídeos constituem aquisições importantes dentro do processo biológico que culminou na humanidade: o bipedalismo, que proporcionou a exploração da paisagem geográfica; e o polegar opositor, relacionado a movimentos acurados que potencializam os processos criativos e manuais, como a construção de ferramentas e a domesticação das plantas (FUTUYMA; KIRKPATRICK, 2017). A escolha do enquadramento enfatizou os planos fechados (detalhe, médio e conjunto), o que é compatível com a intenção de se atribuir

cientificidade à produção audiovisual, uma vez que esses planos são comumente utilizados em telejornais e documentários, o que gera, no inconsciente popular, uma dimensão de seriedade e de "verdade" científica (GALEGO; PEREIRA, 2020).

A ênfase em aspectos da evolução humana que são perceptíveis em seu próprio corpo, conforme ocorreu nas produções audiovisuais dos alunos, indica uma interação do conteúdo científico, discutido em uma atividade síncrona do ensino remoto, com a realidade dos estudantes. De fato, para ilustrar a importância do polegar opositor, os alunos filmaram suas mãos de forma a se reconhecer como sujeito da evolução. Em outras palavras, perceber-se enquanto elemento constituinte desse importante processo natural. Essa auto percepção também está presente nos Minuto Lumière com temáticas sobre bipedalismo, domesticação de plantas e construção de ferramentas: em todos eles, os alunos são sujeitos do conteúdo científico que estudaram.

O Minuto Lumière é uma das abordagens possíveis para a utilização do cinema em sala de aula. Considerando ainda a dimensão da produção audiovisual e suas potencialidades no ensino remoto, é possível ainda a proposição de outras avaliações que utilizem essa perspectiva do cinema na educação, tais como aquelas nas quais os alunos podem trabalhar em grupo, cada um desempenhando uma função (roteirista, diretor, ator, editor, etc.), a partir da organização desses grupos por meio de reuniões utilizando plataformas de webconferências tais como o Google Meet, e decisões sobre o roteiro, direção e edição tomadas coletivamente por meio de TDIC tipo whats app.

O cinema em sala de aula, nessa perspectiva, supera seu papel tradicional de ilustrador de conteúdos, e propostas que incluam a produção do audiovisual possibilitam novas dimensões para a aprendizagem (ALBUQUERQUE et al., 2017). Nesse sentido, as produções audiovisuais no estilo Minuto Lumière possibilitam uma estratégia avaliativa multinível que pode ser utilizada em contextos tanto presenciais quanto virtuais de ensino. O cinema no contexto da formação universitária possibilita uma quebra no espaço e no tempo, potencializando as experiências criativas e estéticas (de DEUS; OLIVEIRA, 2018), além de oferecer outras possibilidades de avaliação de aprendizagens que considerem, além de conteúdos conceituais, outros saberes como o "fazer", o "sentir" e o "apreciar".

#### Considerações finais

O isolamento social produzido pela pandemia de COVID-19 produziu um impacto significativo na prática docente, uma vez que o ensino remoto emergencial surgiu como uma realidade nas sala de aula, tornando as TDIC imprescindíveis.

O processo de ensino-aprendizagem e a avaliação precisaram ser repensadas e novas possibilidades mediadas pelas TDIC foram incorporadas à ação do professor. Nesse sentido, o Minuto Lumière constitui uma abordagem audiovisual democrática, uma vez que não requer equipamentos, técnicas e edições mirabolantes e inacessíveis,

sendo seu principal foco no planejamento e na percepção do visível/não visível do enquadramento.

A experiência com o Minuto Lumière aqui apresentada, voltada para a avaliação dos conhecimentos de alunos de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas sobre evolução humana, configurou uma possibilidade real de aprendizagens múltiplas e possibilitar que os alunos percebam-se enquanto sujeitos de sua aprendizagem e protagonistas dos conteúdos de ensino. Além disso, como trata-se de futuros professores, a experiência possibilita a diversificação do repertório sobre instrumentos de avaliação e uma maneira de se refletir sobre as práticas docentes que são perpetuadas.

#### Referências

ALBUQUERQUE, Gregório; DIAS, Cynthia; SANTOS, João Paulo; MARINS, Hugo. O audiovisual como componente curricular da formação politécnica: a experiência da disciplina de Audiovisual da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. In: ALBUQUERQUE, Gregorio Galvão de; VELASQUES, Muza Clara Chaves; BATISTELLA, Renata Reis C. (Org.). Cultura, politecnia e imagem. Rio de Janeiro: EPSJV, 2017. p. 175-189.

BERTI, Andreza. Reverberações pedagógicas: **As oficinas Minuto Lumière em uma escola catalã.** Revista Tropos: Comunicação, Sociedade e Cultura. Rio Branco, v.9, n.1. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/tropos/article/view/3431, acesso em 05/02/2021, jul. 2020.

BERGALA, Alain. A hipótese-cinema: **Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola.** Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE -FE/UFRJ, 2008.

CANI, Josiane; SANDRINI, Elizabete; SOARES, Gilvan; SCALZER, Kamila. Educação e COVD-19: a arte de reinventar a escola mediando a aprendizagem "prioritariamente" pela TDIC. Revista IfesCiência, Vitória, v.6. Edição Especial, p. 23-39, 2020.

COMOLLI, Jean-Louis. La cámara. In: BALLÓ, Jordi y BERGALA, Alain. **Motivos visuales del cine.** Barcelona: Galaxia Gutenberg, S.L., pp: 116-121, 2016.

DE DEUS, Ana Iara; OLIVEIRA, Valeska Maria. **Cotidiano, cinema e formação: produções audiovisuais no curso de pedagogia.** Ensaios Pedagógicos, Sorocaba, v.2, n.3, p. 63-68, 2018.

ELIAS, Carime; SILVEIRA, Paloma; COSTA, Janete; AXT, Margarete. **Processos avaliativos em ambientes virtuais de formação: uma perspectiva interacional-dialógica.** Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v.26, n.61, p. 48-81, jan/ab. 2015.

FRESQUET, Adriana. Dossiê cinema e educação: uma relação sob a hipótese da alteridade.

Revista Contemporânea de Educação, Rio de Janeiro, v.5, n.9, p. 1-7, jan.-jun. de 2010.

FUTUYMA, Douglas; KIRKPATRICK, Mark. **Evolution.** 4th Edition. Sunderland: Sinauer Assoicates, 2017.

GALEGO, Luís Gustavo; PEREIRA, Fernando. **Planos, sequências e abstrações: a cinematografia e a educação.** In: Formação de Professores: perspectivas teóricas e práticas na formação docente 2. Ponta Grossa: Atena Editora, 2020.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolitica: cartografias do desejo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LEVY, Pierre **As Tecnologias da Inteligência: O futuro do pensamento na era da informática.** São Paulo: Editora 34, 1993.

LINHARES, Ronaldo; LOUREIRO, Maria José; RAMOS, Fernando; ALCÂNTARA, Caio Mário. **Avaliação das tecnologias digitais na docência: indicadores brasileiros e portugueses.** Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 12-31, jan./abr. 2017.

MCLUHAN, Marshall. **Understanding Media: Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem.** São Paulo: Cultrix, 2004.

MEDRADO, Arthur; DINIZ, Margareth. **O ensino da linguagem audiovisual e imagenssintomas. Revista Perspectivas Online: Humanas & Sociais Aplicadas,** Campos dos Goytacazes, v. 10, n. 28, p. 98-113, Jun. 2020.

RONDINI, Carina; PEDRO, Ketilin; DUARTE, Claúdia. **Pandemia da COVID-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica.** Interfaces Científicas, Aracaju, v.10, n.1, p.41-57, 2020.

Submissão: **14/06/21** Aceitação: **10/08/21** 

# PROJETO AÇÃO NA COMUNIDADE E MÉTODO DANÇA-EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PROPOSTA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA EM DANÇA

COMMUNITY ACTION PROJECT AND DANCE-PHYSICAL EDUCATION METHOD:
AN ARTISTIC-PEDAGOGICAL PROPOSAL IN DANCE

ACCIÓN EN EL PROYECTO COMUNITARIO Y MÉTODO DE DANZA-EDUCACIÓN FÍSICA: UNA PROPUESTA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA EN LA DANZA

#### João Vítor Ferreira Nunes Thaíse Galvão <sup>2</sup>

1 João Vítor Mulato é artista-docente interdisciplinar. Possui graduação no curso de Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Mauríco de Nassau (UNINASSAU), Licenciatura em Teatro e Dança pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialização em Consciência Corporal, Saúde e Qualidade de Vida (UFRN) especialização em Ensino de Teatro (IFRN). Mestrado pela Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGArC/UFRN). Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGT/UDESC). Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/3721151240251862. Orcid iD: https://orcid.org/0000-0003-3066-6623. E-mail: păovitormulatto@gmail.com

2 Thaíse Galvão é intérprete e facilitadora em dança. Graduanda no curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/1741076414327498. Orcid iD: http://orcid.org/0000-0001-7222-6154. E-mail: thaisegalvaoissis@gmail.com

#### **RESUMO**

Esse artigo é reflexo de experiências artístico-pedagógicas, onde as intervenções exploratórias, partindo do Método Dança-Educação Física (MDEF), foram utilizados como motes investigativos de conscientização corporal de crianças e adolescentes que residem em periferias da cidade do Natal (RN). Visamos, dessa forma, contribuir para a ampliação de seus repertórios artísticos e corporais, cujo intercâmbio cultural e interdisciplinar foi realizado pelo Ação na Comunidade, sendo um projeto de pesquisa, ensino e extensão da Escola de Música da UFRN. Busca-se, por meio do artigo, erguer tripés de interlocução entre práticas educativas, processos criativos e comunicações cênicas, os quais beneficiam a comunidade em geral.

#### PALAVRAS-CHAVE

Artes da Cena; Consciência Corporal; Dança Contemporânea; Método Dança-Educação Física; Processos Artísticos

#### **ABSTRACT**

This article is a reflection of artistic and pedagogical experiences, where exploratory interventions, based on the Dance-Physical Education Method (MDEF), were used as investigative mottos for body awareness of children and adolescents living in the outskirts of the city of Natal (RN). In this way, we aim to contribute to the expansion of their artistic and bodily repertoires, whose cultural and interdisciplinary exchange was carried out by Ação na Comunidade, being a research, teaching and extension project of the Escola de Música da UFRN. The article seeks to erect tripods of dialogue between educational practices, creative processes and scenic communications, which benefit the community in general.

#### **KEY WORDS**

Performing Arts; Body Awareness; Contemporary Dance; Dance-Physical Education Method; Artistic Processes.

