

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO**

MIRELI FIGUEIREDO CHAVES BANZATTO

**A ARTE DE SEMEAR SABERES:
CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO SENSÍVEL DO ARTISTA DOCENTE.**

Campo Grande/MS
2016

MIRELI FIGUEIREDO CHAVES BANZATTO

**A ARTE DE SEMEAR SABERES:
CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO SENSÍVEL DO ARTISTA DOCENTE.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado Profissional em Educação, na área de concentração “Formação de Educadores”, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gabriela Di Donato Salvador Santinho.

Campo Grande/MS
2016

Ficha Catalográfica

C439a Chaves, Mireli Figueiredo Banzatto

A arte de semear saberes: contribuições para a formação sensível do artista docente/Mireli Figueiredo Chaves Banzatto. Campo Grande, MS: UEMS, 2016.

106p. ; 30cm.

Dissertação (Mestrado) - Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2016.

Orientadora: Profa. Dra. Gabriela Di Donatto Salvador Santinho.

1.Arte-educação 2.Educação sensível 3.Relação professor e aluno. I Título.

CDD 23.ed. 370.71

MIRELI FIGUEIREDO CHAVES BANZATTO

A ARTE DE SEMEAR SABERES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande - MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores.

Aprovada em:/...../.....

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Gabriela Di Donatto Salvador Santinho (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof^ª. Dra. Lucilene da Costa Soares (Titular)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof^ª. Dra. Fernanda Maria Macahiba Massagardi (Titular)
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Prof. Dr^º. Marcos Antônio Bessa-Oliveira (Suplente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof^ª. Dra. Rosana Cristina Zanelatto Santos (Suplente)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

AGRADECIMENTOS

Gostaria de iniciar, agradecendo a Deus, no qual acredito estar presente em todos os momentos de minha vida e principalmente ser Aquele que me capacitou a alcançar este objetivo.

À UEMS, especificamente aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Educação, pela oportunidade oferecida e todo suporte para a realização deste curso.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Gabriela Di Donato Salvador Santinho, que me permitiu caminhar e amadurecer, sem deixar de oferecer apoio em todos os momentos que precisei. Obrigada por me aceitar como sua orientanda, condição esta que não finalizará com este trabalho.

Aos Professores que prontamente aceitaram o convite de fazer parte de minha banca de qualificação e defesa, pelas considerações precisas à minha pesquisa, o que levou ao desejo de melhorar cada vez mais e não parar de pesquisar.

Aos meus pais, Sebastião e Marina, incentivadores, a quem devo a formação do meu caráter e a determinação de fazer sempre o melhor possível, sem desistir diante das dificuldades. Ao meu irmão Ivan e sua companheira Cláudia e meus sogros Antonio e Helena, pelo apoio em todos os momentos.

Ao meu filho Felipe, por compreender a minha ausência, mesmo sendo tão pequeno.

E, por fim, ao meu esposo Vanderlei Banzatto. Essa trajetória foi mais tranquila porque você estava caminhando ao meu lado, cuidando de nosso filho e de mim enquanto me dedicava ao curso.

Quem ignora que, para semear e plantar, se exige uma certa arte e uma certa habilidade? Na verdade, ao jardineiro, que ignora a arte de semear um jardim, morre a maior parte das plantazinhas, e, se algumas crescem bem, isso depende mais do acaso que da arte. Se ao contrário, ele é prudente, trabalha com empenho, e sabe o que deve fazer e o que deve deixar de fazer, e onde e quando e como, com certeza que não há o perigo de ele fazer qualquer coisa inutilmente (COMENIUS, 2001).

RESUM

Este trabalho se insere na linha de pesquisa *Formação de Professores e Diversidade*, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, e o objetivo, sob uma visão fenomenológica, é demonstrar como a formação sensível do Artista Docente pode potencializar a relação existente entre o professor e o aluno, levando-os a perceber melhor o mundo e a se tornarem agentes ativos de suas ações. Consideraremos aqui que a aquisição do conhecimento acontece, principalmente, a partir das experiências vividas e a arte possibilita diversas vivências culturais, além do que viabiliza o desenvolvimento das potencialidades individuais que podem ser determinantes e significativas à aprendizagem. Nesse sentido, o trabalho visa apreender aspectos sobre a arte de semear saberes, e estabelecer a importância da relação entre professor e aluno na aprendizagem, a partir de uma revisão bibliográfica fundamentada, principalmente, em autores como Merleau-Ponty (1948) e Duarte Junior (2000). A presente dissertação também é atravessada pela experiência da autora que atua como professora de arte no Ensino Fundamental I, da Rede Municipal de Nova Alvorada do Sul.

Palavras chave: Arte-educação; Educação sensível; Relação professor e aluno.

ABSTRACT

This work is included in the line of research Teacher Training and Diversity, the State University of Mato Grosso do Sul, and the objective, under a phenomenological view, is to demonstrate how sensitive teacher's education Artist can enhance the relationship between the teacher and the student, leading them to better understand the world and to become active agents of their actions. We will consider that the acquisition of knowledge takes place mainly from the experiences and art enables diverse experiences about culture, beyond what enables the development of individual potential that can be decisive and meaningful learning. In this sense the work aims to grasp aspects of the art of sowing knowledge, and establish the importance of the relationship between teacher and student learning, from a literature review based primarily on authors such as Merleau-Ponty (1948) and Duarte Junior (2000). This thesis is also crossed by the experience of the author who serves as art teacher in elementary school, the Municipal Network of Nova Alvorada do Sul.

Keywords: Art education; sensitive education; The teacher and student.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1: Preparando o terreno – Mireli Chaves - Junho/2016.....	12
Figura 2: Um jardim no coração – Mireli Chaves - Julho/2016.....	21
Figura 3: Semear com prazer - Mireli Chaves - Outubro/2016.....	36
Figura 4: Jardim repleto - Mireli Chaves - Outubro/2016.....	60
Figura 5: Jardim do tempo - Novembro/2016.....	81
Figura 6: O semeador - Jean-François Millet - (1850).....	86
Figura 7: O semeador - Vincent Van Gogh -- (1888).....	87
Figura 8: Hora de colher - Mireli Chaves - Novembro/2016.....	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resumo simplificado dos professores que estão ministrando as aulas deArte na rede estadual de ensino/2015.....	32
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – PREPARANDO O TERRENO.....	11
1 FORMANDO UM SEMEADOR	20
1.1 A história dos arte educadores no Brasil.....	26
1.2 Os artistas docentes de Mato Grosso do Sul	31
2 SEMEANDO COM PRAZER.....	35
2.1 Ensinar arte.....	44
2.2 Aprender a arte.....	50
2.3 Ensinar com prazer	52
3 A ARTE DE SEMEAR SABERES SENSÍVEIS	59
3.1 Os sentidos.....	64
3.2 A educação dos sentidos	72
3.3 Semear saberes sensíveis.....	76
4 CULTIVAR A ARTE - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	80
4.1 Palestra.....	84
4.2 Oficina.....	85
4.3 Encerramento	88
5 CONCLUSÃO - HORA DE COLHER.....	90
REFERÊNCIAS.....	100
ANEXO A – Folder do workshop	105
ANEXO B - Questões para proposta de intervenção.....	106

INTRODUÇÃO

PREPARANDO O TERRENO

A vida é dura, e só sobrevivem os mais aptos. É preciso ter uma boa educação. (ALVES, 2003).

Figura 1 – Preparando o Terreno

Fonte: Elaborado pela autora - Mireli Chaves – Junho/2016
Técnica: óleo sobre tela

Logo pela manhã, o sol está nascendo e os pássaros já cantam melodias inéditas de um dia que está para começar. Preciso plantar! Mas isso só será possível se antes preparar o terreno, pois esta é uma das principais tarefas para se obter boas plantações. A terra deve ser bem trabalhada, nem exageradamente argilosa, nem arenosa, equilibrada, solta e adubada para que as sementes possam se instalar e se alimentar das substâncias que necessitam para crescer e florescer.

A presente imagem, que representa um semeador preparando a terra para semear, figura 1 aparece como contexto inicial desta pesquisa, que objetiva refletir sobre a arte de semear saberes, no sentido de compreender como se deve ensinar arte, e questionando quais são as implicações para que um semeador esteja pronto a semear e fazer tudo florescer, ou seja, o texto vai discorrer sobre o ensino da arte a partir da proposta da educação sensível e sobre a relação do professor e do aluno a partir desta perspectiva. A pesquisa decorre a partir da atuação profissional como professora da autora, dos estudos de arte na educação das pesquisadoras, a percepção de mudanças provocadas no indivíduo pelo contato com as diversas manifestações artísticas e, ainda, da necessidade de realizar uma investigação mais aprofundada a respeito do papel do professor na relação de ensino-aprendizagem, no intuito de desenvolver possibilidades de refinar as práticas pedagógicas em arte.

O texto utiliza para isso de uma metáfora; o olhar central será no semeador, aqui entendido como o artista docente, aquele que apresenta o conhecimento artístico de forma sensível, prazerosa e corporal, desenvolvendo uma educação através dos sentidos¹. Partindo de questões sobre as políticas de formação de professores no Brasil contemporâneo, além de considerações sobre a formação sensível do artista docente e suas especificidades, é que buscaremos elencar informações sobre as contribuições de uma formação sensível e sua efetiva prática, a fim de fazer uma reflexão acerca de como a experiência do professor com a arte pode fazer a diferença em sua prática pedagógica.

A primeira parte do texto, “*Formando Um Semeador*” aborda a formação do semeador – o professor- para que esteja apto a exercer sua função. Partindo de uma investigação sobre quais são as políticas de formação docente aplicadas hoje à educação básica no Brasil, e seguido de alguns apontamentos de reformas já realizadas nesse cenário, o capítulo tratará ainda de fazer uma exposição histórica do ensino da arte no Brasil. Tal ação é necessária visto que se pretende analisar a formação dos professores de arte - semeadores de saberes atuantes nas Escolas Estaduais de Mato Grosso do Sul no ano de 2015 e, através de consultas ao quadro quantitativo de contratações dos professores de arte da SED/MS² -, apreender aspectos sobre essa formação e pensar nos fatores que englobam as contribuições que o professor pode fornecer à construção do saber de seus alunos. Aqui utilizamos a expressão “saber” em lugar de “conhecer”, por pactuar com as ideias de Duarte Júnior (2000), visto que o autor acredita

¹ De acordo com Duarte Junior (2000), uma educação do sentimento, pode muito bem denominar educação estética, aquela que pode ser percebida pelos sentidos. Essa definição será profundamente abordada mais à frente no texto.

² Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul.

que o verbo “saber” possui uma denotação mais ampla que seu congênera “conhecer”. O autor aprofunda sua posição, dizendo:

Enquanto o conhecimento parece dizer respeito à posse de certas habilidades específicas, bem como limitar-se à esfera mental da abstração, a sabedoria implica numa gama maior de habilidades, as quais se evidenciam articuladas entre si e ao viver cotidiano de seu detentor – estão, em suma, incorporadas a ele. E é bem este o termo, na medida em que incorporar significa precisamente trazer ao corpo, fundir-se nele: o saber constitui parte integrante do corpo de quem a possui, torna-se uma qualidade sua. Sendo ainda importante lembrar as acepções mais antigas do saber enquanto ver, que indicam “ter o sabor de” ou “agradar ao paladar” (como em “o doce sabe a chocolate” ou “sabe-me bem esta comida”); isto é: o saber carrega um sabor, fala aos sentidos, agrada ao corpo, integrando-se, feito um alimento, à nossa experiência. (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 16)

Nesse sentido compreende-se que esse saber será diretamente destinado ao aluno, aqui definido como a semente que deve ser regada e cuidada para que a apreensão do conhecimento aconteça de forma significativa e sensível, já que a preocupação que temos na educação é com o sujeito, aquele que conhece, que tem experiências e que percebe o mundo. Husserl (1989) já dizia que o conhecimento é, em todas as suas configurações, uma vivência psíquica, posto que é conhecimento do sujeito, e de acordo com Duarte Junior, “[...] há um saber sensível, inelutável, primitivo, fundador de todos os demais conhecimentos; [...] um saber direto, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio [...]” (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 14). O mencionado saber sensível não prescinde da arte - pelo contrário - atua num nível anterior ao da simbolização, e, deste modo, ressaltamos a importância do ensino da arte no sentido de que:

A arte pode consistir num precioso instrumento para a educação do sensível, levando-nos não apenas a descobrir formas até então inusitadas de sentir e perceber o mundo, como também desenvolvendo e acurando os nossos sentimentos e percepções acerca da realidade vivida. (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 25)

Conduzir o aluno a descobrir e a ter uma experiência com o “saber sensível” só será possível se o próprio docente se permitir primeiro ter a experiência, ser tocado sensivelmente, e, em outras palavras, de acordo com Rubem Alves (2000), que o docente faça parte de um jardim, sonhe, para então aprender o ofício de semear.

Deste modo, apontaremos que a formação do professor de arte e suas experiências com as diversas manifestações artísticas ao longo de sua vida fará toda a diferença em sua prática docente, uma vez que este “Artista Docente”, que possui formação específica, tem uma função polivalente³ de oferecer ao seu educando conhecimentos sobre as Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

³Polivalência é o termo utilizado para definir o ensino de todas as linguagens artísticas: dança, teatro, música e artes visuais por um único professor – normalmente formado apenas em uma dessas linguagens.

Após apresentar a formação de um semeador qualificado a realizar sua missão com sucesso, a segunda parte do texto, “*Semeando com Prazer*“, tem por finalidade abordar questões sobre a percepção de mundo que podemos ter a partir das práticas educativas em arte. Para tanto, este capítulo é baseado no método fenomenológico como suporte teórico para sugerir a construção de novas posturas, atitudes e ações educativas do “Artista Docente” frente ao seu educando. Discutiremos questões relacionadas ao ensino e aprendizado da arte, além de explorar a valorização do aluno e de suas experiências e percepção de mundo, tudo isso a partir das experiências adquiridas pela autora ao longo dos anos de docência e sustentados em uma vasta pesquisa bibliográfica de autores que defendem que a alegria de ensinar é fator que está intrinsecamente ligado à aprendizagem.

O aporte crítico surge da preocupação que os estudos fenomenológicos têm com o sujeito, o educando, aquele que conhece e também, mais uma vez, na preocupação em fazer da arte um meio de ampliar o conhecimento que o aluno tem do mundo e de si mesmo. Partindo do princípio de que a percepção que temos de mundo varia de acordo com o que nos é revelado por nossos sentidos ao entrar em contato com um objeto, e, principalmente, pelas experiências vividas, desenvolvemos significações dos fenômenos que variam naturalmente. Dessa maneira, segundo Husserl (1989), como tudo o que ocorre no mundo, também o conhecimento se torna, de certo modo, um problema, um objeto de investigação natural. Esta atitude nos conduz para a responsabilidade intransferível que temos pela nossa existência pessoal e coletiva, e desafia a uma nova relação com o conhecimento. Para tanto, é preciso estudar alguns mecanismos que nos dão indicações dos melhores caminhos a trilhar rumo ao conhecimento significativo.