#### **RESUMEN**

Este artículo es un reflejo de experiencias artísticas y pedagógicas, donde intervenciones exploratorias, basadas en el Método Danza-Educación Física (MDEF), fueron utilizadas como lemas investigativos para la conciencia corporal de niños y adolescentes residentes en las afueras de la ciudad de Natal (RN). De esta manera, pretendemos contribuir a la expansión de sus repertorios artísticos y corporales, cuyo troca cultural e interdisciplinario fue realizado por Ação na Comunidade, siendo un proyecto de investigación, docencia y extensión de la Escola de Música da UFRN. El artículo busca erigir trípodes de diálogo entre prácticas educativas, procesos creativos y comunicaciones escénicas, que beneficien a la comunidad en general.

#### PALABRAS CLAVE

Artes Escénicas; Conciencia Corporal; Danza Contemporánea; Método Danza-Educación Física; Procesos Artísticos

#### O ensino da dança e a gênese de nossos movimentos educativos

Acreditamos que seja de suma relevância inaugurar o artigo dando a seguinte nota: somos duas artistas-professoras-pesquisadoras que vem das camadas mais baixas e menos favorecidas da sociedade, e, por pertencermos a essa classe, não tivemos acesso a inúmeras coisas, dentre elas, saúde de qualidade e arte. Contudo, ao passar dos tempos, houve alguns movimentos nas comunidades que residíamos e isso fez com que pudéssemos consumir arte, especialmente dança. Assim, não passamos apenas a prestigiar a arte do movimento, mas a dançar, e podemos dizer, desde já, que a arte, em especial a dança, nos salvou, e hoje somos indivíduos facilitadores em dança graças a essa salvação, aos acolhimentos e acalantos que tanto nos deram. E por sermos artistas-professoras-pesquisadoras em exercício/formação, queríamos de algum modo levar o que aprendemos nas academias para as comunidades, tal como nos aconteceu no passado. E, mediante a isso, passamos a nos questionar: como fruir práticas pedagógicas artísticas para além do(s) muro(s) da(s) universidade(s)? É possível que indivíduos segregados, que nunca realizaram imersões corporais, viessem a fazer? Como se configuraria a jornada em contexto de alteridade? Com tais questões povoando nossas cabeças, viemos a confabular processos artísticospedagógicos, os quais beneficiassem as pessoas que residiam nas periferias da cidade do Natal, Rio Grande do Norte (RN); cidade essa que nascemos, crescemos e nos formamos artistas-professoras.

Na intenção de favorecer e movimentar as camadas mais baixas da sociedade com arte, nos articulamos juntas do Projeto de Pesquisa, Ensino e Extensão, Ação na Comunidade, da Escola de Música da UFRN, cuja coordenação geral é da professora doutora Raquel Carmona (UFRN) e coordenação adjunta da mestra João Vítor Ferreira Nunes (UDESC/UFRN); proponente desse artigo, com a criação de oficinas de dança, teatro, música e artes visuais para serem ministradas nas comunidades por licenciandos/as da UFRN, mesmo em tempos de pandemia, de forma síncrona e às vezes assíncrona, para que assim pudéssemos em equipe proporcionar momentos de interação com as crianças e adolescentes das comunidades enquanto estavam em casa, distantes do seio escolar.

Vale salientar que o projeto conta com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, com ajuda de custo mensal aos discentes em formação, e sem sombra de dúvidas, sem esse aparato financeiro, certamente teríamos mais dificuldades.

Como coordenadora adjunta do projeto Dança, me articulei com a bolsista Thaíse Galvão, licencianda do curso de dança da UFRN, para a criação de práticas corporais de sensibilização, cujo foco centra no corpo, posteriormente nas sensações, nas dinâmicas lúdicas e processos criativos. Nesse tripé de interlocução, fizemos uso de um método estruturado por longos 15 anos pelo professor doutor Edson Claro, tendo por título Método Dança-Educação Física (1988), que se trata de um conjunto de saberes teórico-práticos e corporais, que visa levar indivíduos a conhecerem seus corpos por meio de uma (re)educação corporal e assim se individualizar, conscientizar.

Neste artigo, apresentaremos como se deram nossos movimentos educativos nas comunidades/periferias do Natal, Bom Pastor e Favela do Japão, e de como as crianças e adolescentes recepcionaram a arte do movimento, da dança, em tempos de pandemia. Apresentaremos também os desafios encontrados por nós ao longo da jornada. Concomitante a isso, abordaremos a importância da arte na vida de pessoas que residem em comunidades, e de como ações artísticas desencadeadas por universidades/universitários podem resgatar vidas, bem como proporcionar momentos de saberes e lazer.

#### Ampliando as camadas da jornada em campo

Sem dúvidas, por meio das teorias e práticas que circundam as artes da cena podemos nos conhecer; desde os nossos corpos e devaneios, aos modos pelos quais nos comportamos em contexto social. A arte, sem dúvidas, é reflexo e expressa a vida, bem como a imprime. É dessa forma que nos dedicamos a enxergar que através da arte é possível apresentar nossas essências, nossos sonhos, desejos e individualidade, e esse diálogo é algo processual, investigativo e que transcende para além de nós. Desvela eu's que vivem embuçados, à espreita. Contudo, para que cheguemos a nos manifestarmos dessa maneira, precisamos experienciar métodos e/ou técnicas.

Foi, então, que tivemos como aporte teórico-prático a obra estruturada pelo professor doutor Edson Claro (1949-2014), cujo título do livro é Método Dança-Educação Física (1988), e por meio dele o autor nos aponta caminhos para conscientização corporal, onde interseccionou duas áreas de conhecimento: dança e educação física. Fazendo uso de exercícios somáticos e de sensibilização, podemos chegar a nós mesmos e ampliar nossos repertórios corporais. Importante ressalvar que, em práticas educativas corporais de sensibilização, os indivíduos se sensibilizam de formas e tempos diferentes devido à singularidade do sujeito.

Como nos diz Claro (1988) em sua obra, quando um indivíduo não avista no horizonte a oportunidade de olhar para si mesmo ele não irá se conhecer e, consequentemente não conseguirá ter entendimentos básicos daquilo que está à sua volta. Tendo noção dessa problemática social, fizemos uso do método para então ampliar as percepções de crianças e adolescentes carentes. Visamos, dessa maneira, contribuir para o aumento de seus repertórios corporais, das noções básicas de movimento, pois, a investigação na dança parte da experiência, do se abrir a ela e se perceber seres dançantes. Sem dúvidas, por meio desses movimentos teórico-práticos, sabíamos que chegaríamos em práticas interpretativas de dança contemporânea.

Para entender o corpo é preciso vivê-lo. Mas não se trata de um viver ligado apenas à existência, aos fazeres do cotidiano que comumente estamos condicionadas a praticar, como nos alimentar e banhar<sup>1</sup>, por exemplo. Mas um viver à prática

<sup>1</sup> Faz-se importante apontar que os atos do cotidiano também nos proporcionam momentos de conscientização, de entendimentos do corpo e respectivamente de si. Pois, embora praticando os mesmos movimentos, ainda

atento, com o olhar direcionado a ampliação da própria consciência, o qual o sujeito esteja observando a si mesmo, pois é neste caminho que ele/ela irá enxergar suas emoções, seus anseios e vontades. Trata-se, pois, de um movimentar que se insere ideias de estéticas e experiências sensoriais. É através das relações consigo mesmo, em primeira instância, que chegamos aos entendimentos daqueles/as que somos. A partir da fenomenologia da percepção, por exemplo, partindo da perspectiva do filósofo Maurice Merleau-Ponty (1994), podemos chegar a tais compreensões acerca do corpo, onde o foco deve estar centrado no 'viver o corpo', no 'experimentar através dele'. Dessa maneira, podemos destacar que são as vivências que nos levam de um estágio físico/emocional para outros, fazendo com que tenhamos narrativas, experiências e saberes de si, para partilhar. Constata-se, a partir de Karenine Porpino (2018), que,

Quando danço, prolongo o espaço ao mover-me com o meu olhar, não danço no espaço, crio o espaço ao dançar, ele não é um exterior a mim. Atravesso-o e sou atravessada por ele, assim como sou atravessada pelo olhar do outro, que se move comigo. Assim, quando danço vejo minha dança sem vê-la, ao mesmo tempo em que vejo o outro a dançar comigo. Vejo a mim mesma nessa reciprocidade entre meu movimento e o modo como meu parceiro se move. Ao olhar o espaço crio com ele um jeito de dançar, ele me interpela e me dá pistas de como pode ser percorrido, ocupado, cheirado, olhado, mas sou eu mesma que encontro nele essas possibilidades, que sem ele são seriam. (PORPINO, 2018, p. 05).

Faz-se necessário apontar que os processos socioeducativos corporais aconteceram em espaços não escolares, porém de formação, como centros culturais, e esses lugares são lidos como espaços de convivências, trocas de experiências e histórias, demasiadamente relevante para a formação de sujeitos. Contribui também para a mudança de realidades de uma grande parcela da sociedade, sobretudo aquelas que nunca tiveram acesso a arte. Concomitante a isso, a pesquisadora Thaíse Galvão nos fala que, o

[...] intuito de oferecer uma formação artística e estética as crianças participantes de áreas periféricas é, antes de tudo, a democratização do acesso ao conhecimento artístico e cultural como modo de promover a inserção desses indivíduos em atividades que possivelmente não teriam oportunidade em suas comunidades. Tendo como um dos princípios das atividades extensionistas a partilha dos saberes, proposta que se pauta na perspectiva de que a dança contribui diretamente na construção integral das crianças e dos adolescentes, implicando na forma de dialogarem com o mundo, com os outros e conhecendo a si. São eles os protagonistas de seus processos de conhecimento e da aquisição de saberes a partir de suas experiências, sendo em alguns momentos reprodutores de cultura e em outros, fazedores dela. (GALVÃO, 2020, p. 64).

assim é possível aprender novas coisas através deles por fazemos os mesmos movimentos de forma diferenciada, uma vez que também não somos os mesmos todos os dias, assim penso.

O projeto Ação na Comunidade tem enquanto cunho educativo ações interdisciplinares, onde as linguagens das artes da cena como um todo – artes visuais, dança, música e teatro – se encontram e estão no centro dos motes fundantes de investigações pedagógicas. E os conhecimentos adquiridos e difundidos pelos alunos e alunas dos cursos de Licenciatura em Artes da UFRN são postos em atividades para além da instituição, pois, é desta maneira que exercitamos a formação profissional dos futuros educadores e educadoras, e eles/as vão lapidando os saberes a cada encontro com as crianças e adolescentes. É uma troca constante que ocorre em contexto de alteridade, e tem por objetivo central beneficiar a comunidade como um todo a partir de experiências corporais, artísticas, estéticas e poéticas, os quais corroboram para a melhoria dos aspectos cognitivos, seus desenvolvimentos motores, sociais e profissionais. Com isso, é possível dizer que vamos de encontro ao conhecimento sensível e à integralidade do ser (GALVÃO, 2020). Com isso, as práticas educativas em artes são altamente retroalimentativas.

Faz um tempo que notamos que só podemos falar daquilo que vivemos, que nos atravessou ou que em nós permanece. Visando o processo de ensino-aprendizagem, artístico-pedagógico que experienciamos, inserimos neste artigo um pensamento relevante da pesquisadora Luciana Ostetto (2004), onde a mesma nos afirma que,

A proposta de registrar a experiência vivida, descrevendo e analisando a complexa trama do cotidiano educativo, com seus fios, laços e nós, tem sido apontada e assumida como essencial para a qualificação da prática pedagógica. Para além de uma tarefa a ser executada ou técnica a ser aplicado, o registro diário, compreendido como espaço privilegiado da reflexão do professor, converte-se em atitude vital. Quando vivenciado no seu sentido profundo, com significado, dá apoio e oferece base para o professor seguir sua jornada educativa junto com as crianças. (OSTETTO, 2004, p. 27).

Durante as aulas, percebemos que estávamos contribuindo para o aumento dos repertórios artísticos e culturais dos aprendizes, bem como os corporais, desde a conscientização de si e seu corpo, como do tempo e espaço. Consequentemente,

Dançar e entender [o] corpo, dessa maneira, ampliou os horizontes, apontando as melhores veredas a ser ocupadas para, enfim, chegar aos entendimentos sobre ele e os demais que estão a [nossa] volta. Constatei, ao longo dos estudos, que a cada disciplina cursada, havia de chegar a novos eus, fosse aquela que já fui, aquela que um dia eu viria a ser, bem como as figuras arquetípicas que pertenciam a minha interioridade e me auxiliavam nessas descobertas, tendo em vista que também sou eu mesma por outra perspectiva. Tudo, dessa maneira, é uma questão de entendimento do próprio sujeito. (NUNES, 2020b, p. 413).

Buscamos, dessa maneira, fomentar o ensino da dança nas comunidades por compreender que a mesma pode ser vista como uma prática de cunho socializador, onde é possível perceber encontros e desencontros. Além de observar o transcender dos sujeitos que tem contato com ela. Adiante, cavalgaremos entre os procedimentos metodológicos de conscientização corporal que foi utilizado; o Método Dança-Educação Física (MDEF), explanando os exercícios que fizemos uso ao longo da empreitada educativa.

### Método dança-educação física em atividade artístico-pedagógica de conscientização corporal

É notório que os procedimentos metodológicos discutidos e postos em prática pelas professoras do curso de Licenciatura em Dança da UFRN muito contribuiu para a formação não só de artista-professoras/es, mas também das crianças, adolescentes e adultos que com elas/es tiveram aulas. Por se tratar de um curso de licenciatura, o enfoque maior se encontra na docência, mas reiteramos que uma coisa não anula a outra. Ou seja, as/os alunas/os que também se dedicam às práticas educativas em sala, podem ser vistas como artistas e se valorizarem enquanto, uma vez que só conseguirão ensinar aquilo que experimentarem no corpo. É dessa forma que são lindas/os como profissionais e/ou educadores corporais em dança, bem como em outras linguagens.

Uma das disciplinas que muito contribuiu para a formação artístico-pedagógica da facilitadora em dança Thaíse Galvão, bolsista no projeto Ação na Comunidade, foi a ministrada pela docente Drª. Larissa Kelly de Oliveira Marques (UFRN), intitulada Método Dança-Educação Física (MDEF), ofertada em 2020.2. A disciplina, ora teóricoprática, visou fomentar um estudo educativo confabulado pelo professor doutor Edson Claro (1949-2014), cuja pesquisa se firmou e fora ramificada após 15 anos de dedicação/estudos. A importância de fazer com que esse compilado de teorias e práticas ganhe outros espaços é urgente, visto que através dele é possível educar e reeducar os corpos, bem como exercitar às práticas artístico-pedagógicas de futuros docentes. Nós, educadores da UFRN, vemos o método como um verdadeiro legado deixado por Edson Claro, pois há uma intersecção entre duas áreas de conhecimento muito relevante, a Dança e a Educação Física, que por muitos anos ficaram marcadas como "rivais". Contudo, Claro já enxergava uma estreita relação entre ambas, afirmando que a dança necessitava dos entendimentos que a educação física tinha acerca do corpo, assim como a área da educação física necessitava dos exercícios práticos que são vistos na dança. Por esse e outros motivos, confabulou o método. E, de forma síncrona, por duas vezes na semana, demos início às aulas. Seguindo uma dinâmica sequenciada, fizemos com as crianças e adolescentes vivessem uma série de exercícios, os quais estarão numerados adiante de forma arábica.

Edson Claro, por sua vez, não realizou apenas estudos interdisciplinares, mas multidisciplinares, para então organizar uma sequência de exercícios que fizessem parte do seu método. O autor afirma que, "antes da execução dos exercícios, o indivíduo, orientado pelo professor, faça um reconhecimento de seu corpo como um

todo, através de um diagnóstico (diagnóstico anatômico), que facilitará a percepção de qualidades e limites" (CLARO, 1988, p. 188), e assim completa apontando que esse reconhecimento é indispensável, pois é importante "tanto para quem executa como para quem observa" (ibidem, 1988, p. 188).

1) Pedimos que as crianças se deitassem ao chão, em decúbito dorsal (peito para cima), e em seguida fizessem um mapeamento de quais partes do corpo tocavam ao chão. As alunas e alunos, então, perceberam e falaram que cabeça, tronco, braços, glúteos, panturrilhas e pés. Perguntamos quais partes do corpo tocavam ao chão com mais e menos intensidade. Elas/es falaram cabeça, glúteos, pés, tronco. O mapeamento do corpo é relevante para que observem a totalidade. Essa dinâmica fará com que caminhem com sua mente sobre o próprio corpo e o 'fotografe'.

Claro, ainda, nos apresenta em seu livro uma sequência de exercícios que trará benefícios para quem experimentar o método, 2) como a transição de decúbito dorsal (deitado de peito para cima), passando pelo decúbito lateral (deitando de lado), chegando à posição sentado (como de sereia), erguido o tronco com ajuda dos membros superiores (braços). Esse movimento, por ora visto como fácil de realizar, não é comumente feito de forma consciente no cotidiano – exceto por profissionais da dança e/ou educação física. Podemos perceber neste segundo exercício aquilo que Claro nos falou, de que a intersecção entre Dança e Educação Física é urgente, pois uma área é complementar a outra. Elas se retroalimentam constantemente. Ou seja, os profissionais da educação física precisam se inteirar dos movimentos conscientes realizados por nós, profissionais da dança, ao longo das práticas, como também, nós profissionais da dança precisamos compreender os porquês e quais músculos são acionados com a realização dos movimentos corporais. Tudo isso é detalhado para as alunas e alunos ao longo das aulas, para que tenham contato também com a teoria.

- 3) Na posição sentada, já com os dois ísquios encostando no chão e com pernas entrecruzadas, começamos uma automassagem, "acordando" os músculos dos braços, pernas, peito, pescoço, rosto e pés. Segundo Edson Claro, "essa estratégia, pode provocar desconforto devido a uma inibição gerada por uma educação repressora" (ibidem, 1988, p. 194), sobretudo em crianças, mas com a persistência, fará com que elas se conheçam e reconheçam seus corpos, fazendo uma autoanálise do mesmo, porém, tátil.
- 4) Pedimos que ainda sentados/as, colocassem "pés contrapés", deixando a coluna vertebral ereta, com as mãos sobre os joelhos, e que focassem na respiração, no alargar das costelas. Após um tempo observando esse movimento do corpo, pedimos que fizessem uma contração, empurrando a coluna vertebral para trás e encostando o queixo próximo ao peito, segurando ainda os joelhos, para que assim pudessem sentir o enrolar e desenrolar de toda a coluna vertebral método da Martha Graham de contração –, além da saída e retorno de cima dos ísquios. Nessa dinâmica consciente e lenta, observaram não só os movimentos que fizeram com todo o corpo, mas também alguns movimentos isolados, como o expandir das costelas pelo alargar dos pulmões, o acionar dos músculos dos braços ao fazer forças para se segurarem. Faz-se mister apontar que, isso é consciência corporal: observar o próprio corpo e

falar sobre os movimentos. Repetimos o movimento por três vezes, para que além de sentir, fossem fazendo mapeamentos de seus corpos, de como estavam para como ficariam no pós-exercícios.

5) Ainda sentados, perguntamos como se levantariam de forma consciente. Ficaram calados/as. Então pedimos que descruzassem as pernas e apontassem os joelhos para o teto. Em seguida, ficassem de cócoras e colocassem as mãos espalmadas no chão. Com isso, suas cabeças automaticamente foram direcionadas para baixo. Sem levantar a cabeça, orientamos que desenrolassem toda a coluna vertebral vagarosamente, sentindo todos os ossos das costas. Compreenderam, após um tempo, que a coluna é a primeira a sair e a cabeça a última a chegar. Essa dinâmica ampliou seus repertórios corporais a partir de uma autoanálise. Esses cinco exercícios iniciais foram bases centrais nas aulas para crianças e adolescentes, para que assim viessem a perceber seus corpos por inteiro, bem como o agir consciente dos seus músculos. Cabe salientar que, há inúmeros outros exercícios e posturas exemplificadas no livro do Edson Claro, e reiteramos que é de suma relevância consultarem para aulas de dança/artes.

Como se tratava de aulas de iniciação de consciência corporal e dança para crianças e adolescentes, tendo em vista que elas nunca haviam tido contato com técnicas e métodos que circundam a linguagem, visamos focar, no primeiro momento, apenas nesses cinco exercícios/movimentos, e assim repetimos o mesmo por algumas semanas, para que seus corpos fossem se adaptando. Com a repetição, foram se familiarizando, e partir delas, fomos inserindo outras dinâmicas se sensibilização e consciência corporal.



Imagem 1 – Aula ministrada para crianças. Departamento de Artes da UFRN.Arquivo pessoal das artistas-pesquisadoras. Fotógrafa: autora desconhecida.

Quando, então, estavam dominando as primeiras atividades corporais, fomos adaptando e assim ampliando as camadas na jornada, transformando os exercícios presentes no Método Dança-Educação Física (MDEF) em dinâmicas e jogos de

interação que haviam movimentos, para então utilizá-los como repertórios cênicos de criação de coreografias de dança contemporânea. Ou seja, os movimentos foram sendo adaptados em exercícios de chão, rolamentos, quedas-livres e conscientes, bem como o seu levantar. Dessa maneira, os corpos de crianças foram se espalhando pelos espaços. E, além de estarem iniciando nas práticas da dança, foram se tornando intérpretes de suas próprias danças. Danças pessoais e peculiares. Danças de crianças.