A ênfase maior recai no trabalho do professor, “Artista Docente”, como semeador, mediador das habilidades a serem desenvolvidas nos educandos-sementes. Comenius, em sua *Didática Magna* (2001), aponta que “Aqueles que instruem e educam a juventude não têm outra obrigação além de semear habilmente na alma dos jovens as sementes daquilo que têm de ensinar” (2001, p. 205). A relação professor-aluno, portanto, é importante a ponto de conduzir ou não ao desenvolvimento da aprendizagem, e se a relação entre ambos for positiva, a probabilidade de ampliar o conhecimento de mundo de seu aluno aumenta. A força da relação professor-aluno é significativa e acaba produzindo resultados variados nos indivíduos. Nas palavras de Comenius, o cuidado da relação entre professor e aluno é assim metaforizada:

Quem ignora que, para semear e plantar, se exige uma certa arte e uma certa habilidade? Na verdade, ao jardineiro, que ignora a arte de semear um jardim, morre a maior parte das plantazinhas, e, se algumas crescem bem, isso depende mais do

acaso do que da arte. Se ao contrário, ele é prudente, trabalha com empenho, e sabe o que deve fazer e o que deve deixar de fazer, e onde e quando e como, com certeza que não há o perigo de ele fazer qualquer coisa inutilmente. (COMENIUS, 2001, p. 205)

Assim, sustentado o olhar que se tem da arte e sua grande contribuição para processo de ampliar seu conhecimento, apresentaremos algumas sugestões sobre quais são os papéis do educador frente ao educando, para que seja promovida uma educação que una a aprendizagem racional à estética, o corpo à mente, o sensível ao inteligível, desenvolvendo um aprendizado simbólico através dos sentidos, como veremos mais adiante ao falarmos especificamente da educação sensível. Somente através da sensibilidade adquirida pelo semeador ao longo de sua formação é que este poderá semear saberes. O aluno pode até não gostar da disciplina, mas quando se apaixona pelo professor e este consegue envolvê-lo de maneira sensível ao conteúdo, o aprendizado acontece e isso será significativo ao longo de sua vida. Como aponta o autor Rubem Alves, em uma de suas conversas sobre educação com enfoque no professor: “Quando se admira um mestre, o coração dá ordens à inteligência, para aprender as coisas que o mestre sabe. Saber o que ele sabe passa a ser uma forma de estar com ele. Aprendo porque amo, aprendo porque admiro”. (ALVES, 2003, p. 83).

Quando o semeador lança suas sementes com prazer e consegue transmitir esta alegria que transborda em seu ser, quando acorda todas as manhãs empolgado para irrigar sua plantação, combater as pragas e fazer valer seu trabalho, isso se torna significativo e valioso. Qual seria a tarefa do educador senão de levar os educandos a aprender, a amar, a sonhar e trilhar seus próprios caminhos, descobrir novas formas de ver, sentir, ouvir, perceber e pensar diferente? Nesse pensamento, em conformidade com a linha de raciocínio de Alves: “A alegria está no jardim que se planta, na criança que se ensina, no livrinho que se escreve”. (ALVES, 2000, p. 10). No entanto, percebe-se, de uma maneira geral, que os professores estão descontentes com sua profissão, e, portanto, não vão além de passar aos educandos os conteúdos do currículo que lhes foi apresentado. De acordo com Marilda Gonçalves Dias Facci (2004, p. 13), a profissão tem sofrido retaliações, e observa-se também que a indisciplina impera nas salas de aula, não há respeito do aluno em relação ao professor e este não se preocupa se o aluno está apreendendo o conteúdo que lhe é transmitido.

Muita coisa mudou, as políticas educacionais têm buscado melhorias no que diz respeito à valorização e à formação desejada ao profissional docente. Contudo, muita coisa ainda precisa ser revisada, analisada e modificada. Ante a pluralidade de tendências que existem, o tradicionalismo, o escolanovismo e o tecnicismo, por exemplo, o professor acaba por se sentir confuso, esvaziado e desmotivado ao trabalho. Parece que o grande desafio dos

educadores está em reverter a relação de desencontros, de conflitos e de pré-conceitos estabelecidos entre escola, professores e alunos.

Com a arte a situação se complica ainda mais, pois há quem entenda o ensino da arte exclusivamente como transmissão de diferentes técnicas; outros, como mera reprodução de repertórios estabelecidos, cópias de obras artísticas já realizadas, e também outros que consideram a arte um momento de lazer, de desconcentração das “aulas sérias”. À vista disso, não é difícil perceber que o ensino tem tido pouca consideração com a arte, essencial na formação humana e cultural dos indivíduos, o que vem a ser uma lacuna muito grande. Na escola a arte é pouco valorizada, assim, quando analisa a presença da arte na educação, Duarte Júnior lamenta que:

O que se vem notando é que essa proposta de uma educação através da arte, denominação mais tarde condensada como arte-educação, acabou por se transformar naquilo que atualmente se nomeia ensino de arte. [...] Este ensino de arte tal como praticado nas escolas brasileiras atuais vem se pautando muito mais pela transmissão de conhecimentos formais e reflexivos acerca da arte do que se preocupando com uma real educação da sensibilidade (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 183).

Merleau-Ponty (1984) já assinalava que a arte não é uma imitação, nem deve ser; por outro lado, deve ser uma fabricação, segundo seus votos, do instinto e do bom gosto, visto que a arte “[...] é uma operação de expressão” (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 119). O ensino de arte hoje deixa de ter uma visão meramente técnica, de transmissão de conceitos, de formas puramente imitativas, para questionar os princípios da “livre-expressão”, do “deixar fazer espontâneo”, na busca por centrar a educação no educando, permitindo que ele se expresse. Merleau-Ponty (2004) já nos dizia que enquanto a ciência e a filosofia abrem portas para o mundo percebido, a arte nos dá uma visão extremamente nova e característica de nosso tempo, das coisas, dos espaços e até do homem visto de fora.

A arte se fez presente desde o início da história da humanidade, fruto da necessidade do homem de organizar seus pensamentos a fim de demonstrar as experiências vividas; ela dispõe de outras formas de aprendizagem que não as tecnicistas, estritamente racionais. A arte pode exercer funções essenciais à construção do ser humano, ao mesmo tempo em que permite, ainda, ligar e promover a educação do indivíduo aos seus sentidos

À medida em que os sentidos remetem à arte, a mesma, de volta, apela aos sentidos, ensinando-os a se expressarem e não apenas a comunicar. Quando observamos uma obra de arte, somos capturados por ela e dela capturamos algo, de acordo com nossas possibilidades, limites e preferências. Ela ainda pode modificar o olhar sobre a vida e conectar o indivíduo ao mundo, à medida que ele organiza o mesmo por meio das percepções e interpretações.

A arte torna-se um dos fatores essenciais de humanização [...] e deve-se entender que esta constitui de modos específicos uma manifestação de atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e conhecê-lo. (FUSARI; FERRAZ, 2006, p.18).

De acordo com Merleau-Ponty “O mundo percebido não é apenas o conjunto de coisas naturais, é também os quadros, as músicas, os livros, tudo o que os alemães chamam de um mundo cultural” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 65), assim, a educação pela arte oportuniza o indivíduo a agir no mundo; possibilita adquirir a capacidade crítica para não se submeter à imposição de valores e sentidos, estimula a capacidade intelectual para recriar ideias e ações, segundo sua própria decisão. Outro aspecto a ser considerado é o convite que a obra de arte faz ao fruidor, para que ela possa existir. O envolvimento do sujeito e a exigência de que ele entre com sua história de vida, pensamentos, percepções, sentimentos, valores, etc., possibilita um avanço nesses mesmos quesitos.

Nessa perspectiva, embasada nas ideias de João Francisco Duarte Júnior e suas contribuições sobre “*A Educação dos Sentidos*” e ainda de Rubem Alves, escritor poeta que trouxe à tona uma filosofia de educação como um ato de amor, compreende-se que: “O mundo, antes de ser tomado como matéria inteligível, surge a nós como objeto sensível” (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 14) e “Nossos sentidos – visão, audição, olfato, tato, gosto – são todos órgãos de fazer amor com o mundo, de ter prazer nele” (ALVES, 2011, p. 20). Chega-se, portanto, à terceira parte “*A Arte de Semear Saberes Sensíveis*”, a qual traz as contribuições de uma educação sensível na arte, que une educação sensível e inteligível, ética e estética, razão e sentimento. Semear o saber de forma sensível poderá levar o educando a ter maior consciência de seu corpo, do modo a ouvir seus apelos interiores, a ver nas entrelinhas com olhos brincalhões, tocar o intocável, cheirar e lembrar do que jazia no esquecimento e sentir os sabores da vida, estimulando o refinamento dos sentidos humanos e educando para uma vida mais saudável.

O que se pretende, no terceiro capítulo, é enfatizar que, mesmo em meio a uma turbulência de atividades diárias e corriqueiras que pode, segundo Duarte Júnior (2000), levar ao desestímulo de qualquer refinamento dos sentidos, é possível, através da arte, perceber o mundo, observar situações humanas nas quais esta ou aquela forma de estar no mundo surgem simbolizadas e intensificadas perante nós e ainda promover uma educação que una ciência e arte, conceito e estesia, mundo natural e mundo intelectual, razão e sentimento, sensível e inteligível, a fim de despertar novas ideias, novas percepções, novos olhares a um saber sensível que é bem mais profundo e significativo. Como o mesmo autor anota:

[...] é através da arte que o ser humano simboliza mais de perto o seu encontro primeiro, sensível, com o mundo. Situando-se a meio caminho entre a vida vivida e a abstração conceitual, as formas artísticas visam a significar esse nosso contato carnal com a realidade, e a sua apreensão opera-se bem mais através de nossa sensibilidade do que via intelecto. (JÚNIOR, 2000, p. 25)

O intuito ainda é apresentar que a experiência estética constitui uma forma específica de intencionalidade, na qual, através da arte, o sensível e o inteligível se integram para produzir o fenômeno estético, perceber como o sensível (no sentido grego de *aisthesis*, que será conceituada ao longo do capítulo), pode envolver o sujeito como um todo, levando-o a gerar diferentes formas de sensibilidade e uma melhor interpretação do corpo e da vida em sua totalidade. Podemos dizer ainda que sentidos antecedem a lógica da racionalidade, por isso, a arte será compreendida a partir deles, e esta levará a uma melhor percepção do mundo a partir dos sentidos, e tudo isso proporcionará ao aluno a possibilidade de leituras e apreensão das obras de arte, a fim de contribuir com a formação do mesmo nas linguagens artísticas.

Constará ainda uma proposta de intervenção com todos os procedimentos para aqueles que pretendem semear e transmitir saberes sensíveis através da arte. Esta proposta tem por título “*Cultivar Arte*” e nela apontaremos a criação de workshops que envolverão artistas educadores das redes municipais e estaduais, além de outros professores pedagogos e, enfim, todos aqueles que desejam repensar suas práticas educativas. Já é tempo de fazer da educação, e dos educandos, sujeitos ativos na sociedade, que apreciarão as muitas sensações que o mundo percebido pode oferecer àqueles que estão abertos a senti-lo e, posteriormente, desenvolver saberes inerente aos mesmos, transformando e ampliando as possibilidades com o trabalho e com a arte na educação.

Finalmente é possível compreender, de fato, qual é o verdadeiro ofício do semeador. Seu trabalho consiste no preparo do terreno para esperar que haja a possibilidade de lançar suas sementes, porém, antes, é preciso formar o semeador, para que, ao sair a semear, este saiba espalhar suas sementes e cultivar em terra boa com intuito de produzir bons frutos. Além do mais, semear com amor e prazer, despertando todos os sentimentos enrijecidos e internalizados, trazendo-os à tona para então cultivar e colher as flores e os frutos com eficácia. Chegamos, portanto, à conclusão, e agora é “*Hora de Colher*”.

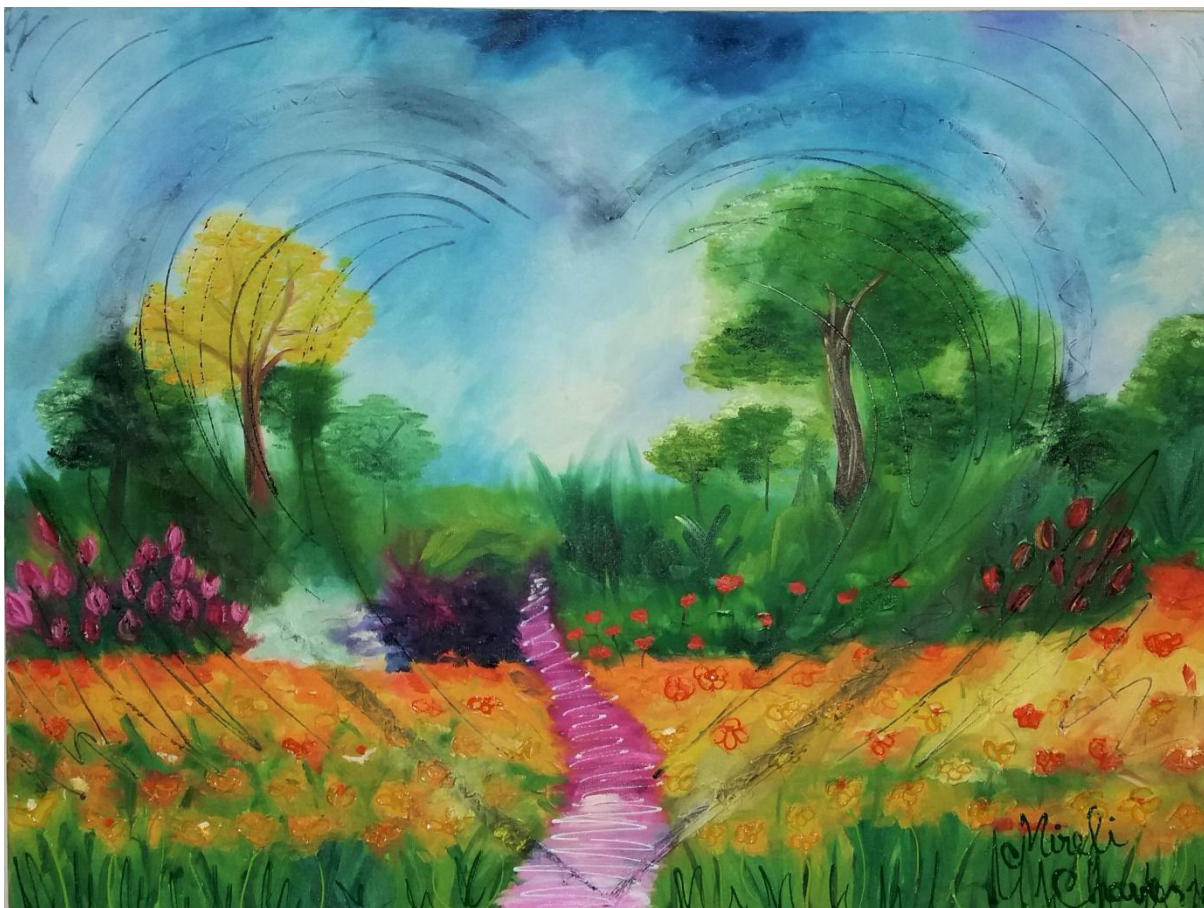
CAPÍTULO 1

FORMANDO UM SEMEADOR

Quem não planta jardim por dentro, não planta por fora e
nem passeia por eles.
(ALVES, 2000)

Efetivamente, da mesma maneira que uma árvore de fruto
(uma macieira, uma pereira, uma figueira, uma videira)
pode crescer por si e por sua própria virtude, mas sendo
brava, produz frutos bravos, e para dar frutos bons e doces
tem necessariamente que ser plantada, regada e podada por
um agricultor perito, assim também o homem, por virtude
própria, cresce com feições humanas, mas não pode crescer
animal racional, sábio, honesto e piedoso, se primeiramente
nele se não plantam os germens da sabedoria, da
honestidade e da piedade.
(COMENIUS, 2001)

Figura 2: Um Jardim no Coração



Fonte: Elaborado pela autora – Mireli Chaves – Julho/2016

Técnica: óleo sobre tela

O solo está pronto, o adubo já foi colocado, é hora de plantar! Mas espere um minuto. Como devo proceder para que meu jardim não morra por falta ou excesso de água ou mesmo acometido por pragas? Para exercer esta simples e ao mesmo tempo complexa função de semeador, é preciso antes ter uma experiência íntima com a terra, a irrigação, os modos, métodos e materiais necessários, é preciso cultivar um jardim no próprio coração para que este encantador fenômeno de transformar simples sementes isoladas em grandes jardins, aconteça.