Adiante, algumas imagens das crianças e adolescentes ensaiando e/ou se apresentando para seus familiares e comunidade, em uma escola municipal do próprio bairro, o Bom Pastor.



Imagem 2 – Ensaio das crianças e adolescentes. Comunidade Bom Pastor (RN). Arquivo pessoal das artistas-pesquisadoras. Fotógrafa: autora desconhecida.



Imagem 3 – Ensaio das crianças e adolescentes. Departamento de Artes da UFRN. Arquivo pessoal das artistas-pesquisadoras. Fotógrafa: autora desconhecida.



Imagem 4 – Apresentação artística das crianças e adolescentes. Escola localizada no Bom Pastor.

Arquivo pessoal das artistas-pesquisadoras. Fotógrafa: Thaíse Galvão.

Nossas aulas de conscientização corporal foram tão promissoras que o número de crianças está crescendo cada vez mais, mesmo em tempos de pandemia e reclusão, que em sua lógica de segurança, seguem o andamento de forma síncrona e às vezes assíncrona, ou seja, aulas remotas. Mesmo em períodos de pandemia resolvemos dar continuidade as aulas, pois tínhamos medo de perder o número de alunas e alunos que conquistamos, tendo em vista que não é tão fácil reunir todas/os em um só dia, e acreditamos que esse tenha sido nosso maior desafio, contudo, fora alcançado.

#### Considerações Finais – A arte do movimento em foco

O ensino da dança para crianças, a partir do Método Dança-Educação Física, possibilitou que elas tivessem ainda mais imersas em seu universo lúdico, o qual ficaram sendo nutridas pela imaginação, pelos sentidos da percepção e possibilidades de criação, mesmo sendo guiadas por uma metodologia tão eficaz e concreta, com objetivos a serem alcançados. Faz-se necessário apontar que é de suma relevância que o MDEF, confabulado pelo professor Edson Claro, conquiste outros espaços para além das Universidades, como no caso da UFRN e tantas outras. É um método que precisa estar entre indivíduos, ocupando lugares centrais nas comunidades. É um estudo de educação e reeducação corporal somático, bem como de estímulos ao corpo através do movimentar consciente, que visa formar o outro e levá-lo ao encontro consigo mesmo, com o espaço e com o saber artístico e científico.

Vejamos que o Ação na Comunidade, da Escola de Música da UFRN, tendo por coordenação geral da professora Dra. Raquel Carmona (UFRN), e coordenação da área da Dança da professora Ma. João Vítor Ferreira Nunes (UDESC/UFRN), busca fazer

com que os alunos e alunas das licenciaturas em artes exercitem à prática docente, como pontualmente é visto nos projetos PIBID, PIBIC e de Iniciação Científica. Um projeto como esse, de pesquisa, ensino e extensão necessita de parceiros educadores e estímulos, para que crianças e adolescentes continuem tendo acesso à educação artística e de qualidade, que é feita nas e pelas instituições públicas. E ministrar aulas de dança em espaços artístico-culturais não escolares faz parte do processo de ensino-aprendizagem dos alunos e alunas do curso de licenciatura em Dança da UFRN, tendo em vista a importância da atuação nesses espaços socioeducativos, nas comunidades. Assim, é importante e urgente que pessoas vistas enquanto 'carentes' tenham acesso à arte; dança, teatro, música, artes visuais, para que se sintam parte da sociedade.

Fora perceptível ao longo das aulas que dar autonomia (FREIRE, 1996) para as crianças está diretamente imbricada ao processo pedagógico que foi adotado por nós, artistas-professoras em artes. Com a autonomia em vista, as alunas e alunos puderam criar a partir de si, de sua imaginação, partindo sempre do exercício do próprio corpo no espaço. Desse modo, se viram diante não apenas da capacidade inata de imaginar e dançar, mas também de compartilhar com outras pessoas o que foi experienciado. Respectivamente, enxergamos que

[...] dançar é abrir e/ou fechar sendas artísticas, onde se ampliam horizontes acerca do que por ora é expresso. Ou seja, dançar é algo transcendental. Ao longo [de] estudos, reconheci que os corpos em estado de dança, ou não, podem ser vistos como lugares de ritos (expressões) e mitos (narrativas), que ultrapassam todas as noções hegemônicas que circundam o ato de dançar, fazendo com que repensemos novas criações e suas danças, os quais fazem eclodir perguntas como: são possíveis outras danças; e quais estão por vir? Partindo [desses pensamentos], [viemos nos] dedicando aos entendimentos do corpo através da linguagem da dança, tendo-a como plataforma para a criação cênica e o autoconhecimento. (NUNES, 2020b, p. 412).

Por fim, como parte de um processo educativo e artístico, que existam ainda mais projetos como Ação na Comunidade, para que os licenciandos e licenciandas das linguagens das artes de instituições públicas possam levar saberes artísticos, culturais e epistêmicos que são debatidos e difundidos nas academias para as comunidades. Proporcionando acesso de artes para pessoas que vivem à margem. Essa é uma maneira de devolver tudo aquilo que o outro nos oferece. Esse movimento, sem dúvidas, irá favorecer momentos de trocas, de experiências e motivações, sobretudo em pessoas que são menos assistidos pelos poderes públicos, como no caso daquelas que vivem nas periferias da cidade do Natal (RN). Ações como essas, impactam positivamente a vida de crianças, adolescentes e seus pais, dando-lhes motivos para sorrirem ainda mais por meio da arte.



Imagem 5 - Aula ministrada para crianças. Departamento de Artes da UFRN. Arquivo pessoal das artistas-pesquisadoras. Fotógrafa: Autora desconhecida.

#### Referências

CLARO, Edson. **Método dança-educação física**: uma reflexão sobre consciência corporal e profissional / Edson Claro – São Paulo: E. Claro, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, Thaíse. Trajetos da formação artista-professora: interação dos universos da dança e do ensino / Thaíse Galvão Marinho. - 2020. 74 f.: il.

GENNEP, Arnold van. Os ritos de passagem. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2011.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MERLEAU-PONTY, Maurice, 1908-1961. **Fenomenologia da percepção** / Maurice Merleau-Ponty; [tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura]. - 2- ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NUNES, João Vítor Ferreira & Nunes, Sandra Meyer (2019). Dança diaspórica: (des)ocupações como elementos de interação. **Revista NUPEART,** 22, 117-132. 2019a. https://doi.org/10.59 65/2358092521222019117

NUNES, João Vítor Ferreira. ESCUTAR, ESCREVER E ENCENAR: INTERSECÇÕES ENTRE HISTÓRIAS ORAIS E DANÇA PERFORMÁTICA. In: GUARATO, Rafael; MARQUES, Roberta; CADÚS, Eugênia (Org.) **Memórias e Histórias da Dança Por Vir**. – Salvador / ANDA, 2020b, p. 412-425.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Arte Infância e formação de professores:** Campinas. SP, Papirus, 2004.

PORPINO, Karenine de Oliveira. **Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética.** Natal: Editora da UFRN, 2006.

Submissão: **22/06/21** Aceitação: **07/07/21** 

# Considerações sobre a aula de arte: repensando saberes e fazeres

Art class considerations: rethinking knowledge and doing

Consideraciones de la lección de arte: repensar el conocimiento y hacer

#### Carminda Mendes André <sup>1</sup> Maiquel Cristian Reichert

- 1 Pesquisadora doutora e docente do Programa de Pós-Graduação em Arte do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista UNESP. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Performatividades e Pedagogias CNPq. CV: http://lattes.cnpq.br/0337663798764526. E-mail: mendes.andre@unesp.br.
- 2 Professor de Arte PEB II, ensino público em São Bernardo do Campo, SR. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Arte do Instituto de Artes da UNESR. http://lattes.cnpq.br/2991238991320068; ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1174-2440; E-mail: cristian.reichert@unesp.br.

#### **RESUMO**

Propomos neste artigo, refletir sobre aspectos importantes da aula de Arte em contexto educacional formal ou não-formal – nosso foco não se encontra na relação com as instituições mas com a questão epistemológica do fazer docente. Para começar propomos a diferenciação entre criatividade e invenção, aspectos políticos de ambos os conceitos e porque para nós inventar é um ato de emancipação dos sujeitos e criar, no sentido amplamente usado na educação, se configura um conceito cooptado por uma ideia mercadológica de educação. Analisamos a aula de Arte e sua relação com a ideia de arte relacional, ou participativa como preferimos. Por fim, pensamos nas contribuições que a arte pode oferecer à educação e seus modos de fazer, para isso visionamos uma educação, no sentido amplo, pelo paradigma artístico e buscamos entender os fundamentos da educação pelo paradigma científico em voga, o das ciências cognitivas.

#### **PALAVRAS-CHAVE**

Aula de Arte; criatividade; invenção; aula participativa; arte educação

#### **ABSTRACT**

In this article we propose to reflect on important aspects of the Art class in a formal or non-formal educational context - our focus is not on the relationship with institutions but with the epistemological issue of teaching. To begin with, we propose the differentiation between creativity and invention, political aspects of both concepts and because for us inventing is an act of emancipation of the subjects and creating, in the sense widely used in education, a concept co-opted by a market idea of education is configured. We analyzed the Art class and its relationship with the idea of relational or participatory art as we prefer. Finally, we think about the contributions that art can offer to education and its ways of doing, for that we envision education, in the broad sense, by the artistic paradigm and we seek to understand the fundamentals of education through the current scientific paradigm, that of the cognitive sciences.

#### **KEY WORDS**

Art class; Creativity; Invention; Participatory Classes; Art education

#### **RESUMEN**

En este artículo nos proponemos reflexionar sobre aspectos importantes de la clase de Arte en un contexto educativo formal o no formal, nuestro enfoque no está en la relación con las instituciones sino en el tema epistemológico de la enseñanza. Para empezar, proponemos la diferenciación entre creatividad e invención, aspectos políticos de ambos conceptos y porque para nosotros inventar es un acto de emancipación de los sujetos y crear, en el sentido ampliamente utilizado en educación, un concepto cooptado por un mercado. Se configura la idea de educación. Analizamos la clase de Arte y su relación con la idea de arte relacional o participativo como prefiramos. Finalmente, pensamos en los aportes que el arte puede ofrecer a la educación y sus formas de hacer, para ello vislumbramos la educación, en sentido amplio, desde el paradigma artístico y buscamos comprender los fundamentos de la educación a través del paradigma científico actual, que de las ciencias cognitivas.

#### PALABRAS CLAVE

Clase de arte; Creatividad; Invención; clases participativas; educación artística

#### Introdução: antes de tudo, criar ou inventar?

Ao distinguirmos criatividade e invenção, buscamos refletir sobre uma importante prerrogativa da aula de Arte: a produção - mobilizando a imaginação na prática artística, considerando-a como espaço para a livre expressão e elaboração crítico estética do mundo. No campo dos conceitos, criatividade e invenção, estão próximos, mas é necessário distinguir alguns pontos para termos consciência da práxis arte educadora. Entendemos que o tipo criativo, na acepção da indústria criativa<sup>1</sup>, tem como ação elaborar e solucionar problemas promovendo o máximo rendimento por meio de um corpo imaginativo, como Pascal Gielen (2015) brinca "lucriatividade dominante". Esta questão é importante por denunciar como a ideia de criatividade foi cooptada pelo modelo capitalista - onde o tipo criativo é possuidor de uma qualidade profissional do sujeito bom para o mercado – e pela política. Já o tipo inventivo atua no campo da necessidade por autonomia política e empoderamento (ANDRÉ, 2011), uma necessidade de existir e resistir perante o massacre cultural promovido pela cultura de massa, nesse sentido, De Certeau (1998) percebe a invenção como uma tática de subversão que cria pequenas fissuras de existência no âmbito da cultura de massa.

No campo da educação, as teorias sobre criatividade têm sido amplamente debatidas a partir da segunda metade do século XX pelos teóricos da psicologia cognitiva – principalmente nos EUA, devido à corrida espacial e à Guerra Fria. Tal impulso buscava alavancar o poderio americano por meio de políticas educacionais que visassem descobrir novos, e precoces, talentos, por meio de testes e mecanismos de detecção de superdotação nas escolas, que possuíam como base os estudos sobre criatividade (FLEITH, 2001). Dentre os principais teóricos, alguns estão ligados ao campo da psicologia cognitiva e outros ao movimento humanista (críticos ao sistema educacional que buscava transformar a escola num lugar de "treinamento criativo")(FLEITH, 2001). O maior expoente foi o professor Joseph Renzulli (1992) que elaborou uma metodologia de produção criativa na escola, o chamado Modelo de Produtividade Criativa, onde a "aprendizagem não pode ser analisada apenas do ponto de vista do comportamento, mas deve ser compreendida como resultado da interação de três fatores: o aprendiz, o professor e o currículo escolar" (FLEITH, 2001, p. 57). Neste modelo, Renzulli (1992) propõe que o estudante seja encorajado a produzir conhecimento e não apenas assimilar. Podemos inferir, então, que a ideia de criatividade aplicada à educação fez parte de uma política de estado de defesa e dominação geopolítica, pela óbvia importância do fator humano em sustentar tais políticas.

Na arte educação esta lógica se apresenta na forma de produção de soluções criativas, serve ao design, à publicidade, aos processos de sensibilização e instrumentalização estética - e não nas experiências insurgentes. Para esta lógica a

<sup>1</sup> Indústria criativa é um termo usado por Pascal Gielen em seu livro "Criatividade e outros fundamentalismos", este termo surge da ideia de indústria cultural introduzido por Adorno e Horkheimer nos anos 40 (GIELEN, 2015).

arte educação tem utilidade na instrumentalização de agentes capazes de sanar crises pontuais com soluções criativas (ANDRÉ, 2011). Gielen denuncia o esvaziamento da noção de criatividade na atualidade:

A palavra mágica nos dias de hoje é criatividade. E não somente para artistas: gestores e políticos também demandam criatividade. Até mesmo terapeutas familiares e mediadores de conflito insistem para buscarmos mais soluções criativas. Hoje em dia, a criatividade é totalmente relacionada à moralidade positiva. Nós esperamos somente coisas boas dela. Mas o que permanece do significado desta palavra quando todos a estão usando à exaustão? E de onde vem esse desejo? Ele não seria, pelo contrário, um sinal da perda gradual da verdadeira criatividade? (GIELEN, 2015, p. 07).

Percebemos que quando o modelo capitalista se apropria da ideia de criatividade, o faz com o intuito de pautar formas de ações subversivas ou fora do padrão no ambiente corporativo, ou até artísticas. Uma ação de capitalismo humanizado que "permite" o desenvolvimento imaginativo de seus colaboradores, que "permite" um ambiente corporativo descontraído e "descolado" como um ateliê de arte. Esses modelos aparecem como modus operandi das relações de trabalho nas Big Techs (Google, Facebook...) e nas startups, na forma de ambientes estimulantes, inovadores e criativos.

No oposto disso, invenção assume, para nós, uma perspectiva foucaultiana, para quem o conhecimento é uma construção, uma invenção humana não instintiva. Michel Foucault (2002, p. 15) faz uma leitura da obra de Nietzsche - Sobre a verdade e mentira no sentido extramoral² (2007) - para chegar a esse entendimento: "A invenção - Erfindung - para Nietzsche é, por um lado, uma ruptura, por outro, algo que possui um pequeno começo, baixo, mesquinho, inconfessável. Este é o ponto crucial da Erfindung". Inventa-se por necessidade de se posicionar frente ao mundo, ressignificando-o, ou inicializando-o. Foucault em A verdade e as formas jurídicas (2002), vai além:

O conhecimento foi, portanto, inventado. Dizer que ele foi inventado é dizer que ele não tem origem. É dizer, de maneira mais precisa, por mais paradoxal que seja, que o conhecimento não está em absoluto inscrito na natureza humana. O conhecimento não constitui o mais antigo instinto do homem, ou, inversamente, não há no comportamento humano, no apetite humano, no instinto humano, algo como um germe do conhecimento. De fato, diz Nietzsche, o conhecimento tem relação com os instintos, mas não pode estar presente neles, nem mesmo por ser um instinto entre os outros; o conhecimento é simplesmente o resultado do jogo, do afrontamento, da junção, da luta e do compromisso entre os instintos.

É porque os instintos se encontram, se batem e chegam, finalmente, ao

<sup>2 &</sup>quot;Em algum remoto recanto do universo, que se deságua fulgurantemente em inumeráveis sistemas solares, havia uma vez um astro, no qual animais astuciosos inventaram o conhecimento. Foi o minuto mais audacioso e hipócrita da "história universal": mas, no fim das contas, foi apenas um minuto" (NIETZSCHE, 2007, p. 25).

término de suas batalhas, a um compromisso, que algo se produz. Este algo é o conhecimento. (FOUCAULT, 2002, p. 16)

O conhecimento como construção está conectado ao poder e por isso a invenção é um ato político. Com invenção propomos formas de experimentar a vida, inventando sentidos que subvertam a ordem cotidiana e alterando percepções cristalizadas pelo automatismo da cultura de massa.

Ao contrário do tipo criativo, cooptado, este não se propõe a atingir metas, dar resultados, mas sim se constituir enquanto tática pedagógica, como quer De Certeau, no campo das necessidades (ANDRÉ, 2011). Temos então uma possibilidade artística porosa e não endurecida, que se alimenta, inclusive das impossibilidades, para se fazer presença. Algo que a muito tempo as culturas populares, e em especial as culturas indígenas, souberam explorar como tática de resistência e existência cultural diante das operações de apagamento. Michel De Certeau em seu livro A invenção do Cotidiano (1998) afirma que diversas culturas e povos aprenderam a subverter os dispositivos de controle através de táticas que se fazem no pequeno, no minucioso do cotidiano, e assim escapam aos mecanismos disciplinares:

[...] por traz dos bastidores, tecnologias mudas determinam ou curtocircuitam as encenações institucionais. Se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede de "vigilância", mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também "minúsculos" e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com elas a não ser para alterá-los; enfim, que "maneiras de fazer" formam a contrapartida, dos lados dos consumidores ("ou dominados"?) dos processos mudos que organizam a ordenação sóciopolítica (DE CERTAU, 1998, p. 41).

Também o arte educador inventivo dentro das instituições culturais ou educacionais, aprendeu a resistir como aponta De Certau, criando para si uma tática pedagógica que se faz nas beiradas, nas frestas, como os povos originários resistem sem se fragilizar, sem criar grandes ações subversivas que o denunciem, mas se fazendo na "pequena ação potente". Da mesma forma o professor de arte, propõe na pequena ação subversiva, formas de agir no contexto cultural das instituições escolares ressignificando sujeitos e ambientes, promovendo "um ensino que recoloque a escola como um lugar de transformação" (ANDRÉ, 2011, p. 28). E quando reiteramos a ideia de "ação minúscula", "pequena ação", estamos pensando no sujeito que precisa resistir num ambiente ordenado sócio politicamente sem se expor demasiado, munindo-se contra a fragilidade da exposição que o transforma em alvo.

#### Pensar numa aula de Arte participativa<sup>3</sup>

Para desenvolvermos a compreensão de uma aula de Arte participativa pensando em arte participativa; devemos ter a dimensão sobre a produção de arte na pós modernidade: da ideia de obra à ideia de objeto. A ideia de obra é bem definida na história da arte e remonta aos ideais românticos das belas artes: o belo, o harmônico, o equilibrado; algo que remete à pintura como expressão máxima de arte. Neste contexto a obra de arte pretende ser a obra prima. Esta é uma definição aceitável por um longo período. Celso Favaretto (1999) afirma que a arte na pósmodernidade não reivindica mais a ideia de obra, mas sim a de objeto. As obras de artes saltam para o espaço e ganham tridimensionalidade. A própria ideia de pintura se articula à ideia de objeto<sup>4</sup>. Precisamos ponderar que também a ideia de objeto se associa à ideia de design, e não estamos tratando deste tipo de objeto funcional, mas sim, no objeto capaz de gerar situações, criar tensões, o objeto propositor (MARTINS, 2005). Nesse sentido Favareto (1999) concebe o papel do artista como o de propositor de situações para que o "ex-espectador" (agora participante) possa interferir junto com ele na reconfiguração da obra/objeto, ambos vão fazer parte da obra de arte participativa. Em sentido aproximado, contempla-nos as ideias de plano de imanência<sup>5</sup> e jogos de tensões, pois provocam a percepção de que a obra é um campo de atravessamentos - assim percebemos a aula de Arte. Virgínia Kastrup nos aproxima dessa ideia:

Uma obra que não deve ser tomada como um objeto, mas como um conjunto de forças, forças que vão atravessar aquele que dela consegue se aproximar. Entrar em contato é se deixar atravessar por essas forças que nela circulam (KASTRUP, 2007, p. 42).

A autora coloca a obra de arte no campo das experiências, e que para se entrar em contato é preciso ter uma atitude aberta e disponível para o atravessamento, para assim ocorrer o encontro. Já Imanol Aguirre (2009, p. 162) diz: "aproximemos da obra de arte, não como um texto cifrado [...] mas como um condensado de experiência gerador de uma infinidade de interpretações, o valor da arte não está nos artefatos em si, mas na atividade experienciada". Desta forma também entendemos a aula de Arte: como um campo de forças que possibilitem o encontro e a experiência. Como afirma John Dewey em Arte como experiência (2010):

<sup>3</sup> Quando falamos em "aula de Arte" não queremos analisar um espaço (formal, não formal), mas sim uma prática que perpasse por diversos espaços de atuação do arte educador.