Muito se tem estudado sobre formação de professores, a preocupação é grande quando se pensa em prepará-los para a docência. Esta apreensão culminou principalmente nas décadas de 80/90, com o Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Profissionais de Educação, transformado no que hoje conhecemos por Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE⁴), e com a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, especificamente no art. 62 da Lei nº 9.394. O referido artigo da lei determina que a: “Formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior” (BRASIL, 1996, s/p).

Do mesmo modo, em 2001 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) pela lei nº 10.172 de 9 de Janeiro, que apresentava um conjunto de ações objetivando também a melhoria da formação dos professores da educação básica, na busca pelo aumento da qualidade do ensino no Brasil. O PNE, para o primeiro decênio que aconteceu de 2001-2010, estabelecia como meta atingir um percentual de 70% dos professores da educação básica, com formação específica em nível superior. O referido percentual aumentou para o segundo decênio (2011-2020), em que está previsto até o final do prazo vigente, que todos os professores e professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área do conhecimento em que atuam.

Neste contexto, as Políticas Públicas de Formação de Professores no Brasil têm avançado no sentido de ampliar a oferta de cursos. O MEC implementou programas como o Plano de Ações Articulados (PAR), que de acordo com Márcia Angela da S. Aguiar (2011), consiste em ações que visam atender a demanda por formação dos profissionais da educação básica, com ofertas de cursos de formação inicial e continuada. De forma similar ao PAR, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR⁵) possui a finalidade, de acordo com Scheibe (2010), de atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores da rede pública, e tudo isso, de acordo com Barreto (2015), foi um “marco regulatório decisivo” (BARRETO, 2015, p. 681).

Diante deste quadro, podemos verificar que a formação inicial se mostra imprescindível para que o professor atue como docente na educação básica no Brasil. Antes de semear, formar um jardim, ensinar, conforme a imagem apresentada, (figura 2) é preciso cultivar um jardim no próprio coração, ou seja, formar-se no meio universitário conforme nos

⁴ A ANFOPE é uma entidade de caráter político-acadêmico de referência no cenário nacional para desenvolver estudos, pesquisas e debates sobre a formação e valorização dos profissionais da educação.

⁵ O PARFOR integra o Plano de Ações Articuladas (PAR) do Governo Federal, que, por sua vez, faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação ao qual aderiram todas as unidades da federação (Brasil, 2009; portaria normativa n. 9).

fala Brezinski (2008), quando explica que os educadores engajados na rede de associações defendem que o ambiente universitário é o local mais adequado para que o profissional da educação se forme. A autora continua dizendo que:

No espaço universitário o estudante desenvolve sua trajetória de formação e vai construindo, coletivamente, o tornar-se professor e pesquisador. Essa é uma forma rigorosa de pensar, refletir, criar, enfim, apreender e socializar o conhecimento já acumulado pela humanidade, produzir novos conhecimentos acerca do campo específico de seu interesse, além dos saberes do campo pedagógico e do saber político da ciência que irá ensinar. (BREZINSKI, 2008, p. 1142).

As Universidades devem oferecer, ainda, oportunidades de o profissional tornar-se professor, à medida em que adquire suas experiências durante os cursos. De acordo com a mesma autora, “O caminho que o profissional percorre para tornar-se professor, sobretudo nos processos de formação e profissionalização, contribui de maneira relevante para a transformação da ocupação-professor em profissão-professor” (BREZINSKI, 2008, p. 1149).

Todavia, pesquisas mostram que foram ampliadas as ofertas de cursos superiores para a formação de docentes, mas a qualidade do ensino não acompanhou o crescimento. O fato corrobora a fala de Barreto (2015) “Embora a certificação em curso superior esteja generalizando-se no país entre todos os docentes, a melhoria da qualidade da educação básica não se modifica apenas pela nova titulação dos professores” (BARRETO, 2015, p. 681):

Na verdade, essa abertura na legislação possibilitou que o governo e os empresários do ensino criassem esses cursos como forma de baratear custos e de atender às determinações legais no tocante à habilitação de professores em nível superior. As consequências já são por demais conhecidas: a privatização desenfreada do ensino, o aligeiramento da formação pela simples capacitação técnica. (FERRAZ; PINHO, 2014, p. 25)

Nesse contexto, uma pesquisa realizada por Barreto (2015) nos mostra que os meios predominantes da expansão dos cursos de pedagogia são dois, a iniciativa privada e a educação à distância, e são especialmente preocupantes. Na mesma pesquisa, a autora aponta que existe maior quantidade de alunos matriculados nas instituições privadas, representando 56,9% do total de todas as licenciaturas, enquanto nas públicas temos o percentual de 43,1%. Essa quantidade aumenta quando se trata especificamente da modalidade EAD (ensino à distância). Os números mostram que as instituições privadas aumentaram significativamente nessa modalidade. A autora continua apontando que esse crescimento:

[...] não foi acompanhado do desenvolvimento efetivo da capacidade de produção de conhecimentos novos por meio da pesquisa, função inerente ao ensino superior e tampouco se caracterizaram por um zelo especial em relação às atividades de ensino. [...] porque a rápida expansão dos cursos de educação à distância e a grande improvisação do seu projeto pedagógico, da infraestrutura de apoio e do acompanhamento dos estudantes, bem como a elevada evasão registrada nesses cursos, são indícios de que eles deixam muito a desejar. (BARRETO, 2015, p. 684)

Parece-nos que estamos diante de uma grande contradição: enquanto as políticas públicas discutem e buscam a melhoria da qualidade do ensino no Brasil, alguns profissionais se mostram despreparados, apesar de licenciados, a exercer a função de educador. São grandes os desafios e as demandas que delimitam a função da escola na atualidade, principalmente quanto às atribuições do professor, no reconhecimento da complexidade que existe no ato de ensinar. Portanto, cabe ao governo e às instituições não apenas ampliar a oferta, mas formar docentes preparados para atuar como futuros profissionais formadores, o que de acordo com Brzezinski (2008), equivale dizer que as universidades devem preparar estes profissionais visando: um saber específico (científico), um saber pedagógico, um saber cultural e um saber transversal:

Apesar de serem múltiplas as acepções de formação, Ferry (1987) destaca que a formação de professores possui uma natureza específica e apresenta particularmente três traços distintivos de qualquer outra formação: a) é uma dupla formação, pois, simultaneamente, é acadêmico científico e pedagógico; b) é uma formação profissional, porquanto tem por finalidade formar pessoas que irão se dedicar à profissão-professor; c) constitui formação de formadores, porque se desenvolve em um espaço em que se realiza a formação de quem se forma ao mesmo tempo em que ocorre a prática profissional do formador. (BRZEZINSKI, 2008, p. 1144).

A preocupação com o preparo do exercício profissional é de tal importância que foi instituído pela resolução CNE/CP1 as “Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica”, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Esta regulamentação atinge todas as licenciaturas e constitui-se em um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular dos estabelecimentos de ensino.

A resolução propõe, em seu Art. 2º, orientações inerentes à formação para a atividade docente, a saber: O ensino visando à aprendizagem do aluno, o acolhimento e o trato da diversidade, o exercício de atividades de enriquecimento cultural, o aprimoramento em práticas investigativas, a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares, o uso de tecnologias da informação e da comunicação, metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores, e ainda, o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. As exigências para que a formação aconteça de forma plena e para que qualifique o profissional para o exercício são grandes.

Diante deste cenário, os desafios da formação para o professor de arte são ainda maiores, considerando as habilidades deste professor, para o qual nosso olhar está

direcionado, ou seja, aquele que deve educar de maneira sensível⁶. Para exercer a tarefa de semeador e mais uma vez aqui retomamos a imagem apresentada, é preciso antes ser planta, formar-se semeador e ter experiências que farão a diferença à sua prática docente. Portanto, de acordo com Fonseca da Silva (2010) são grandes os desafios da formação de professores de arte para as universidades, pois devem articular formação de conteúdo com formação pedagógica, e a autora continua sua fala explicitando que:

O perfil profissional desejado do egresso das licenciaturas em Artes Visuais é o de um profissional reflexivo, criativo, que apresente considerável conhecimento sobre a realidade artístico-cultural, sobre a arte em diferentes tempos, espaços e proposições e que aponte um viés multicultural-crítico. Dele ainda se exige que tenha o domínio pedagógico de como ensinar, seja articulado com as instituições culturais e a comunidade e que, fundamentalmente, conheça o processo de aprendizagem. Da mesma forma, esse perfil precisa de uma formação cultural mais ampla e que de fato mantenha interlocução com a sociedade. (FONSECA DA SILVA, 2010, p. 9)

A resolução CNE/CES nº 01 de 2009 aponta as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais, que visa abranger o perfil do formando, as competências e habilidades, os componentes curriculares, o trabalho do curso, o projeto de iniciação científica, o estágio supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, além de outros aspectos relevantes, no intuito de dar sustentabilidade às instituições que formarão docentes para exercer a função de artista docente. A resolução aponta em seu Art. 3º que:

Art. 3º O curso de graduação em Artes Visuais deve ensejar, como perfil do formando, capacitação para a produção, a pesquisa, a crítica e o ensino das Artes Visuais, visando ao desenvolvimento da percepção, da reflexão e do potencial criativo, dentro da especificidade do pensamento visual, de modo a privilegiar a apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas e procedimentos tradicionais e experimentais e da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, tendências, obras e outras criações visuais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área das Artes Visuais. (BRASIL, 2009, p. 2)

Dessa forma, os cursos de arte devem educar o futuro docente para a sensibilidade estética e não apenas técnicas. De acordo com Duarte Junior (2000), devem formar cientistas cuja sensibilidade e ampla visão de mundo os torne dotados de personalidade mais íntegra e até de maior capacidade criativa. O que muitas vezes não tem acontecido,

Porque ali, seduzidos pelos mitos da ciência e da tecnologia contemporâneas, bem como das verdades abstratas de uma razão universal, os cursos de arte passaram a dirigir seus enfoques muito mais para a discussão teórica acerca do fenômeno estético e o ensino de técnicas do que a promoção de uma real educação da sensibilidade. (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 184).

⁶ De acordo com Duarte Junior (2000), uma educação do sentimento, que poder-se-ia muito bem denominar educação estética, aquela que pode ser percebida pelos sentidos.

Do que decorre também uma atitude bastante comum, que as Universidades não se preocupam em oferecer uma educação sensível, que poderá formar profissionais capazes de valorizar simples materiais, ou atitudes em grandes feitos. A maioria se forma licenciados em arte e não em bacharel, o que permite considerar que a formação desenvolvida possibilita visão técnica, instrumental, cuja sensibilidade e visão de mundo não são aspectos principais de sua formação. De acordo com Duarte Júnior, nas universidades não existem disciplinas voltadas às discussões sobre os elementos naturais presentes na realidade em que os estudantes vivem. Tal fato permitiria considerar, por exemplo, que ao estar atento (vale dizer, sensível) para uma terra de coloração roxa ou amarelada, naquele terreno por onde se passa diariamente, pode significar a confecção de tintas violetas e amarelas passíveis de emprego em seu trabalho.

Diante de tal abrangência educacional, Duarte Júnior (2000) apresenta que, mesmo que a maior parte de cada currículo seja direcionada a um conhecimento específico, uma educação mais abrangente (isto é, que considere as experiências, o saber sensível e estético), até mesmo no ensino superior, é perfeitamente viável, afinal, o fundamental é que se aprenda a aprender. O princípio é aplicável principalmente aos cursos formadores de professores de arte, mas não exclusivamente, tendo em vista que:

Um lastro de filosofia, artes e sensibilidade, comum a todos os cursos de uma universidade, certamente redundaria em ganhos para todos, em especial para o profissional em formação, que entenderia ser o seu conhecimento específico tão-só um dos componentes que constituem uma sabedoria de vida abrangente. (JÚNIOR, 2000, p.210)

Ou seja, uma educação voltada para o sensível, em nível superior, pode contribuir para um melhor aproveitamento daquilo que existe no mundo à sua volta, e saber perceber o mundo consiste em estabelecer vínculos com a natureza, conhecer sua cultura, refinar sua percepção e contribuir para um despertar do potencial criativo de si mesmo e daqueles que estão ao seu redor.

1.1 A História dos arte educadores no Brasil

O ensino de arte no Brasil não é um assunto recente. Quando a Família Real se viu obrigada a vir para o Brasil em 1808, ela trouxe, em 1816, a Missão Artística Francesa, que introduziu o ensino das artes acadêmicas no Brasil, e foi criada, então, a “Academia Real de Ciências, Artes e Ofícios” que mais tarde, com a proclamação da República, passou a se chamar “Escola Nacional de Belas-Artes”. Sua criação, de acordo com Sousa (2005), ofereceu

formação de nível superior aos candidatos a artistas acadêmicos. A partir das décadas de 1870 e 1880, de acordo com Barbosa e Coutinho (2011), alguns liberais defenderam a ideia que uma educação popular para o trabalho deveria ser o principal objetivo da arte na escola. Iniciaram então uma campanha para tornar o desenho obrigatório na escola, para que este ensino contribuísse na preparação para o trabalho industrial. Assim, o ensino de desenho visava qualificar para a produção industrial e utilitária.

O ensino que valorizava o desenho e a utilização de modelos europeus, pautado na concepção de um ensino autoritário e tradicionalista foi mantido até o início do século XX. A partir dos avanços pedagógicos trazidos por uma nova concepção de ensino, intitulado Escola Nova, inspirados em John Dewey, que valorizava o aluno como centro dos processos de aquisição do conhecimento escolar, as aulas de arte se direcionaram para um ensino que enfatizava a livre expressão. De acordo com Martins, Picosque e Guerra, neste período, “O papel do professor era dar oportunidades para que o aluno se expressasse de forma espontânea, pessoal, o que vinha ser a valorização da criatividade como máxima no ensino da arte” (GUERRA; MARTINS; PICOSQUE, 2009, p.11).

Os pressupostos teóricos de Dewey no Brasil foram, a partir da década de 1930, defendidos por seu ex-aluno Anísio Teixeira. John Dewey publica *Art as Experience* (A arte como experiência) e já defendia a experiência como elemento fundamental em uma obra de arte. O autor inicia seu texto dizendo:

[...] 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).

O autor continua, defendendo que a experiência estética está diretamente ligada à experiência comum e rotineira das coisas, e que por mais que a história das artes tenda a isolar a arte e sua apreciação, colocando-as em um campo próprio, as percepções estéticas podem afetar profundamente a prática da vida, e ainda, quando inseridas nos hábitos, podem atuar de maneira eficaz e inconsciente e até serem ingredientes de felicidade, pois, de acordo com Dewey: “Uma concepção das belas-artes que parta da ligação delas com as qualidades descobertas na experiência comum poderá indicar os fatores e forças que favorecem a evolução normal das atividades humanas comuns para questões de valor artístico” (DEWEY, 2010, p. 72).

Dewey defende que a experiência consiste na intensificação da vida, na medida em que vivemos e sentimos e isso pode significar uma troca com o mundo. Entretanto, muitas

vezes na vida, os sentidos e as sensações não são carregadas de sentimentos que provêm de significados intimamente ligados:

[...] Vivenciamos as sensações como estímulos mecânicos ou estimulações irritadas, sem termos ideia da realidade que há nelas e por trás delas: em grande parte de nossa experiência, nossos diferentes sentidos não se unem para contar uma história comum e ampliada. Vemos sem sentir; ouvimos, mas apenas como um relato de segunda mão – segunda mão por ele não ser reforçado pela visão. Tocamos, mas o contato permanece tangencial, porque não se funde com as qualidades dos sentidos que mergulham abaixo da superfície. Usamos os sentidos para despertar a paixão, mas não para servir ao interesse do discernimento, não porque esse interesse não esteja potencialmente presente no exercício do sensorial, mas porque cedemos a condições de vida que força os sentidos a se manterem como excitações superficiais. (DEWEY, 2010, p.87).

O autor afirma ainda que os sentidos são os órgãos pelos quais a criatura viva participa diretamente das ocorrências do mundo ao seu redor. A experiência, então, ocorre incessantemente, porque a interação do ser vivo com o meio está intrinsecamente ligada ao próprio processo de viver, de ver e de sentir. Quando a experiência é significativa, ela é duradoura; a experiência, nesse sentido, define-se, concordando com Dewey, pelas situações e episódios a que nos referimos frequentemente e ao recordá-las de que: “Isso é que foi experiência” (DEWEY, 2010, p. 110).

As interpretações de Dewey sobre a arte e a experiência nortearam novos caminhos para o ensino da arte no Brasil. No final da Década de 1920 e início de 1930 surgiram as primeiras escolas especializadas em arte, orientadas por artistas como Theodoro Braga, Anita Malfatti e Mario de Andrade. Mais tarde, em 1948, surgiu a primeira Escolinha de arte no Brasil, que se difundiu por todo o Brasil e depois, com a oferta de cursos de formação de professores, de acordo com Barbosa e Coutinho (2011) a Escolinha teve enorme influência multiplicadora, tornando-se o “Movimento Escolinhas de arte”.

A partir de 1971, a Lei nº 5.692 estabeleceu em seu Art. 7º que “Será obrigatória a inclusão de [...], Educação Artística [...] nos currículos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971, s/p). Naquela época não existiam cursos de arte-educação nas Universidades, somente o “Movimento Escolinhas de Arte” oferecia cursos de arte para professores e artistas. Partindo da necessidade de ofertar cursos de formação de professores de arte para os docentes que atuavam, em 1973 o Governo Federal criou uma nova forma para preparar professores para a disciplina de Educação Artística, contudo, de acordo com Barbosa:

O currículo de Licenciatura em Educação Artística na universidade pretende preparar um professor de arte em apenas dois anos, que seja capaz de lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da 1ª à 8ª séries e, em alguns casos, até o 2º grau. (BARBOSA, 1989, p. 171).

Desde então, diversas iniciativas se fortaleceram em nível nacional para promover a formação de professores para o ensino de arte. Foi constituído o movimento Arte-Educação, que se preocupava em valorizar e aperfeiçoar o professor, rever e propor novas ações educativas em arte, até que a obrigatoriedade do ensino de artes, enquanto disciplina do currículo escolar, é conquistada em 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394, que estabelece em seu artigo 26, parágrafo 2º: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996, s/p).

Com a disciplina regulamentada pela lei, o MEC então elabora e distribui em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais de arte – PCN, que serviriam de apoio aos professores ministrantes da disciplina e à reflexão sobre a prática pedagógica, na busca por contribuir para a formação e atualização profissional.

Da mesma forma, o MEC lança em 2000 a “Proposta de Diretrizes Para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior”. De acordo com o documento, a proposta busca construir uma sintonia entre formação de professores, os princípios prescritos pela LDB e as recomendações constantes dos PCNs, já que com as mudanças ocorridas no cenário educacional do país algumas exigências em relação ao papel do professor não estavam sendo contempladas nos cursos de formação de professores. O documento traz ainda, referente ao ensino de arte, que:

Há ainda a necessidade de se discutir a formação de professores para algumas áreas de conhecimento desenvolvidas no ensino fundamental, como Ciências Naturais ou artes, que pressupõem uma abordagem equilibrada e articulada de diferentes disciplinas (Biologia, Física, Química, Astronomia, Geologia etc, no caso de Ciências Naturais) e diferentes linguagens (da Música, da Dança, das Artes Visuais, do Teatro, no caso de arte), que, atualmente, são ministradas por professores preparados para ensinar apenas uma dessas disciplinas ou linguagens. A questão a ser enfrentada é a da definição de qual é a formação necessária para que os professores dessas áreas possam efetivar as propostas contidas nas diretrizes e parâmetros curriculares. (BRASIL, 2000, p.34)

Este Debate sobre a polivalência⁷ da formação do artista docente, em contraste com as diferentes atribuições a serem alcançadas por este profissional, é outra vasta discussão, de âmbito nacional, que tem acometido as pesquisas em arte-educação por muitos anos, principalmente a partir da aprovação da Lei nº 13.278 de 2016 que altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394 de 1996 - “Lei de Diretrizes e Bases da Educação” -que incluiu as artes visuais, a dança, a música e o teatro como linguagens que constituirão o componente curricular. Até

⁷ A polivalência a nível estadual é amplamente discutida em encontros organizados pela Secretaria Estadual de Educação – SED e Secretaria municipal de Educação de Campo Grande – SEMED, além de envolver universidades, inclusive a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

hoje não existe uma resposta concreta de como deve ser abordado o ensino da arte nos currículos para que não dificulte o trabalho do profissional, apesar de acreditarmos que, de certa forma, o professor, formado sensivelmente, deva possuir um amplo conhecimento cultural permeado por suas experiências. Saberes específicos oferecidos por especialistas em cursos de licenciatura em Artes Visuais, Artes Cênicas e Música não garante desenvolver artistas educadores especializados e atualizados em todas as diversas linguagens da arte, mesmo depois de sua formação e toda bagagem de conhecimento adquirida, pois eles jamais terão domínio sólido para lidar com as diversas linguagens artísticas em uma só disciplina, assim como com todas as propostas de ensino e aprendizagem que dialogam com as questões contemporâneas e emergentes da sociedade. Porém, não é nossa intenção abordar detalhadamente esse tema, uma vez que caberia outra grande pesquisa a respeito, considerando as diversas nuances e discussões sobre a polivalência no ensino das artes.

Dessa maneira, reforça-se ainda mais a discussão da importância de o Artista Docente se formar em Universidades que permitam uma maior experiência com as diversas manifestações artísticas, uma vez que estes não tiveram a oportunidade de vivenciar estas experiências anteriormente. Consequentemente, a partir de sua experiência sensível, poderão transmitir, através de seu corpo e seus sentimentos, a alegria, o desejo e o prazer de aprender. Duarte Junior (2000), ao falar sobre a formação de professores, diz que uma educação sensível só pode ser levada a efeito por meio de educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas, cuidadas e trabalhadas como fonte primeira dos saberes e conhecimentos que se podem obter acerca do mundo. O autor aponta que esta experiência deve acontecer nos cursos de formação de professores:

Neste sentido, a tarefa de sensibilizar e desenvolver os sentidos, fazendo-se acompanhar de uma visão criticamente filosófica de seu papel na obtenção do saber, compete prioritariamente aos nossos cursos de formação de professores, às licenciaturas levadas a efeito no âmbito do ensino superior. (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 213).

Tudo isso só confirma o que aqui temos proposto, ou seja, a partir da formação na área em que atua é que o professor pode aprender a tornar-se um profissional melhor e mais preparado para o ofício. É nas universidades que pode tornar-se semeador, não de maneira aparente ou superficial, mas verdadeira e sólida, ou seja, enquanto seres sensíveis, que se deixem guiar, não pela razão dos outros, pelas leituras superficiais ou pelo recitar de cor, mas a partir de si mesmo, de seus conhecimentos e saberes adquiridos e apreendidos.

1.2 Os artistas docentes de Mato Grosso do Sul

Diante da extrema necessidade apontada nas páginas anteriores, de que para se exercer o ofício de semeador exige-se cada vez mais que se tenha construído uma experiência concreta, pelo menos na formação inicial do professor de arte, em 1980, de acordo com um histórico do curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, disponível no site da instituição, foi implantado o curso de Educação Artística, mediante uma solicitação feita pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul. A ação visou sanar a falta de professores habilitados. Daquela época até os dias atuais, para acompanhar as mudanças ocorridas na Educação, o curso passou por várias configurações e hoje denomina-se Artes Visuais – Licenciatura Plena.

As ofertas de curso superior de licenciatura em arte no Mato Grosso do Sul só aumentaram. Além da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), nas últimas décadas outras importantes instituições como a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), além de outras instituições menores, disponibilizam a opção de cursos de licenciatura em Artes Visuais, Artes Cênicas, Música e Dança. O objetivo dos citados cursos é formar professores qualificados para compor o quadro de docentes que ministram arte no Estado, uma vez que a arte é polivalente e aceita como professor todos aqueles que possuem formação específica nestes cursos apontados, ao menos enquanto as outras linguagens não se tornarem disciplinas obrigatórias nos currículos. Esta discussão, inclusive, foi muito discutida nos anos de 2015 e 2016, uma vez que estão acontecendo, em nível nacional, debates sobre a Base Nacional Comum Curricular⁸.

Após essa investigação sobre a formação dos professores - semeadores de saber, artistas educadores - constatamos que o Plano Nacional de Educação prevê, até o final deste segundo decênio, que 100% dos professores que ministram aulas sejam habilitados em nível superior, na área em que atuam, além de saber que existem vários cursos no Estado que oferecem formação específica em arte – licenciatura, e ainda, que a experiência sensível do professor só poderá ser construída nas Universidades. Realizamos uma pesquisa para analisar em que panorama encontra-se a formação dos professores que aparecem lotados na disciplina de arte na rede estadual de ensino, atuantes nas escolas no ano de 2015 e 2016.

A partir de uma análise do quadro quantitativo de professores que estão ministrando arte na rede estadual de ensino em 2015, formulada pela própria Secretaria Estadual de

⁸ Prevista no Plano Nacional de Educação, ela é a base para a renovação e o aprimoramento da educação básica no país. A Base Nacional Comum Curricular norteará a construção dos demais currículos do Brasil.

Educação na Tabela 1, podemos conferir que, dos 79 municípios, compondo um total de 348 escolas e 1091 professores de arte, 59,30% possuem formação mínima na área de atuação e 40,70% possuem outras licenciaturas e atuam como professores de arte.

Tabela 1: Resumo Simplificado dos Professores que estão Ministrando as Aulas de Arte na Rede Estadual de Ensino/2015	
Total de municípios	79
Total de escolas	348
Total de professores de arte – Efetivos	346
Total de professores de arte – Convocados	267
Total de professores de arte – Aulas Complementares	34
Total de professores de licenciaturas diversas – Efetivos	81
Total de professores de licenciaturas diversas – Convocados	350
Total de professores de licenciaturas diversas – Aulas complementares	13

Fonte: SED/MS – 2015

O que os números mostram é que temos um grande percentual de professores de outras licenciaturas lotados na disciplina de arte, o quantitativo é alto, não alcança nem sequer o percentual que visava o Plano Nacional do primeiro decênio, considerando ainda que até o ano de 2020, 100% dos professores devam possuir formação no mínimo inicial, e já estamos em 2016. A partir do conhecimento de que em 2015 o percentual a ser alcançado para atingir esta meta ainda era de mais de 40% de professores que ministram arte, mas possuem formação em outras áreas, acredita-se que seja difícil alcançar esta meta sem que haja uma mobilização neste quesito.

Diante destes quadros a pergunta é: os professores que não possuem formação estão preparados para ministrar aulas de arte? E de maneira sensível e significativa, sendo que o ensino contempla diferentes linguagens? A experiência que o sementeiro tem com a arte e a sensibilidade adquirida ao longo de sua formação faz diferença nas práticas pedagógicas?

Talvez cumprir com o currículo, apresentar todos os conteúdos subsidiados e orientados pelo referencial curricular de arte da rede estadual de ensino aconteça, mas acredita-se que esta prática acaba acontecendo de forma mecânica, uma vez que o professor muitas vezes não possui uma experiência estética qualificada, concordando com o que diz Fonseca da Silva (2010, p. 11) quando expressa suas ideias sobre a formação artística dos

professores “em seus estudos os professores têm a oportunidade de construir outra forma de conceber a atividade artística e os produtos dela derivados”, e a autora continua apontando que:

Valorizar essa formação cultural também é necessário porque, no exercício da função de professor, será porta-voz dessas concepções para seus alunos. Seus ensinamentos estarão sustentados sobre a base de suas considerações pessoais e convicções a respeito das Artes Plásticas como matéria necessária à formação do indivíduo e pelas atitudes que poderá adotar em relação a elas. (SILVA, 2010, p. 12).

Os professores licenciados em outras áreas, que se arriscam a ministrar aulas de arte, oferecerão um ensino limitado, uma vez que não tiveram em sua formação docente contato reflexivo, uma experiência com diversas produções artísticas locais, universais, históricas, midiáticas e de outras culturas, além da natural experiência do corpo com as diversas manifestações artísticas que podem despertar o conhecimento sensível. Estes aspectos estão intrinsecamente ligados à qualidade do ensino de arte sensível. Tais deficiências limitam e condicionam as experiências artísticas dos professores, suas ideias e concepções sobre a arte, as obras de arte e pesquisas em arte educação. Concordando com o que diz Bondía (2002), quando pensa a educação a partir do par *experiência/sentido*.

O autor apresenta, a partir, principalmente, da definição de algumas palavras, que “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (BONDÍA, 2002, p. 21). O teórico continua, destacando a importância da experiência na educação, e que a experiência tem se tornado cada vez mais rara, em primeiro lugar pelo excesso de informação, haja vista que informação não é experiência; também por excesso de opinião, por falta de tempo e por excesso de trabalho.

Bondía (2002) defende que para a experiência acontecer é preciso um sujeito, que se abre para tal vivência, e segundo o autor: “[...] é incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada ameaça, a quem nada ocorre” (BONDÍA, 2002, p. 25), somente o sujeito da experiência está aberto à transformação.

Dessa maneira, o sujeito tem sua própria força e essa força se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis. Por este motivo, mais uma vez defendemos aqui a experiência como um caminho para uma melhor prática pedagógica. É preciso, principalmente para os educadores que ministram aulas de arte, não apenas conhecer a arte, mas saber e ter tido uma experiência particular e pessoal com a arte. Afinal, para Jorge Larrosa Bondía:

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que o opõem, ponto a ponto, ao que entendemos como conhecimento. (BONDÍA, 2002, p. 27).

Na reflexão de Rubem Alves (2003), todo jardim começa com um sonho, e antes que qualquer semente seja lançada, qualquer árvore plantada ou qualquer lago construído, mesmo que a terra esteja preparada, é preciso que as sementes, as árvores e os lagos tenham nascido dentro da alma. Por este motivo não há possibilidade de exercer a função de semeador de saber sensível, significativo, sem antes ter uma experiência, “sonhar”, sentir a arte. O autor muito bem aponta sobre a função da experiência que é possível ter na universidade:

Andar pelo *campus* é recuperar a memória, tomar consciência da única coisa que importa. O mais – ensino, pesquisa, intervenções, descobertas – só tem sentido como ferramentas para o plantio e cultivo do jardim. Mas muita gente aprende tudo sobre pás, enxadas, picaretas e esterco sem nunca chegar a sonhar com o jardim, que é a única finalidade de tudo isso. (ALVES, 2003, p. 75).

O autor continua explicando que:

Andando pelo jardim, é como se estivéssemos andando por um lugar utópico: ali reencontramos os nossos sonhos mais profundos e repetimos: “É assim que queríamos que o mundo fosse”. Do jardim, lugar do amor, voltamos para a sala de aula e para o laboratório, lugares do poder. Saber é poder, sem o poder do saber, o jardim não pode ser plantado. (ALVES, 2003, p.76).