<sup>4</sup> Celso Favaretto, no vídeo "É isso arte?" (1999), aponta que o conceito de obra de arte, tão indistintamente usado para se referir à arte, de forma geral, não consegue mais "dar conta" das transformações artística do século XX pós anos 60, pois o conceito obra de arte neste período não está mais associado ao belo e harmônico, sendo muitas vezes horrível e grotesco, já o conceito objeto possibilita deslocar ideais estéticos onde a categoria do feio passa a ser tão importante quanto a categoria do belo. "Um belo horrível".

<sup>5</sup> O plano de imanência é a gigantesca nuvem de gás que gera novas estrelas na galáxia dos conceitos! O plano de imanência é o campo fértil onde a vida quer crescer, um berçário de ideias. Contornos variáveis inscritos sobre o plano, operando um corte no caos, o plano de imanência faz apelo a uma criação de conceitos. Deleuze & Guattari, O que é a Filosofia? (1992)

Temos uma experiência singular quando o material vivenciado faz o percurso até sua consecução. Então, e só então, ela é integrada e demarcada no fluxo geral da experiência proveniente de outras experiências. Conclui-se uma obra de modo satisfatório; um problema recebe sua solução; um jogo é praticado até o fim [...] conclui-se de tal modo que seu encerramento é uma consumação, e não uma cessação. Essa experiência é um todo e carrega em si seu caráter individualizador e sua autossuficiência. Trata-se de uma experiência. (DEWEY, 2010, p. 110)

Por esse caminho, o encontro, a experiência e o contato, por mais que sejam conceitos distintos, ganham contornos parecidos, os quais podemos relacionar com um experimento integral de caráter estético "que permite perceber sua estrutura, independente de se relacionar com objetos artísticos ou não" (MARTINS; DEMARCHI, 2016, p. 04).

A aula de Arte como entendemos, e como almejamos, se direciona para a experiência estética de encontro entre corpos sensíveis, na construção de novos afetos e novas percepções. Assim podemos expandir e pensar procedimentos para reinventar uma educação mais humana e menos bancária.

# O que pode a arte na educação?

Ao pensar na arte em ambientes escolarizados, percebemos que os modos de fazer da prática artística muitas vezes é incompreensível para gestores e equipe escolar, acostumados ao modelo de educação tecnicista em detrimento do aspecto humano e poético de educar. Mas de onde surge essa ideia da educação como uma ciência de resultados e submissa ao preceito da qualidade total? Devemos voltar ao lluminismo:

O movimento de Galileu dá atenção para o qualitativo, para um foco na quantificação de relações, não foi tal como Dewey aponta, apenas uma modificação no método; foi uma revolução conceitual. Ele representou uma mudança fundamental na maneira como o mundo era visto e representado. De acordo com o filósofo e historiador de ciência Stephen Toulmin, a mudança foi da atenção do temporal para a atenção do intemporal, de uma ênfase no oral para uma ênfase no escrito, da atenção do particular para a busca do universal (EISNER, 2008, p. 08).

As artes, enquanto possibilidade de dar uma nova dimensão do processo educacional, mais melhorado, mais humano, é considerada um "retroceder [...] algo a que se recorre quando não há ciência para fornecer direção" (Eisner,2008, p. 06). O caminho continua sendo o da ciência (ciência cartesiana) que possa dar credibilidade com seus métodos, com seus processos de avaliação segura, o que as artes não têm a menor pretensão de fazer. Eliot Eisner (2008), em seu artigo "O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?" assegura que na falta da ciência a

arte é uma posição de retorno:

A influência da psicologia na educação teve outra queda. No processo, a ciência e a arte tornaram-se estranhas. A ciência era considerada confiável, o processo artístico não era. A ciência era cognitiva, as artes eram emocionais. A ciência era ensinável, as artes exigiam talento. A ciência era testável, as artes eram questões de preferência. A ciência era útil e as artes eram ornamentais. Ficou claro para muitos então, como é hoje para muitos, que lado da moeda importava. Como afirmei, dependia-se da arte quando não havia ciência para fornecer orientação. Arte era uma posição de retorno. (EISNER, 2008, p. 07).

Compreende-se que diante do paradigma científico, a educação perca seu caráter poético, a generosidade que envolve o ato de ensinar é completamente relegada, não que a educação tivesse tido esse lugar nos períodos obscuros da história, mas podemos ter outra leitura quando levarmos em conta o processo de formação na Grécia antiga, por exemplo, com o advento da Paideia<sup>6</sup> e a formação do cidadão. Algo muito próximo a uma educação poética, claro, guardando as devidas proporções e os devidos aspectos culturais <sup>7</sup>.

Mas em nosso contexto o paradigma científico se mostrou mais capaz de objetivar a educação, ou otimizar os estudantes.

Tradicionalmente, e especialmente desde o início da década de 1950, os métodos de investigação educacional têm sido geralmente baseados empiricamente e "cientificamente" orientados. Eles frequentemente tentaram gerar dados que poderiam ser transferidos para um formato facilmente acessível e quantificável. Além disso, a pesquisa dominante foi escrita em um estilo que não permite interpretações artísticas nem o uso de linguagem interpretativa literária. Termos como "sistemas de entrega de conhecimento", "estratégias de avaliação", "tutoria e avaliação de pares", "esquemas de crescimento", "aprendizado baseado na descoberta" e "ciclo de seis dias" fomentam a ideia de ensino técnico e científico. No entanto, se o ensino é visto e estudado sob uma perspectiva comportamental, sociológica, psicológica ou antropológica, nosso entendimento frequentemente parece incompleto ou insatisfatório Expressões qualitativas do ato de ensinar e sua dinâmica interna têm sido muitas vezes perdidas, negligenciadas, ignoradas ou desconsideradas, possivelmente porque não são facilmente quantificadas ou articuladas. (BARREL, 1991, p. 333)(TRADUÇÃO NOSSA)

<sup>6</sup> A Paideia é a formação geral que dará a cada homem a sua forma humana, ou seja, que o construirá como homem e cidadão. Este ideal de Paideia aparece claramente no séc. IV a. C. e encontra-se bem presente em Sócrates, em Platão, em Aristóteles ou em Isócrates. A finalidade de tal programa educativo era desenvolver a sofrosyne, que podemos traduzir por temperança e que implicava um perfeito domínio de si, aliando sabedoria e ação avisada. Para alcançar tal ideal, os gregos propõem um programa de estudos que inclui a ginástica, para o aperfeiçoamento físico, e a música, a leitura e o canto das obras dos grandes poetas, para o espiritual. Tratase de um programa ordenado por um ideal de equilíbrio e harmonia; um ideal de medida, de desenvolvimento equilibrado de corpo e espírito. É este ideal de kalokagathia que os latinos plasmam na fórmula "Mens sana in corpore sano." Fonte: http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/protagoras2/links/paideia.htm.

<sup>7</sup> Dentre os aspectos está a questão patriarcal da educação que privilegiava a educação dos meninos para serem cidadãos, negando o mesmo para as meninas.

Acreditamos como Eisner que a arte deva ser mais considerada na educação, possibilitando-a novos ares, novas formas de fazer. Não por uma nostalgia, nem como revanchismo à ciência, mas como princípios educacionais que considerem o humano, o indeterminado, o que se constrói no processo de fazê-lo e que abarque sensibilidades. As artes podem ensinar aos estudantes a inventarem, a agirem e jugarem na ausência de regras, a perceber as sutilezas, a ter empatia, alteridade, a avaliarem atitudes e consequências, revisarem suas escolhas e projetarem soluções éticas. "Existe uma unicidade na experiência estética; um pensar na própria ação, presente em processos educativos" (MARTINS, 2011, p. 312). Artistas são adaptáveis aos processos que elaboram, desenvolvem qualidades quando investigam ideias, materiais, metáforas, quando ressignificam o trivial. Reconhecem a vida do caminho e alcançam uma adequação em ação, o que Dewey chamou de "propósito flexível" (Dewey, 2010). O professor que não adapta o plano no curso de uma aula, não está na "presença" de seus alunos, está alienado no plano. "E Dewey nos diz que, enquanto a ciência afirma o significado, as artes expressam significado. O significado não está limitado ao que é afirmado" (EISNER, 2008, p. 12). A arte pode ser uma grande sacada para uma educação desconectada com os interesses e desejos dos estudantes.

Os contornos dessa nova visão foram influenciados pelas ideias de Sir Herbert Read, um historiador de arte inglês, poeta e pacifista que trabalhou em meados do século passado. Ele argumentou, e eu concordo, que o objetivo da educação deveria ser concebido como a preparação de artistas. Pelo termo artista, nem ele nem eu necessariamente queremos dizer pintores e dançarinos, poetas e dramaturgos. Queremos dizer indivíduos que desenvolveram as ideias, as sensibilidades, as habilidades e a imaginação para criar um trabalho que seja bem proporcionado, executado com habilidade e imaginativo, independentemente do domínio em que um indivíduo trabalha. O maior elogio que podemos conferir a alguém é dizer que ele é um artista, seja como carpinteiro ou cirurgião, cozinheiro ou engenheiro, físico ou professor. As belas artes não têm monopólio sobre o artístico (EISNER, 2008, p. 09).

Neste sentido, é preciso voltar a pensar a docência como uma forma de arte inventiva no sentido foucaultiano e imaginativa como o trabalho do artista, e o artista como docente pode valer-se de suas particularidades para a invenção de uma aula como acontecimento participativo. Embora os currículos e os sistemas estejam sufocados pelo tecnicismo, "o segredo do mestre é saber reconhecer a distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir, a distância, também, entre aprender e compreender. O explicador é aquele que impõe e abole a distância" (RANCIÉRE, 2010, p.21).

Para Barrie Barrel (1991), Eisner propõe que o ato de ensinar se aproxime da arte, ou "que ensinar é uma arte", nesta acepção percebemos que o sentido que estes autores dão para a arte no processo de ensino se assemelha ao entendimento comum de arte como habilidade, nossa proposta está no sentido de que o processo de ensino seja uma forma de arte. Mas, ainda tendo essa leitura, Barrel nos traz importantes considerações sobre a abordagem artística da aula.