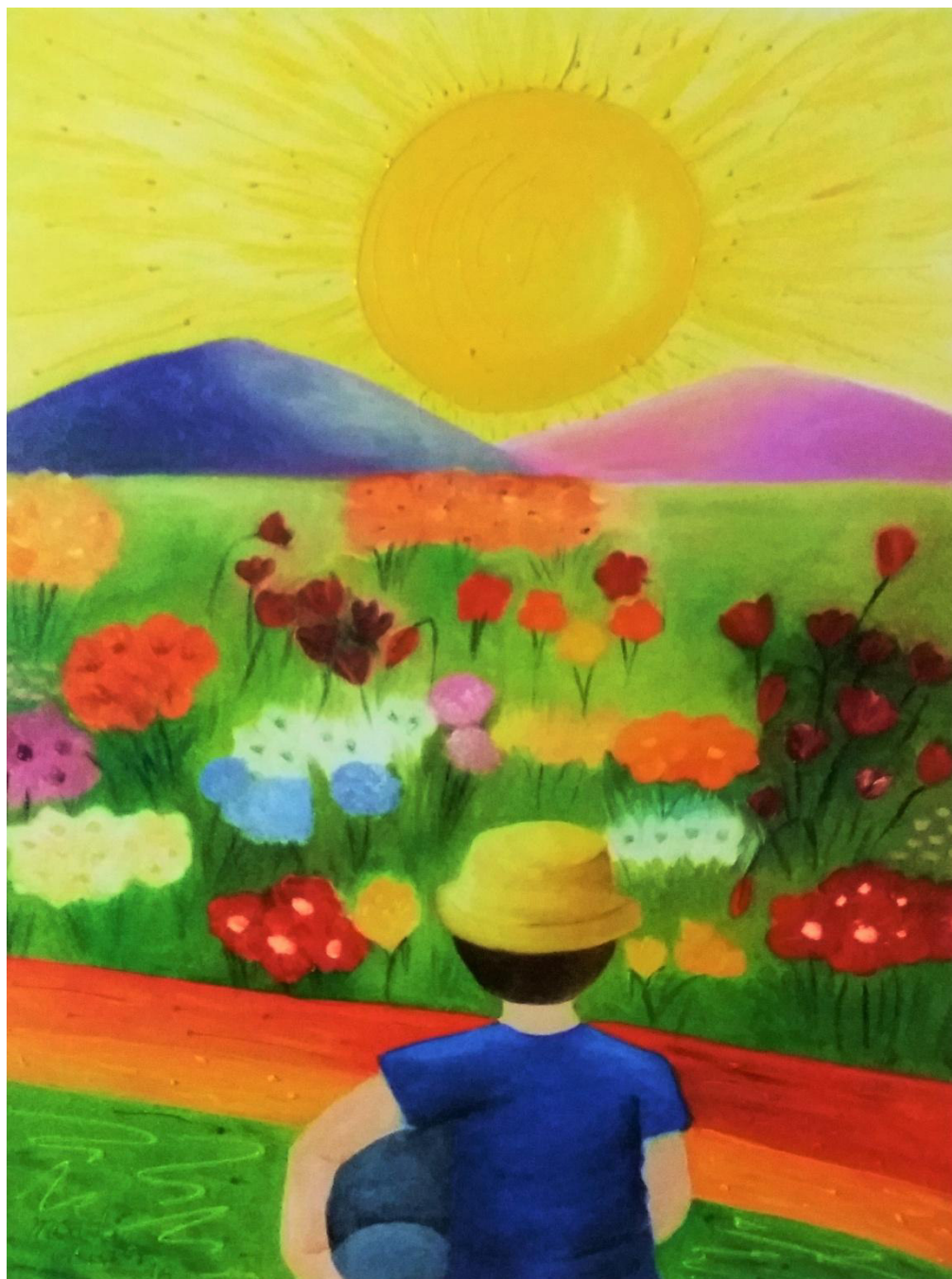
Diante deste cenário, semear arte é uma função que envolve não apenas conhecimento, mas a alegria de ensinar algo que foi significativo ao professor durante seus dias de formação na universidade. Rubem Alves (2003) ainda, ao conversar sobre universidade, afirma que a mesma existe só para ajudar os homens a transformarem os desertos em jardins, o que acabou inspirando o título e a imagem apresentados neste capítulo. O autor sugere que deve ser a partir do jardim que devemos pensar no tipo de educação que temos de ter para produzir coisas tão belas. Espalhar no ar as nossas sementes.

CAPÍTULO 2

SEMEANDO COM PRAZER

Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho. Por isso os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor: interpretes de sonhos.
(ALVES, 2000)

Igualmente, a árvore alimentada com alimento da chuva ou nutrida pela seiva do terreno, não extrai essas substâncias através da casca, mas alimenta-se através dos poros das suas partes internas. É por isso que o jardineiro não costuma regar os ramos, mas as raízes. E os animais não ministram os alimentos aos membros exteriores, mas ao estômago, que os prepara e os envia para o corpo. Deste modo, se o educador da juventude cultiva sobretudo a raiz do saber, isto é, a inteligência, facilmente o vigor passará para o seio do homem, ou seja, para a memória, e finalmente aparecerão flores e frutos, isto é, o uso corrente da língua e a prática das coisas.
(COMENIUS, 2001)

Figura 3 - Semear com Prazer

Fonte: Elaborado pela autora - Mireli Chaves – Outubro de 2016
Técnica: óleo sobre tela

Mais uma vez o dia começa, agora sim, tudo pronto, ferramenta na mão, jardim no coração. Vamos espalhar as sementes! O sementeiro, além de plantar, precisa dedicar-se ao seu jardim, trabalhar com empenho, arar, irrigar, fertilizar, combater pragas, cuidar e dedicar-se com amor a aquilo que faz. Ao sementeiro prudente, que semeia com alegria, um jardim repleto de felicidade.

A percepção dos fenômenos se constrói por meio de íntimos processos seletivos, a partir das condições físicas e psíquicas de cada pessoa, e baseadas em expectativas e certas carências pessoais do indivíduo. Partindo das ideias do filósofo Maurice Merleau-Ponty, quando estabelecemos um esquema de prioridades em nossa atenção, percebemos certas coisas, podendo achá-las importantes ou simplesmente ignorá-las e isso pode ocorrer de forma inconsciente. Assim, a seletividade permite-nos interpretar melhor os estímulos e reagir do modo mais coerente com nossos interesses. É por meio da relação mútua entre experiência cognitiva, significação e objeto que é possível a elevação do conhecimento e da ampliação do aprendizado que possibilita diversas interpretações de tudo o que vemos e tocamos. Nesse contexto, Merleau-Ponty em seu livro *Conversas* (1948), explica que:

As coisas não são, portanto, simples objetos neutros que contemplaríamos diante de nós; cada uma delas simboliza e evoca para nós uma certa conduta, provoca de nossa parte reações favoráveis ou desfavoráveis, e é por isso que os gostos de um homem, seu caráter, a atitude que assumiu em relação ao mundo e ao ser exterior são lidos nos objetos que ele escolheu para ter à sua volta, nas cores que prefere, nos lugares onde aprecia passear. (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 23).

Nessa perspectiva, o mundo não é formado exclusivamente pelas coisas objetivas estudadas pelas ciências, de relação funcional ou casual, pois Merleau-Ponty já assinalava que a ciência manipula as coisas e renuncia à vida, ela sempre foi um pensamento que trata todo o ser como “objeto em geral”, como se já se achasse predestinado a nós. Contudo, o mundo é igualmente composto, segundo o conjunto de coisas subjetivas ao homem, por cores, sons, odores, lembranças alicerçadas em afetividades. O que se deve levar em conta é, portanto, a junção destes dois mundos: o da ciência e o da percepção. De acordo com o mesmo autor:

O mundo aparece ao mesmo tempo como imanente (para nós) e transcendente (em si). No limite, o mundo se apresenta como um “há” prévio e anônimo que o pensamento jamais abarca por completo e como um imenso indivíduo. É por aí que compreendemos a universalidade do sentir, ou melhor, a generalidade carnal que faz com que a própria experiência do mundo se torne universalizável. O enigma do mundo pode ser resumido assim: “um mundo” (é todo um mundo, um som, uma cor, etc.) = um mundo organizado, que é fechado, mas que, estranhamente, é representativo de todo o resto, possui seus símbolos, seus equivalentes para tudo o que não é ele. (MERLEAU-PONTY *apud* CARDIM, 2009, p. 183).

Merleau-Ponty define estes dois mundos como “Mundo da ciência”, como instrumento do desenvolvimento técnico ou como escola de precisão e de verdade, e o “mundo percebido”, isto é, o mundo que nos é revelado por nossos sentidos e pela experiência de vida. Não se trata de negar totalmente o mundo da ciência, é importante destacar que se trata de fazer a união desses “dois mundos”. Esse mundo percebido, de que nos fala Merleau-Ponty, é

“[...] em grande medida ignorado por nós enquanto permanecemos numa postura prática ou utilitária” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 01), sendo “[...] necessário muito tempo, esforços e cultura para desnudá-lo” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 01 – 02). Ocorre que a arte também é um possível caminho para então, “[...] redescobrir esse mundo em que vivemos, mas que somos sempre tentados a esquecer” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 2).

Diante disso, faz-se necessário abordar questões sobre as práticas educativas cuja ênfase recai na tríade percepção, arte e cultura. Surge então a questão: de que modo a fenomenologia aparece como uma das maneiras de desenvolver a investigação e a aquisição de conhecimento? A resposta está na preocupação que o estudo fenomenológico tem com o sujeito, aquele que conhece, tem experiências e percebe o mundo. Este estudo nos proporciona uma intrínseca relação entre ideias, pensamentos, estudos e conhecimentos e provoca um movimento que procura continuamente revelar aquilo que se apresenta da vivência, do real, do mundo vivido. A percepção que temos de mundo varia de acordo com o que nos é revelado por nossos sentidos ao entrar em contato com um objeto, e, principalmente, pelas experiências vividas, desenvolvendo significações que variam naturalmente. Dessa maneira, segundo Husserl (1989), a fenomenologia é a doutrina universal das essências, em que se integra a ciência da essência do conhecimento. Desse modo, o método fenomenológico torna o objeto um fenômeno, ou seja, algo que a consciência do indivíduo e suas experiências remetem a uma percepção que acontece por meio de nossos sentidos. Ocorre que tal fenômeno se manifesta na educação na medida em que os conhecimentos são adquiridos e o processo educativo acontece. Por isso podemos pensar o processo de ensino aprendizagem por meio do conhecimento natural, da fenomenologia, e repensar a partir do reconhecimento das diferenças produzidas pelo contato com o objeto:

É assim uma tendência bastante geral reconhecemos entre o homem e as coisas não mais essa relação de distância e de dominação que existe entre o espírito soberano e o pedaço de cera na célebre análise de Descartes, mas uma relação menos clara, uma proximidade vertiginosa que nos impede de nos apreendermos como um espírito puro separado das coisas, ou de definir as coisas como puros objetos sem nenhum atributo humano. (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 27).

Tal postura nos conduz para a responsabilidade inalienável de nossa existência pessoal e coletiva e desafia para uma nova relação com o conhecimento, e, para tanto, é preciso estudar alguns mecanismos que nos orientam.

O centro de nossas experiências está no corpo, Merleau-Ponty evidencia que “[...] meu corpo móvel conta no mundo visível, faz parte dele, e é por isso que eu posso dirigi-lo ao visível” (MERLEAU-PONTY, 2004, p.16). O corpo como um organismo complexo vai se

construindo a cada instante, de experiências e relações com outros corpos, com outros objetos e com o mundo.

Assim, ao longo de toda a história da humanidade, o corpo foi sofrendo alterações relativas à sua função e à sua participação na percepção dos fenômenos, em uma ordem cronológica, mediante os diferentes períodos da história. Na pré-história o corpo era muito valorizado, tido como sagrado, ele aparecia intimamente ligado à natureza. No tempo em que não existiam tantas ferramentas, o corpo, em si, era o instrumento de mediação do homem com o mundo.

Na idade antiga, com a criação da escrita e o surgimento das grandes civilizações, o corpo foi ainda mais valorizado, tornando-se um corpo mitológico, sob um conceito filosófico criado por Aristóteles que define o corpo como substância “[...] extensa em altura, largura e profundidade” (ORLANDI, 2004, s/p), corpo e alma misturados.

Nesta época todos cultuavam o corpo como uma beleza forte ou suave e estabeleceram que as definições do mencionado “objeto” deveriam levá-lo o mais próximo possível da perfeição. Entretanto, na Idade Média, conhecida como “idade das trevas”, muitas coisas mudaram. O corpo, neste período, por atuação de poderes políticos e religiosos, foi vetado devido às ameaças da Santa Inquisição europeia, até que culminou, no período do Renascimento, em uma ideia de ‘corpo x pecado’, ou seja, o corpo deveria ser algo preservado e amarrado para não levar o homem ao pecado. Essa ideia, imposta pela religião que dominava a sociedade na época, prevalece até a atualidade, o corpo é ainda considerado sagrado e intrinsecamente ligado à alma, e torna-se ainda mais censurado.

Com a chegada do Modernismo, a concepção de corpo como instrumento da alma foi abandonado graças ao dualismo que as ideias de Descartes propuseram, estabelecendo que o corpo e a alma são duas substâncias diferentes, uma extensa e outra pensante. A partir de seu cogito “Penso, logo existo”, Descartes separa a mente do corpo, a razão de emoção e implica uma crítica ao modo de como Aristóteles via o comando da alma sobre o corpo.

Porém, o corpo é mais do que isso. O filósofo holandês Espinosa (1632 – 1677), que sugeriu ao homem ocidental uma arte de viver, baseado em um ponto de vista onde exprime a ideia de que, se é verdade que a arte se engendra na vida, também é possível pensar que a vida, encantada com sua criação, tenda a imitar a arte, e, ainda, que pensamento e vida possuem uma íntima cumplicidade, o que foi muito criticado na época, mas não desistiu de defender seu pensamento apesar da sociedade cultural e religiosa em que vivia. Diz Oliveira (2000), que não se sabe do que o corpo é capaz de fazer, qual é o seu poder. De acordo com mesmo autor,

Para ele não existe qualquer superioridade da alma sobre o corpo e vice-versa. O que é ação no corpo é ação na alma e o que é paixão na alma é paixão no corpo. Não existe qualquer domínio de um sobre o outro. Assim como temos pensamentos que ultrapassam a consciência que possuímos deles; da mesma forma, o corpo supera nosso conhecimento sobre ele. Paralelo ao inconsciente do pensamento está, de forma não menos profunda, o desconhecido do corpo. O que pode um corpo? (OLIVEIRA, 2000, p.50)

Neste contexto, podemos compreender que o corpo é constituído de todas as experiências vividas e de toda a carga emocional, religiosa e intelectual que cada indivíduo carrega, o corpo se torna um “corpo soma”, ou seja, o corpo entendido como um organismo complexo, em processo de construção, transformação e reconstrução de ação contínua. De acordo com Salvador (2013), o corpo soma é compreendido pelo princípio de que não se separa o corpo físico do corpo psíquico, emocional e espiritual, visto que o corpo é composto por fatores biológicos, sociais, culturais, psicológicos e físicos. De acordo com a autora:

[...] estando sempre em constante afetação a partir de suas relações e experiências. Desse modo, o corpo e o inconsciente, estudados por Freud e Jung; o corpo perceptivo, pesquisado por Merleau-Ponty; o corpo integrado, da Eutonia; o corpo “liberto”, de Thérèse Bertherat, e tantos outros corpos das mais diferentes teorias (...). (SALVADOR, 2013, p.34).

Do mesmo modo, o filósofo Merleau-Ponty desperta a experiência do corpo enquanto camada que reintegra o fisiológico e o psicológico. O corpo que é soma está em constante troca com o ambiente, com a sociedade, com a cultura e com as experiências por ele vividas. O filósofo também observa que:

O corpo que temos e que somos constituem uma ambiguidade fundamental: ele é ao mesmo tempo a “estrutura estabilizada de nossa existência” e a própria “atualidade do fenômeno da expressão”: Os fenômenos corporais revelam uma presença e uma ausência que só pode ser compreendida pela estrutura do tempo. (MERLEAU-PONTY *apud* CARDIM, 2009, p. 183).

Merleau-Ponty aponta que “[...] todo o ser exterior só nos é acessível por meio de nosso corpo e é revestido de atributos humanos que fazem dele também uma mescla de espírito e de corpo” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 18). No campo das artes podemos dizer que o artista e o espectador utilizam dessas experiências para projetar na obra de arte suas próprias emoções ou sentimentos, ou seja, o espectador percebe a arte de acordo com sua vivência e seu meio, através de seu corpo utiliza-se de sua história para interpretar e interagir com tudo o que vê. Segundo Marilena Chauí (1994) nosso corpo, coisa sensível entre as coisas, é sensível para si. É ele que nos faz ver as coisas no lugar em que estão e segundo o desejo delas.

Partindo dessas concepções, podemos expandir nossa compreensão sobre a arte e dizer que por meio do contato com uma obra de arte, somos capturados por ela e dela capturamos

algo, afinal, quando os artistas criam, eles colocam em suas obras uma gama imensa de suas impressões objetivas e subjetivas, criadas a partir dessa soma que é o corpo e, por meio dela, podemos atingir espaços dentro de nós que não conseguiríamos sem ela. Assim dizia Merleau Ponty em seu livro *Conversas*, ao falar sobre o mundo percebido:

O pintor só conseguiu dominar essa série de visões e delas tirar uma única paisagem eterna porque interrompeu o modo natural de ver: muitas vezes fecha um olho, mede com seu lápis o tamanho aparente de um detalhe que ele modifica graças a esse procedimento e, submetendo todas essas visões livres a uma visão analítica, constrói desta forma em sua tela uma representação da paisagem que não corresponde a nenhuma das visões livres, domina seu desenvolvimento movimentado, mas também suprime sua vibração e sua vida. Se muitos pintores a partir de Cézanne, recusaram curvar-se à lei da perspectiva geométrica, é porque queriam recuperar e representar o próprio nascimento da paisagem diante de nossos olhos, é porque não se contentavam com um relatório analítico e queriam aproximar-se do estilo propriamente dito da experiência perceptiva. As diferentes partes de seus quadros são então vistas de ângulos distintos. (MERLEAU-PONTY, 2004, p.14).

O filósofo francês afirma, em um de seus textos sobre a estética, que:

Enquanto pinta, o pintor qualquer que seja, pratica uma teoria mágica da visão. Ele tem que admitir que as coisas entram nele ou que, consoante o dilema sarcástico de Malebranche, o espírito sai pelos olhos para ir passear pelas coisas, visto que não cessa de ajustar a elas a sua vidência. (Nada é mudado se ele não pinta apoiado no motivo: em todo caso, pinta porque viu, porque, ao menos uma vez o mundo gravou nele as cifras do visível. (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 91).

A força artística da obra de arte centra-se na possibilidade de ela ser um campo de significação que proporciona ao homem a condição de imaginar e interpretar para poder apresentar ao outro algum aspecto de sua subjetividade. Esta força pode desencadear movimentos interpretativos diferentes em cada ser interpretador, e isso dependerá de uma série de elementos, entre eles, o efeito poético da obra que a afasta de uma significação pré-estabelecida pelo autor, conduzindo cada interpretador a diferentes movimentos de interpretação; o que muda não é a emoção informada, mas os modos utilizados pelo sujeito-leitor para dinamizar os mecanismos psicológicos e vivenciar a obra.

Assim como em toda obra de arte não há uma definição única ou científica, a obra se relaciona com o observador e cria sensações. Este conceito é defendido por Deleuze e Guattari (1991). Segundo os autores, a ciência cria funções, a filosofia cria conceitos e a arte cria sensações. Isso nos liga a elementos de nossa experiência humana e em especial à percepção sensível. Merleau-Ponty (2004) já nos dizia que, enquanto a ciência e a filosofia abrem portas para o mundo percebido, a arte nos dá uma visão extremamente nova e característica de nosso tempo, das coisas, dos espaços e até do homem visto de fora.

De acordo com o dicionário Michaelis, o termo “sensação” é assim definido: “1. Reação específica provocada por um estímulo externo ou interno, causando uma impressão sobre os órgãos dos nossos sentidos; 2. Conhecimento intuitivo e geralmente imediato [...]” (MICHAELIS, 2016, s/p). Em suma, sensação é uma impressão, produzida em um dos órgãos dos sentidos pelos objetos exteriores; dessa forma, o conceito sensação é potencializar relações de um afetar e ser afetado.

Expondo sua concepção sobre a interação com a obra de arte, Francastel (*apud* FERREIRA, 1987) afirma que ela ultrapassa o olhar instantâneo. Esse olhar apenas impulsiona a investigação do interpretador abrindo espaço para a atuação da atenção e imaginação, e ambos permitem o processo investigativo na obra de arte. A atenção dispensada pelo interpretador ajuda não só a tomada de consciência de certos signos visuais que se fundiram nas experiências comuns como também o exercício de relacioná-los com recordações de suas próprias experiências. Outro fator importante, destacado em sua teoria, diz respeito ao processo de significação da obra de arte vinculado à cultura.

Tal pensamento reforça o ponto de vista aqui defendido, indicando que é a relação espaço-tempo da cultura e os fenômenos naturais aos quais somos submetidos que constrói diferentes processos de atribuição, de sentidos às experiências humanas. É exatamente neste ponto que percebo a arte como importante instrumento que pode contribuir na prática escolar. Segundo Barbosa: “Em arte não há certo ou errado, mas sim o mais ou menos adequado, o mais ou menos significativo, o mais ou menos inventivo” (BARBOSA, 2005, p. 13). Tudo isso dependerá do indivíduo que entra em contato com a obra. O ensino da arte, portanto, é um processo de articulação da experiência, de significação da relação do indivíduo com o meio e consigo mesmo, onde o professor aparece como condutor daquele conhecimento que lhe foi significativo em seus dias de formação e o aluno aparece como participante ativo do meio em que vive e ambos dividem mais experiências sobre o mundo.

Outro aspecto a ser considerado é o convite que a obra de arte faz ao fruidor para que ela possa existir. O envolvimento do sujeito e a exigência de que entre com sua história de vida, pensamentos, percepções, sentimentos, valores, etc., possibilitando um avanço nesses mesmos quesitos. Segundo Russo (2012), a aprendizagem é um processo de apropriação do conhecimento que só é possível com o pensar e o agir do sujeito sobre o objeto. A arte oportuniza o observador a conhecer a si mesmo e ao mundo à sua volta, assim o conhecimento da leitura e da escrita dá-se a partir do contato entre ela e os objetos escritos. É nesse ponto que entendemos a arte como grande aliada do processo de ensino e aprendizagem da criança.

A arte, mais que um meio para a educação, constitui uma ética e uma estética da experiência humana e pode ser considerada uma forma de encarnar os “textos”, as “palavras” e as “letras” que fazem parte do contexto da vida humana, e aqui se apresenta exatamente o foco de nossa pesquisa, mas essa compreensão antecede a arte na educação, sendo a essência do fazer artístico. Tudo isso é possível com um educador, que atua como mediador das experiências do aluno, dando voz e viabilidade aos conteúdos, tornando a aprendizagem significativa.

Sintetizando, a intenção é apontar que é preciso reviver o “mundo percebido”, que muitas vezes pode estar esquecido, porém através da arte, da pintura, desenho, escultura, dança e outras manifestações artísticas é possível despertar o aluno para o mundo percebido. De acordo com Merleau-Ponty, a pintura nos reconduz a uma visão das próprias coisas. O mundo percebido então revela aspectos subjetivos, não apenas objetivos; por exemplo, quando defino uma cadeira, de acordo com o dicionário Michaelis: “Peça de madeira, metal ou plástico, que constitui peça de mobília e que consiste em um assento para uma pessoa, comumente portátil, com quatro pernas e espaldar com ou sem braços; silha” (MICHAELIS, 2016, s/p), apenas a defino objetivamente.

Quando, pelo contrário, percebo uma cadeira, além de me interessar pela maneira pela qual cumpre sua função, também observo suas especificidades, sua cor, tamanho, material utilizado (madeira, ferro, etc.), forma e conforto ela passa a ter um significado mais profundo e que vai além de descrever: “Ao mergulhar no mundo percebido, longe de termos estreitado nosso horizonte e de nos termos limitado ao pedregulho ou à água, encontramos os meios de contemplar as obras de arte da palavra e da cultura em sua autonomia e em sua riqueza originais” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 66).

A função do artista docente, então, é ampliar o conhecimento de mundo de seus educandos, apresentar-lhes o mundo percebido, proporcionar este mergulho profundo, se revelar como mediador, condutor da experiência dos mesmos e espalhar no ar suas sementes, conforme a figura 3 estar pronto a semear, ensinar, proporcionando-lhes uma análise e um contato mais próximo com as obras de arte, levando-os a compreender e tornando-os futuros semeadores que produzirão bons frutos, neste momento, não semeadores, como futuros educadores, mas futuros cidadãos ativos na sociedade.

2.1 Ensinar arte

Atualmente é possível dizer que semear arte envolve não mais uma atividade livre de produção artística, mas também envolve compreender o que se faz e o que os outros fazem através do desenvolvimento da percepção estética, do conhecimento do contexto histórico em que foi feita a obra e do conhecimento de mundo que este contato poderá proporcionar. A arte faz parte das formas do conhecimento humano, apresentando especificidades em relação às outras disciplinas, permite ampliar o saber do aluno por meio do contato com sua diversidade nas mais variadas formas. Seu lugar na escola é inquestionável, pois uma proposta de ensino democrático considera a vivência, a expressão e o conhecimento artístico um direito de todos. De acordo com Duarte Júnior, a proposta pode ser descrita como um processo contínuo de concreção, e ele continua dizendo:

A arte, por conseguinte, ao se colocar entre a experiência direta do real e a sua conceituação, faz-nos atentar para a especificidade de cada experiência frente a um objeto ou situação, ainda que eles possam ser classificados em categorias gerais de acordo com a linguagem, a filosofia ou a ciência. O objeto artístico é sempre uma concretização do conceito, o desvelamento de um caso particular e único que jaz submetido na generalidade de uma ideia ou abstração. (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 146).

A arte tem se instalado e se tornado um conhecimento fundamental para o crescimento e amadurecimento do ser humano, como dizia Merleau-Ponty (2004). Ao mergulhar no mundo percebido, encontramos os meios de contemplar as obras de arte da palavra e da cultura em sua autonomia e em sua riqueza original. A arte frui através de uma percepção que é criada e desenvolvida por meio da troca que acontece entre a obra de arte e o espectador. Apenas com um ensino criador, que favoreça a integração entre a aprendizagem racional e estética dos educandos, é que poderemos cooperar para que esta percepção se estabeleça e a arte se torne algo prazeroso e que contribuirá para uma aprendizagem significativa. O objetivo do ensino da arte é despertar no aluno a percepção, imaginação, a emoção, a sensibilidade e reflexão ao realizar e fruir produções artísticas.

Para tanto os conteúdos da arte não podem ser banalizados, mas devem ser ensinados através de situações e/ou propostas que alcancem os modos de aprender do aluno e garantam a participação de cada um dentro da sala de aula. Merleau-Ponty (1999), em seu *Clássico Fenomenologia da Percepção* já dizia que o objeto percebido não é necessariamente algo que está diante de mim para conhecer, mas uma “unidade de valor” que me aparece por meio da prática, tudo aquilo que faz parte de meu ambiente e tem algum significado é percebido.

A percepção natural não é uma ciência, não põe as coisas às quais se dirige, não as distancia para observá-las, ela vive com elas, ela é a “opinião” ou a “fé originária” que nos liga a um mundo como à nossa pátria, o ser do percebido é o ser do antepredicativo em direção ao qual nossa existência total está polarizada. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 431).

Tais orientações, de acordo com os “Parâmetros Curriculares Nacionais” (1998), favorecem o emergir de formulações pessoais de ideias, hipóteses, teorias e formas artísticas. Progressivamente e através de trabalhos contínuos, essas formulações tendem a se aproximar de modos mais elaborados do fazer e pensar sobre arte e sobre o mundo. Dessa maneira, é possível desenvolver uma educação centrada no aluno, proposta por Maria Aparecida Bicudo (2006), que se preocupa, primeiramente, com a realização do ser do estudante, que se propõe a auxiliar o indivíduo a se tornar pessoa, a se tornar humano, sujeito ativo de suas ações. Trata-se de uma educação essencialmente humanística ou humanizante⁹, cujo *eu* abre às experiências vividas de modo realista.

Para que tais objetivos sejam alcançados é preciso que o currículo possua em seu núcleo todas as linguagens artísticas, como artes visuais, dança, música e teatro, possibilitando as experiências do belo e do próprio corpo, dando oportunidade para que se sinta, se mova e se expresse de forma mais livre.

De acordo com Maria Aparecida Viggiani Bicudo (2006) a educação centrada no aluno está relacionada à Psicologia Humanística (que vê o ser humano como um todo não-passível de ser decomposto em partes), e às ideias da fenomenologia, já mencionadas (que percebe o sujeito como aquele que conhece, com experiências e que percebe o mundo); ambas são correspondentes em sua visão de homem e de mundo. Dessa maneira, e ainda de acordo com Bicudo:

Sob esse modo de compreender é que o desenvolvimento da Educação Centrada no Aluno será abordado. Assim, será focalizado o desenvolvimento de ideias fundamentais com as quais a Psicologia Humanística trabalha para, então, ser iluminado o modo pelo qual são levadas a termo nas atividades educacionais. (BICUDO, 2006, p.71).

Neste contexto, a educação centrada no aluno ainda tem como princípio, de acordo com Bicudo, “[...] o conhecimento da vida da pessoa, das forças de seu passado e do seu futuro, agindo sobre o seu presente” (BICUDO, 2006, p.71). A educação aceita o aluno como pessoa, visto como um todo, o conhecimento enquanto ato criador e de produção, a experiência percebida e a auto realização. De acordo com essa filosofia: “Um ponto de partida

⁹De acordo com Maria Bicudo, uma educação humanista encontra-se naquilo que ela revela sobre o homem e sua realidade, no modo de ver as coisas e no modo de ver suas realizações, tendo o homem como centro dos interesses, e procura, por meio de suas expressões, propiciar ao aluno melhor compreensão da natureza, da natureza humana e do mundo mais compreensivo, mais humano, mais humanizado.

para o trabalho docente é o respeito que manifesta pelo aluno” (BICUDO, 2006, p. 90), em outras palavras, aceita o aluno com seus horizontes de compreensão, seu histórico, sua cultura, expectativas, desejos e possibilidades. A característica marcante do educador é a autenticidade seguida da responsabilidade com a realização do vir a ser do educando e de si mesmo, ele deve aparecer ainda como *facilitador da aprendizagem*, com atitudes autênticas.

Dessa maneira, cabe ao artista docente aqui definido como semeador, escolher os modos e recursos adequados para apresentar os conteúdos, observando sempre a necessidade de seus alunos e considerando diversas maneiras de introduzir formas artísticas. Em outras palavras, o texto literário, a canção e a imagem trarão mais conhecimento ao aluno e serão mais eficazes como condutores de experiências e sentidos. O aluno, em situações de aprendizagem, precisa ser convidado a excitar-se nas práticas de aprender a ver, observar, ouvir, atuar, tocar e refletir sobre elas. O fazer arte e pensar sobre o que se realiza pode garantir ao aluno uma aprendizagem contextualizada em relação a valores e meios de produções artísticas das diferentes sociedades, em diferentes épocas.