Ensinando como arte. Eisner argumenta que o ensino é uma arte baseada em quatro sentidos. Primeiro, ele afirma que o ensino pode ser realizado com tal habilidade e graça que tanto o professor quanto o aluno sentem que a experiência pode ser considerada justificadamente estética. Em segundo lugar, "ensinar é uma arte no sentido de que professores, como pintores, compositores, atrizes e dançarinos, fazem julgamentos amplamente baseados em qualidades que se desdobram durante o curso da ação". Terceiro, o ensino é uma arte, porque não precisa ser dominado por rotinas e maneiras prescritas de fazer as coisas. Os professores devem ter que trabalhar de maneiras inovadoras para lidar com uma variedade de contingências e eventos imprevisíveis que ocorrem no curso de sua instrução. Em quarto lugar, o ensino é uma arte no sentido de que os fins alcançados são frequentemente criados durante o processo de ensino. "O ensino é uma forma de ação humana em que muitos dos fins alcançados são emergentes - isto é, encontrados no curso de interação com os alunos, em vez de preconcebidos e eficientemente alcançado" (BARREL, 1991, p. 335). (TRADUÇÃO NOSSA)

Para concluir, estamos cientes de que é necessário se colocar em jogo<sup>8</sup> com os coletivos de estudantes e desenvolver uma relação menos institucionalizada. Embora ocupemos espaços institucionais que não compreendam o modus da arte: sua imprevisibilidade, seu processo caótico e não linear, sua necessidade em criar dissonâncias que coloquem em risco o status quo. Não podemos negar que esta também é uma das necessidades da arte, mudar o valor das coisas, questionar as instituições. E o professor flerta com o indeterminado, com a criação de uma aula como acontecimento participativo, com a ativação de corpos e de processos de criação. Ativando a rede onde os indivíduos, os coletivos e as instituições se conectem, ativando a experiência em comunidade onde todos aprendem de modo integral.

# Referências

AGUIRRE, Imanol. Imaginando um Futuro para a Educação Artística. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: UFSM, p. 157-186, 2009. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/60824348/Imaginando-um-futuro-para-a-educacao-artistica-Imanol-Aguirre . Acesso em: 07/02/2021.

ANDRÉ, Carminda M. Teatro Pós-dramático na escola. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

BARREL, Barry. Classroom Artistry. In: **The Educational Forum**. n.55, p. 333-342, 1991. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131729109335665?journalCode=utef20 Acesso em: 07/02/2021.

<sup>8</sup> Se colocar em jogo no sentido de se colocar fora da zona de conforto, pois este é o lugar da invenção.

DE CERTEAU, Michel. A invenção do cotidiano: artes de fazer. Petrópolis: Ed. Vozes, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. O que é filosofia? São Paulo: Ed. 34, 1992.

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

EISNER, Elliot. **O que pode a educação aprender com as artes.** In: Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, p.5-17, Jul/Dez 2008. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos. htm Acessado em: 07/02/2021.

FAVARETO, Celso. É isso arte? São Paulo: Entrevista ao Itaú Cultural, 1999. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-XG-71wqwUI Acessado em: 06/02/2021.

FLEITH, Denise S. **Criatividade: Novos Conceitos e Ideias, Aplicabilidade à Educação**. Santa Maria: Revista Educação Especial, n° 17,p. 55-61, 2001. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5229 Acesso em: 05/02/2021

FOUCAULT, Michel. A verdade e as formas jurídicas. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2002.

GIELEN, Pascal; Criatividade e outros fundamentalismos. São Paulo: Anablume, 2015.

KASTRUP, Virginia. **Entre o encontro e a provocação: a ação mediadora.** In: MARTINS, Mirian C; SCHULTZE, Ana M; EGAS, Olga. Mediando [con]tatos com arte e cultura. São Paulo, v.1, n.1, p.41-43, nov.2007.

MARTINS, Miriam C; DEMARCHI, Rita. **Mediação cultural: entres sujeitos/corpos/experiências estéticas**. In: Revista Digital Art&. São Paulo, Ano XIII, n. 17, Julho 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/30965522/MEDIA%C3%87%C3%83O\_CULTURAL\_ENTRES\_SUJEITOS\_CORPOS\_EXPERI%C3%8ANCIAS\_EST%C3%89TICAS Acesso em: 07/02/2021.

MARTINS, Miriam C. (Org). **Mediação: Provocações Estéticas**. São Paulo, Instituto de Artes, Pós-Graduação, volume 1, número 1, p. 1 -144, outubro 2005.

\_\_\_\_\_. Arte, só na aula de arte? **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 311-316, set./ dez. 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre a verdade e mentira no sentido extramoral**. São Paulo: Ed. Hedra, 2007.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RENZULLI, Joseph S. A general theory for the development of creative productivity through the pursuit of ideal acts of learning. Gifted Child Quarterly, 1992.

Submissão: **23/02/21** Aceitação: **05/04/21** 

# Matisse, "The Moroccans": Vendo por si mesmo

Matisse, "The Moroccans": Seeing For Yourself

Matisse, "The Moroccans": Ver por ti mismo

# Barbara Ellmann<sup>1</sup>

1 Barbara Ellmann é artista professora no Lincoln Center Education (LCE) desde 1980 enquanto pinta, expõe e cria obras de arte públicas. O país e ao mundo formando artistas e professores na prática da educação estética. Ela é educadora de museus no The Museum of Modern Art e no Whitney Museum, e no National Partnership Program no Kennedy Center. Ela é consultora freelance para universidades, orquestras, teatros, escolas particulares e programas de artes. Sua exposição na Western Michigan University, AN OPEN BOOK, Obra de Barbara Ellmann, com curadoria de Sophia Marisa Lucas, combina seu trabalho como artista e educadora e foi recentemente estudada por mais de 2.000 alunos em Kalamazoo, Michigan. Uma segunda iteração ocorreu em colaboração com o McCallum Theatre, Palm Desert, CA.

#### **RESUMO**

Um pintor e artista autônomo de Nova York descreve uma experiência ao visitar a pintura de Matisse "Os Marroquinos" no Museu de Arte Moderna com um grupo de jovens e suas famílias. Ela descreve seus métodos de educação estética, que incluem encorajar os visitantes do museu a se envolverem profundamente com as obras de arte, observando, fazendo perguntas e participando de discussões em grupo. Quando as conclusões dos visitantes sobre "Os marroquinos" se revelam conflitantes com o texto da parede do museu, eles questionam no que deveriam acreditar - em seus próprios olhos ou na interpretação oficial do museu sobre esta obra abstrata. Conectando essa experiência à escrita de John Dewey sobre o propósito da arte e o poder do observador para ativar um objeto de arte, o autor reflete sobre o papel dos museus e as prioridades às vezes conflitantes de engajamento público e autoridade acadêmica.

## PALAVRAS-CHAVE

Museus; Abstração; Artista do Ensino; Matisse

#### **ABSTRACT**

A New York painter and freelance teaching artist describes an experience visiting Matisse's painting "The Moroccans" at the Museum of Modern Art with a group of young people and their families. She describes her aesthetic education methods which include encouraging museum visitors to engage deeply with works of art by noticing, asking questions, and participating in group discussion. When the visitors' conclusions about "The Moroccans" turn out to be at odds with the museum's wall text, they question what they should believe—their own eyes or the museum's official interpretation of this abstract work. Connecting this experience to John Dewey's writing about the purpose of art and the power of the perceiver to activate an art object, the author reflects on the role of museums and the sometimes conflicting priorities of public engagement and scholarly authority.

#### **KEY WORDS**

Museums; Abstraction; Teaching Artist; Matisse

## **RESUMEN**

Un pintor y artista docente autónomo de Nueva York describe una experiencia al visitar el cuadro de Matisse "Los marroquíes" en el Museo de Arte Moderno con un grupo de jóvenes y sus familias. Ella describe sus métodos de educación estética, que incluyen alentar a los visitantes del museo a involucrarse profundamente con las obras de arte al darse cuenta, hacer preguntas y participar en discusiones grupales. Cuando las conclusiones de los visitantes sobre "Los marroquíes" resultan contrarias al texto de la pared del museo, se preguntan qué deberían creer: sus propios ojos o la interpretación oficial del museo de esta obra abstracta. Conectando esta experiencia con los escritos de John Dewey sobre el propósito del arte y el poder del perceptor para activar un objeto de arte, el autor reflexiona sobre el papel de los museos y las prioridades a veces conflictivas del compromiso público y la autoridad académica.

#### PALABRAS CLAVE

Museos; Abstracción; Artista Docente; Matisse

A viewer looking at a painting may be understood as activating the work through careful examination. This experience depends on the artist responsible for creating the work but also the perceiver's attention to opening up to the work's possibilities. John Dewey describes this transaction as the aesthetic experience. The artist assembles discrete elements—lines, shape, color—into an expressive and cohesive whole. The perceiver encounters the art object and uses observations and associations to discover what is there. Dewey asserts in *Art as Experience* that this active participation is what ignites the art object as an exciting site for revelatory meaning-making and creative exchange.

As a museum educator, I see my job as helping others come into their role as perceivers. Taking each artwork as a starting point, I encourage deep, sustained looking that leads to critical thinking about what the object may reveal to us. Whether it's a work of contemporary art or something that was created hundreds of years ago, I always start by asking museum-goers to start with what they can see.

---

In March 2019 while working as a teaching artist at the Museum of Modern Art, I was asked to design a family tour about abstract art for children ages 8-10 and their adult companions. The objective was to introduce young people to the concept of abstraction and explore the power of abstract art to suggest the essence of a person, place, or object using reduced details and suggestive shapes and gestures. My plan involved three paintings that had both rich areas of abstraction and occasionally more defined or recognizable elements from our lived world.

Henri Matisse's *The Moroccans* was the last stop on my tour. The painting is large, about five feet tall by nine feet wide, and is one of many works that Matisse painted based on his trip to Morocco in 1912. I had never used *The Moroccans* in my teaching before, so I collected some contextual information to have at the ready just in case I needed it, primarily turning to MoMA's wall text adjacent to the work and the catalog of the museum's permanent collection.



Fig. 1, Henri Matisse, The Moroccans, 1915-16, Oil on canvas, 181.3 x 279.4 cm, Museum of Modern Art, New York.

On the day of the tour, a group of families followed me up to MoMA's permanent collection floor. The group included first-time visitors to the museum as well as a couple of regulars who had participated in our family programs before. As leader of the tour, my goal was to get everyone to participate in responding to and thinking about the work on the walls. Group conversation is an extremely powerful way to make sense of a work of art, and I find that tours are most effective when each member of the group is actively engaged in noticing, describing, thinking, and listening, adults and children together.

At each stop on the tour, we started with objective noticing. I asked everyone to list aloud what they saw in the work while doing their best to not express likes, dislikes, or interpretations. Each art object demands its own vocabulary of noticing, so the lists included shapes, colors, lines, textures, and familiar imagery. At a certain point, I shifted the discussion to questions about how these many elements were related. Were we seeing repetitions, contrasts, asymmetry, movement? How is black dividing the picture into sections? What are the many ways the artist is using circles? Slowly the parts began to assemble in our collective imagination as a whole. Lastly, we talked about what conclusions we were drawing about the work. Gathering together everything we had noticed and connected, what might the artist be saying? Did the painting remind us of anything?

This process of deep and communal engagement goes through describing, analyzing, and interpreting in such a way that each member of the group leaves with an experience of the work of art both shared and personal. As facilitator of the

conversation I often look for and encourage opposing views and opinions. My job is also to remember everyone's contributions so that I can remind the group of relevant remarks as we're making connections. To do this I have to remain open to what a group is seeing, and attend with fresh eyes and curiosity as I stand before an artwork that I have looked at for many years.

---

By the time we arrived at the Matisse gallery everyone in the group was warmed up, feeling comfortable with contributing to our conversation, and enjoying the discoveries that were being made about each piece. The children were especially excited by *The Moroccans*, which was the most abstract work on the tour. They talked about the shapes they recognized and saw repeated, the circles and the rectangles. They pointed out the bold colors and the large areas of black. They wondered if those blue and white striped circles could be flowers? On a terrace? And the white circle on the right floating above a blue rectangle might be a head, or a turban? And if that is a turban, might the architecture in the top left corner perhaps be a mosque?

By this time we were rolling. All of the group's observations were strongly echoed by the text on the wall, which I was strategically blocking by standing in front of it. I asked them what was going on in the bottom left hand corner of the painting. One child thought that we were looking down from above at the tops of trees from a balcony. Another noticed a repeated bunch of circles. These were the same shape as the head of the seated figure seen from behind on the right. They were making connections between the parts of the painting. A very excited 10-year-old said that she and her family were Muslim and she knew that those were people praying. She got right into position and imitated the way the figures were bowing and lifting back up. "And they are on a prayer rug!" she said. So all of the pieces were fitting together in a tidy bundle of a scene from Morocco. I shared the title of the painting with them—

The Moroccans—and then we read the wall text together:

Matisse developed this painting of what he described as "the terrace of the little cafe of the casbah" in the years following two visits to Morocco, in 1912 and 1913... A balcony with a flowerpot and a mosque behind it are at upper left, at lower left is a still life of vegetables, and to the right is a man wearing a round turban, seen from behind.

The explanation from the wall text did not settle well with the group. No one could agree that those shapes at the bottom were vegetables. They had fully lent themselves to the artist's point of view and had explored the world of the picture for themselves, and vegetables didn't make sense given everything else that they were able to identify in the painting. I explained to the group that the text on the wall that accompanies the painting is written by people who study works of art, but they are "just people" after all with their own ideas and opinions. I suggested that we shouldn't

let their idea be any more important than our own conclusions based on our careful viewing of the artwork.

I repeated the tour a week later and another visitor identified praying figures in the bottom left corner of *The Moroccans*. Everyone was again convinced that Matisse was not painting a still life of vegetables. Their reactions and the obvious contradiction to the wall text stuck with me. I had never thought about that section of the painting with a fresh mind, and had taken the scholarship of the museum at face value. Teaching is very often about your own learning, and it had taken the curiosity of children and new visitors to the museum to help me see *The Moroccans* for what it had to offer.

I felt that the museum should also be made aware of what the public was seeing in the work, so I wrote to my supervisor in the Education department describing the pattern. She forwarded my message to the curatorial department.

After a short time, a response was returned. The bottom left quadrant of *The Moroccans* had been questioned by visitors before! So many times, in fact, that the curatorial department had developed a form email response, which they forwarded to me:

Many thanks for your feedback and your patience. Your concern has been voiced by other visitors before. Here is the rationale behind the wall label text for The Moroccans:

First, there is a quote from Matisse himself, reprinted in Jack Flam, ed. Matisse on Art, Rev. ed. (Berkeley and LA: University of California Press, 1995), p.203: "The Moroccans -- I find it difficult to describe this painting of mine with words. It is the beginning of my expression with color, with blacks and their contrasts. They are reclining figures of Moroccans, on a terrace, with their watermelons and gourds."

In addition to this quote, there are sketches for the painting that indicate they are most likely fruits and leaves. Matisse also made a lithograph the year before (547.1953.5), based on Cézanne's Fruit and Foliage, that is also a likely source for the fruit/vegetables. I have attached an image of this lithograph for your reference.

I hope this helps clarify things.

Warmly, \_\_\_\_\_

Attached was an image of the lithograph (omitted here for copyright reasons).

Intrigued that my inquiry was among enough others to have a stock answer on file, but frustrated at the unyielding nature of the reply, I went in search of more information.

---

In 1990, *The Moroccans* was featured in a special traveling exhibition titled *Matisse* in *Morocco:* the *Paintings* and *Drawings* 1912-1913. The exhibition was collectively organized by the National Gallery of Art, MoMA, and several other institutions. It included 23 paintings and 47 drawings that were produced by Matisse during his visits to Morocco in 1912 and 1913.

Jack Cowart—curator of 20th-century art at the National Gallery and chief curator of *Matisse in Morocco*—wrote about *The Moroccans* in the catalog for the exhibition. Based on sketches that Matisse made during his trips to Morocco in 1912 and 1913, Cowart suggests that the artist worked and reworked the painting many times. Cowart also quotes Alfred Barr (MoMA's first ever director), who wrote about *The Morocans* in 1951, saying that the painting comprises three sections that are "separate both as regards (to) composition and subject matter...These three groups might be described as compositions of architecture, still life, and figures." However, in the footnotes of Cowart's essay about the painting, he acknowledges that Barr also said:

The four great rounded figures in the architecture section echo the four melons in the still-life section. Yet these melons are so like the turban of the seated Moroccan in the figure section that the whole pile of melons has sometimes been interpreted as Moroccans bowing their foreheads to the ground in prayer.

One reading of the work is not closer to the truth than the other, or an exact match with what Matisse was thinking in 1915. However, other visitors to *Matisse in Morocco* noticed this same ambiguity occuring in the *The Moroccans* that Barr describes. Writing for the *Washington Post*, critic Paul Richard noted, "Almost all of these pictures [in the show] glow with contradictions." He then wrote:

By far the grandest painting here is that "souvenir" of Tangier from the Museum of Modern Art known as "The Moroccans." Dated 1915-1916, it is the latest in the show. It seems organized in chapters. At upper left one reads a white-domed tomb, a terrace and a terra cotta pot of blue-and-white-striped flowers. The round forms grouped beneath them are intentionally ambiguous: Some will tend to see them as ripe yellow melons and the green leaves of their plants growing on a trellis; others may well read them as Moslems at a mosque, kneeling on a tiled floor, bowing down in prayer.

Critic Tim Higgins also described the piece in his review of the show for *The Morning Call*: "Its background, a dark and mysteriously dense black, illuminates an architectural view of the city, with a group of Moslems, kneeling in prayer and looking oddly like a group of melons, seen in the foreground."

So multiple interpretations of that lower left quadrant have historically been part of the public conversation about *The Moroccans*.

---

I like to think that a museum's role is to encourage a continued and open dialogue around the work in its collection, one that holds space for differing viewpoints on each artwork. This idea is certainly part of our pedagogy as museum educators, but it's at odds with the practice of displaying explanatory text that codifies one reading of the work over others. Historical information and artistic context can be valuable in creating one kind of entry into a work, but wall text that lists everything one might see in the work can serve as a statement of authority from the museum about what is the correct way to look at a painting.

Especially in the case of work that sits somewhere between representation and abstraction, this approach prioritizes scholarship and an official version of art history over the actual experience of engaging with an art object. This practice also interferes with the responsibility of the perceiver, as John Dewey would argue, to activate the artwork with imagination, questions, and experiences.

To me, MoMA's boilerplate email response to questions about *The Moroccans* was a way of doubling down on this authoritative approach to art history, flattening all interpretation of the work to a single, ambiguous quote from the artist. That quote is certainly relevant to the object, but it leaves out all of the interactions and interpretations that have come after. *The Moroccans* is now over 100 years old, and the social and political context that surrounds the work has changed the way one might perceive it.

---

During summer 2019, MoMA closed to the public to complete a massive expansion and remodeling project that was "inspired by Alfred Barr's original vision to be an experimental museum in New York." According to the museum's press release "The real value of this expansion is not just more space, but space that allows us to rethink the experience of art in the Museum. We have an opportunity to re-energize and expand upon our founding mission—to welcome everyone to experience MoMA as a laboratory for the study and presentation of the art of our time, across all visual arts." Indeed, the renovations included the Paula and James Crown Creativity Lab, a glass-walled education space on the second floor overlooking the museum's main lobby that invited visitors to drop in for daily artmaking activities and conversations.

As the museum prepared to reopen to the public, MoMA scheduled a series of training events in the theatre for the entire Education department. Each event began with a statement from a museum official saying, "we want MoMA to be the most welcoming museum in the world," implying that the new version of the museum would have something for everyone.

To this end, all of the curatorial departments would work together to re-hang the collection, no longer in the separated silos of painting, drawing, sculpture, prints, architecture, photography, and film. The galleries would be rotated more often. The origin story about modernism as told by MoMA's permanent collection would be broken up and reimagined. An emphasis on cultural diversity would be introduced into how the permanent collection was displayed, ensuring that the work of women, people of color, other cultures, and outsider artists would have a place in the arrangement.

When the museum reopened in October, I visited the new Matisse room and was happy to see *The Moroccans* again, this time accompanied by no explanatory wall text, other than a small card with information about the work's title, medium, and provenance.

On the page for the work on MoMA's website, the full text about a still life of vegetables still remains.

# References

Cowart et al. Matisse in Morocco: The Paintings and Drawings, 1912-1913. First Edition. Washington, DC: National Gallery of Art, 1990.

Higgins. Matisse's Search For Light Illuminated by MoMA Show. The Morning Call. Allentown, PA: 22 July, 1990. Available at: <a href="https://www.mcall.com/news/mc-xpm-1990-07-22-2761061-story.html">https://www.mcall.com/news/mc-xpm-1990-07-22-2761061-story.html</a>. Accessed in 18 Jul. 2021.

Richard. 'Matisse in Morocco' Dreaming in Color. The Washington Post. Washington, DC: 18 March, 1990. Available at: <a href="https://www.washingtonpost.com/archive/lifestyle/style/1990/03/18/matisse-in-morocco-dreaming-in-color/4a58a6b5-8eff-4e61-a80c-3161c629389a/">https://www.washingtonpost.com/archive/lifestyle/style/1990/03/18/matisse-in-morocco-dreaming-in-color/4a58a6b5-8eff-4e61-a80c-3161c629389a/</a>. Accessed in 18 Jul. 2021.

Submissão: **18/07/21** Aceitação: **01/09/21**