Para isso é importante que o Artista Docente permita que o aluno adquira, gradualmente, autonomia para aprender a buscar o que deseja, a ser um indivíduo investigador e que saiba dividir o que aprendeu. É preciso que o educador ofereça um contato constante com temas e atividades que ajudem o educando a compreender criticamente o seu momento pessoal e seu papel como cidadão numa sociedade. De acordo com o PCN :

Ensinar arte em consonância com os modos de aprendizagem do aluno, significa não isolar a escola da informação social e, ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar, e edificar propostas artísticas pessoais e grupais. (BRASIL, 1998, p. 44).

E correlacionando com as ideias de Bicudo e sua educação centrada no aluno:

[...] Para tanto procura, principalmente, levar o estudante a: 1. compreender sua identidade; 2. perceber a sua vocação; 3. satisfazer as necessidades psicológicas fundamentais; 4. manter-se consciente, ou seja, intencionalmente dirigido para a vida; 5. perceber quando um problema é existencial e exige esforço para enfrentá-lo, superando-o; e 6. aprender a ser um bom escolhedor. (MASLOW *apud* BICUDO, 2006, p. 94).

A qualidade da ação pedagógica, a qual considera tanto as competências relativas à percepção estética quanto àquelas envolvidas no fazer artístico, podem contribuir para o fortalecimento da consciência criadora do aluno. O incentivo à curiosidade pela manifestação artística de diferentes culturas, por suas crenças, usos e costumes, pode despertar no aluno o interesse por valores diferentes dos seus, promovendo o respeito e reconhecimento dessas distinções; ressalta-se, assim, a pertinência intrínseca de cada grupo e de seu conjunto de

valores, possibilitando ao aluno reconhecer em si e valorizar no outro a capacidade artística de manifestar-se na diversidade. Neste contexto, de acordo com Merleau-Ponty:

O mundo percebido não é apenas *meu* mundo, é nele que vejo desenhar-se as condutas de outrem, elas também visam e ele é o correlativo, não somente de minha consciência, mas ainda de toda consciência *que eu possa encontrar*. O que vejo com meus próprios olhos esgota para mim as possibilidades da visão. Sem dúvida, só vejo sob um certo ângulo e admito que um espectador situado de outra maneira perceba aquilo que eu apenas adivinho. Mas esses outros espetáculos estão atualmente implicados no meu, assim como o verso ou a parte inferior dos objetos são percebidos ao mesmo tempo em que sua face visível, ou assim como o cômodo do vizinho preexiste à percepção que eu efetivamente teria dele se para lá me dirigisse; as experiências de outrem ou as que eu obteria deslocando-me apenas desenvolvem aquilo que está indicado pelos horizontes de minha experiência atual [...]. (MERLEAU-PONTY, 1999, p.453 - 454).

Assim, percebe-se que a arte e toda forma de expressão humana que aproxima indivíduos possibilita a fantasia de uma imaginação, exercita a sensibilidade, desenvolve espírito crítico, promovendo a transformação do ser humano. Para isso os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) explanam que:

Nessa perspectiva, a área de arte tem uma função importante a cumprir. Ela situa o fazer artístico como fato e necessidade de humanizar o homem histórico, brasileiro, que conhece suas características tanto particulares, tal como se mostram na criação de uma arte brasileira, quanto universais, tal como se revelam no ponto de encontro entre o fazer artístico dos alunos e o fazer artístico dos artistas de todos os tempos, que sempre inauguram formas de tornar presente o inexplicável. (BRASIL, 1998, p. 32).

O apreciar é desenvolvido através de exercícios de observação da própria produção, da leitura de obras, assistindo a espetáculos teatrais, de música, de movimentos da dança, na troca de experiências, nas discussões sobre arte, dos meios de comunicação e do modo social em que a pessoa está inserida. A apreciação estética deve desenvolver o senso crítico do aluno. Para desenvolver uma percepção visual e estética em seus educandos, o professor na sala de aula deve, ainda de acordo com o PCN (1998), ser um observador de questões como: o que os alunos querem aprender, quais as suas solicitações, suas experiências, quais os conhecimentos possuem sobre a arte e o mundo, quais as diferenças de níveis expressivos existem, quais os mais e os menos interessados, os que gostam de trabalhar sozinhos ou em grupo, e assim por diante. A partir da observação constante e sistemática desse conjunto de variáveis e tendências de uma classe, o professor pode tornar-se um criador de situações de aprendizagem.

Com relação aos conteúdos, o PCN orienta o ensino da área de modo a acolher a diversidade do repertório cultural que a criança traz para a escola, o trabalho com os produtos da comunidade na qual a escola está localizada e também que se apresentem informações da

produção social a partir de critérios de seleção adequados à participação do estudante na sociedade como cidadão informado. De acordo com os PCNs, os conteúdos devem seguir três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar. Comungando com as ideias de Delors (2009), que aponta os quatro pilares da educação, estes eixos devem seguir as mesmas ideias do autor, uma vez que “apreciar” refere-se ao âmbito de recepção, interpretação, fruição da arte e do universo a ela relacionado, ideia apresentada por Delors como “aprender a conhecer”, segundo o autor, combinando uma cultura geral com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de materiais. Ainda que “produzir” refere-se ao fazer artístico, ideia demonstrada por Delors como “aprender a fazer”, ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos, e, além do mais, “contextualizar”, que é situar o conhecimento do próprio trabalho artístico, dos colegas e da arte como produto social e histórico, apontada como “aprender a ser e a viver junto”, desenvolvendo no indivíduo a capacidade de realização completa do ser humano na complexidade de suas expressões de ser “indivíduo, membro de uma família e de uma coletividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos”.

Delors aponta os quatro pilares como uma organização que poderá dar respostas ao conjunto de missões que a educação carrega: descobrir, reanimar, fortalecer o potencial criativo de cada aluno e revelar o tesouro escondido em cada um. Da mesma forma, aponta os PCNs que o professor precisa orientar tarefas que aguçam a percepção, incentivando a curiosidade, desafiando o conhecimento prévio, aceitando a aprendizagem informal que os alunos trazem, oferecendo outras perspectivas de conhecimento de si e do mundo. Nesse sentido, Delors completa dizendo:

Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como uma via obrigatória para obter certos resultados (saber fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordens econômicas), e se passe a considerá-la em toda sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade aprende a ser. (DELORS, 2009, p.01).

O principal então é que o Artista Docente valorize o repertório de imagens, gestos e falas das crianças como forma de resgatar em si mesmo os momentos que não foram valorizados para ele mesmo enquanto aprendiz. Segundo Martins, Picosque e Guerra: “[...] a percepção estética e a imaginação criadora são o passaporte sensível para a aventura no mundo da arte” (GUERRA; MARTINS; PICOSQUE, 1998, p.118). O fazer criativo é acompanhado de um sentimento de responsabilidade, pois se trata de um processo de conscientização:

Se a arte, como vimos, é, por si mesma, a experiência sensível em que nosso corpo perceptivo reflete; propor situações de aprendizagem em arte implica vibrar nesse corpo o assombro pelo mundo e o estranhamento diante daquilo que, amortecidos, com os sentidos embotados, já não vemos mais. (GUERRA; MARTINS; PICOSQUE, 1998, p.118).

Para tanto, a prática da aula de arte é resultante da combinação de vários papéis que o professor pode desempenhar antes, durante e depois da cada aula. O PCN-Arte (1998) aponta cada atitude que o educador, como mediador destas situações de aprendizagens, deve tomar em cada um desses momentos.

Pensar o ensino de arte é também pensar o seu processo. Mais do que a preocupação com determinadas propostas ou métodos, o professor deve construir uma atitude pedagógica apoiada em fundamentos teóricos e práticos da educação e da arte, meios que possibilitem pensar o aluno e o processo de ensino-aprendizagem de formas diversas antes da aula.

Traçar algumas diretrizes como fios condutores para o desenvolvimento dentro da especificidade do aprendizado em arte, ter uma dinâmica própria que poderá ser transformada e adequada às diferentes realidades de cada situação são ações metodológicas durante a aula, atitudes pedagógicas estas que envolvem a investigação do professor, que é comprometido com seu grupo e ao que se propõe ensinar. Instigar o educando com ideias, nutri-lo com imagens, alimentá-lo com a ampliação de referenciais e diálogos que problematizam, desafiá-lo à ousadia de buscar novas perspectivas, novos modos de ver, de conhecer outros materiais, outras épocas, outras culturas, criando situações de aprendizagem através de sequências articuladas, continuamente avaliadas e (re)planejadas, são meios que podem possibilitar e transformar as “atividades” das aulas em ensinar e aprender arte, cabendo ao professor a tarefa de mediar essas ações depois da aula. Tudo isso deverá constituir uma prática que tem como objetivo ampliar a percepção de mundo do aluno, para que ele possa compreender melhor o meio em que vive.

Dessa forma, ensinar e semear a arte no coração dos alunos é uma missão que deve ser constantemente alimentada, estudada e pesquisada, para superar os limites da escola e alcançar a cultura e a sociedade na qual o aluno está inserido, para que este nasça, cresça e floresça em um conhecimento cada vez maior de mundo e aprenda a sorrir. Rubem Alves (2011), ao falar sobre a educação e a tarefa dos professores, nos apresenta poeticamente que existem duas caixas que nosso corpo carrega, a caixa de ferramentas e a caixa de brinquedos.

As ferramentas são melhorias do corpo, meios para se viver, são objetos utilitários, são nossas habilidades e diante da caixa de ferramentas o professor deve se perguntar: “Isso que estou ensinando é ferramenta para quê? De que forma pode ser usado? Em que aumenta a

competência dos meus alunos para viver a sua vida? Se não houver resposta, pode-se estar certo de uma coisa: ferramenta, não é” (ALVES, 2011, p. 11).

Existe, porém a caixa de brinquedos, cheia de coisas inúteis, como os livros de poemas, uma canção especial, um quadro de Monet, um cheiro de rosa vermelha, o riso de uma criança, coisas estas que nos fazem sorrir. Na esteira da ideia, Rubem Alves aponta que: “Arte e brinquedo são a mesma coisa: atividades inúteis que dão prazer e alegria. Poesia, música, pintura, escultura, dança, teatro, culinária: são todas brincadeiras que inventamos para que o corpo encontre a felicidade.” (ALVES, 2011, p. 15). Surge então a questão: Para qual finalidade se educa? Qual é o objetivo do professor enquanto semeia saberes em seus alunos?

2.2 Aprender a arte

Acreditamos ter demonstrado relevância em apresentar a importância do ensino sob uma perspectiva fenomenológica, tornando os fenômenos naturais contidos no processo de percepção do sujeito grandes aliados ao desenvolvimento do processo ensino aprendizagem, desenvolvendo uma filosofia de educação centrada no aluno, pensando e repensando as atitudes dos Artistas Educadores como semeadores de saberes em arte e ampliando as experiências do aluno com o mundo percebido e com a alegria de viver.

De certa forma uma obra de arte pode se transformar em uma performance cultural para cada aluno, uma experiência que está ligada à formação cultural internalizada em cada indivíduo, que pode ser compreendida por estudos culturais que refletem sobre os entendimentos compartilhados acerca de um campo ou movimento que cruza fronteiras e inaugura formas diferentes de pensar sobre quase tudo que acreditamos. Segundo os autores Costa, Silveira e Sommer (2003), os estudos culturais não constituem um conjunto articulado de ideias e pensamento, eles são e sempre foram um conjunto de formações instáveis e descentradas.

As performances culturais colocam em foco determinadas produções humanas e procuram entender-se com outras com as quais dialogam. Partindo das ideias de Teixeira, Dawsey e Camargo: “As performances culturais são formas simbólicas e concretas que perpassam distintas manifestações, revelando aquilo não evidenciado pelos números, mas atingidos plenamente pela experiência, pela vivência, pela relação humana” (CRUZ; DAWSEY; TEIXEIRA, 2013, p.175). Assim, a partir de um contato significativo e sensível com uma obra artística, uma dança, pinturas, esculturas e outras, o aluno pode criar um processo de reflexão sobre os fatos culturais, que pode se transformar em uma reflexão sobre sua experiência.

Partindo dessas concepções, podemos dizer que por meio do contato com a obra somos capturados por ela e dela capturamos algo, afinal, quando os artistas criam, eles colocam em suas obras uma gama imensa de suas impressões objetivas e subjetivas, criadas a partir da soma e é por meio dela que podemos atingir espaços dentro de nós que não conseguiríamos sem ela. Assim dizia Merleau-Ponty sobre a profundidade que a pintura pode alcançar:

Se nenhuma pintura remata a pintura, se mesmo nenhuma obra se remata absolutamente, cada criação muda, altera, aclara, aprofunda, confirma, exalta, recria e cria de antemão todas as outras. Se as criações não são uma aquisição, não é somente que, como todas as coisas, elas passam; é também que têm diante de si quase toda a sua vida. (MERLEAU-PONTY, 1984, p. 111).

Dessa forma, todo tipo de arte, pintura, escultura, performance e/ou uma obra lúdica, colorida e cheia de formas pode ser utilizada em sala de aula como aliada ao ensino, pois a arte permite ligar e promover a educação do indivíduo aos seus sentidos, ensinando-o a se expressar e não apenas se comunicar. A partir deste contato e das diversas sensações que a obra pode promover no indivíduo, é possível que aconteça a compreensão dos inúmeros sentimentos que existem, como tristeza, alegria, sofrimento, angústia, diversão e muitos outros e, além do mais, que oportunize o aluno a agir no mundo, a adquirir capacidade crítica, a dar sentido e significado aos diversos símbolos que devem ser compreendidos ao longo do processo de ensino/aprendizagem. Tudo isso nos leva a compreender que a arte se relaciona com a realidade e a fantasia, tão presentes numa obra, e além do mais, com o mundo interno e externo do autor e do expectador, dando voz e visibilidade a nossos conteúdos simbólicos internalizados, propiciando o autoconhecimento e a capacidade de pensar.

Rubem Alves (2000) comparou o pensamento com uma águia, que só alcança vôo nos espaços vazios do desconhecido. O crítico afirma que: “Pensar é voar sobre o que não se sabe” (ALVES, 2000, p. 78) e ainda que: “A arte de pensar é a ponte para o desconhecido” (ALVES, 2011, p.11). Dessa maneira, trabalhar com a caixa de brinquedos, aquela que nos faz sorrir, armar um quebra cabeça, empinar uma pipa, dançar, entrar em contato com as cores, ouvir uma música permite pensar sobre a diversidade de coisas que existem no mundo e não apenas a repetir o conhecimento que é passado como forma de receita, esta não tem sentido, não eleva o pensamento:

As crianças são ensinadas. Aprendem bem. Tão bem que se tornam incapazes de pensar coisas diferentes. Tornam-se ecos das receitas ensinadas e aprendidas. Tornam-se incapazes de dizer o diferente. Se existe uma forma certa de pensar as coisas e de fazer as coisas, por que se dar ao trabalho de se meter por caminhos não-explorados? basta repetir aquilo que a tradição sedimentou e que a escola ensinou. O saber sedimentado nos poupa da aventura de pensar. (ALVES, 2000, p.29).

Diante disso devemos ter a compreensão de que não é das ferramentas e das respostas que surge o pensamento e sim das perguntas. De acordo com Rubem Alves (2000) “O nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor” (ALVES, 1994, p. 63). Por este motivo iniciei este capítulo com a frase: “Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho [...]” (ALVES, 2000, p. 82). Nada nasce pronto, mas pode ser despertado, ninguém nasce engenheiro ou médico, nem mesmo aprende a ser artista ou compositor ao acaso. Rubem Alves (2003) já dizia que as vocações nascem como sementes com a pessoa, e é claro que existem os cursos, os saberes que são apenas terra onde a dita semente pode germinar.

Rubem Alves (2003) diz que, de acordo com Piaget, o desenvolvimento cognitivo das crianças passa por diferentes fases, assim como uma planta passa por fases, porém, é preciso pensar no ambiente que permitirá uma planta a dar frutos e ainda se ela está madura para isso:

Plantas, nas mais diversas fases de crescimento, convivem no mesmo espaço: árvores imensas ao lado de sementes recém brotadas, arbustos florescendo ao lado de plantas que perderam as folhas. É assim que é a vida. É nessa diversidade que se encontra a beleza do jardim. Jardim não é canteiro de mudas... Parte da aprendizagem, talvez a parte mais rica da experiência humana é a convivência na diversidade: crianças, nas mais diversas fases de desenvolvimento cognitivo, habitando um mesmo espaço, aprendendo num mesmo espaço, ajudando-se umas às outras. (ALVES, 2003, p. 90).

Assim, ensinar arte pode ser comparado com cultivar um grande jardim, com uma diversidade de sementes, mudas e plantas, com experiências diferenciadas, mas que podem florescer e dar bons frutos. O fato dependerá do espaço em que acontece o cultivo - a escola -, do jardineiro - Artista Docente- e de seu prazer em semear, conforme apresentamos a imagem inicial deste capítulo.

2.3 Ensinar com prazer

Pensar o ensino de arte é também pensar o seu processo; mais do que a preocupação com determinadas propostas ou métodos, o professor deve construir uma atitude pedagógica apoiada em fundamentos teóricos como a fenomenologia e fundamentos práticos da educação e da arte, meios que possibilitem pensar o aluno e o processo de ensino-aprendizagem de formas diversas. Neste sentido a pesquisa, portanto, tem que ser constante, tanto para entender esse universo grandioso que é a fenomenologia, que trata o objeto como um fenômeno, algo que a consciência e a experiência nos remete a uma significação que pode acontecer através dos sentidos, quanto para compreender esta grande habilidade que a arte pode exercer de

revelar o mundo, além de tentar despertar nos educandos suas competências e habilidades interiorizadas.

O trabalho com a arte na escola tem uma amplitude limitada, mas, ainda assim há possibilidades dessa ação educativa ser quantitativa e qualitativamente bem feita, para isso, seu professor precisa encontrar condições de aperfeiçoar-se continuamente, tanto nos saberes artísticos e sua história, quando em saberes sobre a organização e o desenvolvimento do trabalho de educação escolar em Arte. (FERRAZ; FUSARI, 1999, p.19-20).

Diante disso, e concordando com os pensamentos de Bicudo (2006) e sua Educação humanística ou humanizante, é essencial a promoção de encontros que oportunizem aos professores o aprendizado significativo. Deve ser promovida, neste caso, por parte da liderança da escola, além da exigida formação inicial do artista Docente, o que chamamos de formação continuada, estabelecendo as mínimas e necessárias condições para que tal objetivo se realize e se multiplique no ambiente escolar.

A educação continuada proporciona relações significativas entre os conhecimentos adquiridos previamente pelo professor, no decorrer de sua formação, com os outros componentes curriculares e contribui significativamente nas demandas atuais. Esse plano, ainda de acordo com Bicudo (2006), transcende limites do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, podendo atingir a cultura e a sociedade à qual ela pertence e asseguram condições para que os professores desenvolvam suas atividades didáticas, desencadeando na construção da aprendizagem criadora, transformadora e simbólica:

O grupo de encontro é importante por oferecer aos líderes uma visão dos problemas que enfrenta no seu trabalho, os quais são, muitas vezes, criados por ele mesmo. Pelo confronto com os demais membros do grupo, terá a oportunidade de descobrir o modo pelo qual é visto pelos outros, bem como tentar, numa situação relativamente segura, novos modos de proceder. (BICUDO, 2006, p. 97).

Neste contexto, oferecer a oportunidade de (re)pensar as práticas educativas, de participar de seminários, grupos de encontros, workshops, para despertar nos educadores a exploração de seus próprios saberes, seus sentimentos e relacionamentos, que podem contribuir à sua prática pedagógica, pois ensinar pode ser uma experiência única, e isso dependerá do sentimento transmitido no ato de ensinar, da alegria e da felicidade intrínseca a este ato.

Alguns pesquisadores consideram Rubem Alves um autor extremamente romântico, o que pode levar a caracterizá-lo apenas como escritor, não cientista. O próprio autor comenta sobre este fato em seu livro *A educação dos sentidos*, expondo a seguinte declaração:

Eles estão cobertos de razão. Não sou cientista. A ciência pensa através de conceitos abstratos. Eu penso através de imagens. São as imagens que me fazem pensar. Mais do que isso: é através das imagens que tento ensinar. E, ao convocar minhas ideias para escrever esta crônica, foram imagens que acudiram ao meu pedido de socorro. (RUBEM ALVES, 2011, P.55)

De certa forma, sua maneira de escrever é realmente inusitada e até ousada, mas acreditamos que sua forma de pensar e sua escrita vêm ao encontro do que estamos aqui tentando reafirmar e defender. A ciência ou a razão não possuem todas as respostas; a poesia, a ética, o próprio corpo, a arte e as imagens também possuem um poder de respostas ao mundo percebido, também defendido por autores já citados como Duarte Junior, Merleau-Ponty, o filósofo Espinosa e outros que ainda estão por vir, que possuem seus pensamentos pautados no anti-cartesianismo¹⁰.

Rubem Alves (2000), neste contexto, ao falar sobre a alegria de ensinar, declara ir na direção oposta ao que muito se tem falado: o sofrimento dos professores. Ele acredita que a verdade encontra-se no avesso das coisas, então declara que o sofrimento de um professor pode ser comparado de forma semelhante ao sofrimento das dores de um parto: “A mãe aceita e logo dele se esquece, pela alegria de dar à luz um filho” (ALVES, 2000, p. 9), e pela alegria de ver um jardim repleto, quando o jardineiro acaba por se esquecer de todo o sol escaldante que refletia, quando ainda estava preparando a terra, e acaba por se esquecer de todo esforço dedicado e se sente realizado.

Além do mais, como já foi dito, o ato de ensinar, principalmente a disciplina de arte, deve estar ligada à caixa de brinquedos, que levará o aluno a sentir prazer e ser desafiado a aprender, pois de acordo com Rubem Alves, “Brinquedo, para ser brinquedo, tem que ser um desafio” (ALVES, 2011, p. 61), assim, o brinquedo é algo que dá prazer e nos põe à prova. Dessa forma, ao ensinar, o professor deve apresentar os conteúdos como um desafio que dará prazer ao aluno, após sua compreensão.

De acordo com o mesmo autor, tudo pode ser um brinquedo: “Há brinquedos que são desafios ao corpo, à sua força, habilidade e paciência e há brinquedos que são desafios à inteligência. A inteligência gosta de brincar. Brincando ela salta e fica mais inteligente ainda” (ALVES, 2002, s/p). Quando brincamos, sorrimos, nos alegramos em ser desafiados e alcançarmos o alvo, dessa forma, brinquedo não combina com cara feia; o professor, então, deve saber brincar antes de ensinar a *brincadeira*, e deve sentir alegria, sorrir, estar satisfeito com isso. Rubem Alves traz em uma de suas crônicas sobre a educação que é brincando que

¹⁰ O pensamento cartesiano é aquele suscitado inicialmente pelo filósofo Renè Descartes (1596 - 1650) que atribuiu à razão o poder substancial de conhecer, considerando o homem como agente ativo e o mundo apenas como objeto.

se aprende que até mesmo um par de pregos grandes e tortos, entrelaçados, pode tornar-se brinquedo para várias pessoas, caso sejamos inteligentes para separar. Com essa ideia Alves concluiu que:

Repentinamente percebi que a primeira tarefa do professor é, à semelhança dos pregos, entortar a sua “disciplina” (ô palavra feia, imprópria para a escola”) para transformá-la num brinquedo que desafie a inteligência do aluno. Pois não é isso que são a matemática, a física, a química, a biologia, a história, o português? Brinquedos, desafios à inteligência. Mas, para isso, é claro, é preciso que o professor saiba brincar e tenha uma cara de criança, ao ensinar. Porque cara feia não combina com brinquedo... (ALVES, 2011, p. 64).

O filósofo Espinosa também defende que existe correlação entre aprender e alegria. Gilles Deleuze, por outros autores como Cardoso Júnior, Lima e Oliveira, nos ajuda a compreender melhor este preceito prático que se origina na proposição de que não se aprende com tristeza e, ainda, que a partir da alegria é possível tornar-se mais inteligente. Segundo Cardoso Junior (2008), Espinosa defende que o conhecimento, em seu sentido mais básico, forma-se a partir de “ideias-afecção”, que é explicado da seguinte maneira:

A afecção é o “estado de um corpo quando ele sofre a ação de outro corpo”. É o efeito ou ação de um corpo sobre meu corpo, supondo que haja mistura ou encontro de corpos. Como a afecção está ligada a um efeito, as ideias que se formam a partir daí (“ideias-afecção”) permitem que eu conheça mais sobre a constituição de meu corpo do que sobre a constituição do corpo que me afeta. A ideia-afecção prende-se à sucessão das ideias e às suas realidades objetivas, isto é, registra passivamente os afetos dos corpos e, por isso, diz-nos mais sobre o estado atual de nosso corpo do que sobre a causa desse estado, estabelece Deleuze. (CARDOSO JÚNIOR, 2008, p. 1)

Estes corpos que se afetam entre si podem ser considerados, de acordo com Oliveira (2000), como úteis (bons) ou inúteis (maus) uns para os outros, à medida que aumentam ou diminuem seus conatus, que são a essência de todo o corpo, a força que move o corpo a existir. De acordo com o autor:

(...) A alegria será aquele sentimento advindo de uma afecção boa ou útil a nossa existência, posto que aumenta nosso *conatus*. A tristeza, por sua vez, será aquele sentimento ocasionado por uma afecção ruim (inútil) a nossa existência, posto que diminui nosso *conatus*. (OLIVEIRA, 2000, p. 50)

Lima (2008) ainda anota sobre estas emoções que:

A alegria, por exemplo, é uma paixão que nos impulsiona para a perfeição superior, enquanto que a tristeza é a paixão que nos arrasta para o inferior. Mas também vimos que há todo um esforço do ser em permanecer em “si” mesmo (conatus). Quando este esforço está de alguma forma relacionada à mente, Espinosa o chama de vontade, mas se ele se refere tanto ao corpo quanto à mente chama-se apetite. Em sendo assim, aquilo que denominamos desejo nada mais é do que o apetite ao lado da consciência desse fato. (LIMA, 2008, p. 104)

Por este motivo, defendemos mais uma vez aqui que o ensino deve estar ligado ao prazer, à alegria de ensinar, como também defende Rubem Alves. Cardoso Junior ainda acrescenta sobre a alegria e tristeza que...

As variações dos afectos (alegria/tristeza) significam que estamos à mercê dos aumentos-diminuições de nossa potência de agir, embora estejamos momentaneamente menos presos a essa variação quando nossa potência de agir aumenta, isto é, quando somos afetados de alegria. Quando experimentamos alegria, desejaríamos permanecer nesse estado, portanto o aumento da potência de agir fornece um impulso para que permaneçamos afetados de alegria. Ao passo que, enquanto estamos afetados de tristeza, nossa potência de agir está em um baixo nível, porque nossa potência de existir envia forças para afastar, um tanto reativamente, pois sem conhecê-la, a causa da paixão debilitante. (CARDOSO JÚNIOR, 2008, p. 6)

O mesmo autor cita, a partir de Espinosa, que quando algo nos conduz à alegria, buscamos fazer com que esteja cada vez mais próximo, ou seja, quando um professor ensina com alegria, o aluno quer sempre que ele esteja mais perto de si e produza sempre mais conhecimento, enquanto que aquilo que imaginamos, pelo contrário, conduz à tristeza, empenhamo-nos à afastá-lo ou destruí-lo. O professor, artista docente deve, neste contexto, ensinar unindo a pedagogia e o artista que existe dentro de si, levando-o ao aprimoramento dos hábitos de alegria. Buscando ainda oferecer aos seus educandos, mais alegrias – ou encontros potentes -que gerem o prazer de aprender.

Não existe uma receita pronta para ensinar, para que o aluno aprenda, basta gostar e o objeto vai para a memória. Esta regra, de acordo com Rubem Alves (2000) é o preceito fundamental desse computador que vive no corpo humano: só vai para a memória aquilo que é objeto de desejo e a principal tarefa do professor é seduzir o aluno para que ele deseje e, desejando, aprenda.

O dicionário Michaelis define a memória como: “Faculdade de lembrar e conservar ideias, imagens, impressões, conhecimentos e experiências adquiridos no passado e habilidade de acessar essas informações na mente” (MICHAELIS, 2016, s/p), e, de acordo com Rubem Alves (2000), a memória é um saber que o passado sedimentou. O ensinar com prazer torna possível que o educador seduza o aluno, e que o aprendizado e a experiência ganhem significados que ficarão guardados em sua memória.

Muitas vezes acaba-se gostando do desconhecido por admirar a pessoa que o faz. Rubem Alves (2003), em outra de suas conversas sobre educação, ao falar sobre professores, diz que frequentemente se aprende uma coisa que não se gosta, por se gostar da pessoa que ensina, e ele completa dizendo que o amor faz a magia de ligar coisas separadas. De acordo com o autor: “Quando se admira um mestre, o coração dá ordens à inteligência, para aprender

as coisas que o mestre sabe. Saber o que ele sabe passa a ser uma forma de estar com ele. Aprendo porque amo, aprendo porque admiro” (ALVES, 2003, p.84).

Qual é a pessoa que passou por todas as fases de seu estudo, todas as experiências adquiridas e que não se lembra de nenhum de seus professores? Ao tentar resgatar na memória as pessoas que participaram desta fase da vida, só é possível se recordar daqueles que fizeram a diferença, daqueles que de certa forma foram desejados, admirados, à exemplo de Rubem Alves, que cita várias vezes, e em diferentes livros, Dona Clotilde, professora que o marcou na alfabetização e por quem Alves nutria admiração.

Dessa maneira, refletindo sobre tais proposições, é possível dizer que o que aprendemos, o que sabemos não é pensado, fica guardado em nossa memória, isto é: se este aprendizado, se este conhecimento foi capaz de nos proporcionar alegria e passou a fazer parte de nosso corpo. Ainda na esteira do autor Rubem Alves: “Pronto para ser usado como receita, na memória desse computador que se chama cérebro” (ALVES, 2000, p. 80). Neste sentido, para compor suas aulas de artes, o professor deve ensinar com prazer, falar com paixão sobre as obras de arte, dançar como se estivesse flutuando, encenar com grandioso envolvimento, ouvir e cantar diferentes melodias, mostrar as cores, formas e sabores que encontram-se espalhados pelo mundo. Neste contexto, precisa-se primeiro de uma educação dos sentidos, que na verdade deve ser a essência de toda e qualquer atividade, ou seja, ensinar a perceber a si mesmo, ao próximo e perceber o mundo à sua volta, o que está intrinsecamente ligado a ensinar, a se expressar e que será aprofundado nas próximas páginas. Ao se aproximar do final deste capítulo, gostaria de inserir uma poética citação do autor Rubem Alves ao falar sobre o prazer de ensinar com alegria:

Mas será que vocês não percebem que essas coisas que se chamam “disciplinas”, e que vocês devem ensinar, nada mais são que taças multiformes coloridas, que devem estar cheias de alegria? Se não fosse, vocês não deveriam ensinar. E se é, então é preciso que aqueles que recebem, os seus alunos, sintam prazer igual ao que vocês sentem, se isso não acontecer, vocês terão fracassado na sua missão. (ALVES, 2000, P. 12).

O artista docente deve sentir prazer em transmitir o que sabe, entusiasmo ao exercer sua profissão, semear sabedoria, semear a arte de maneira sensível, trabalhar com empenho, não transmitir sofrimento, mas ser, de acordo com Rubem Alves (2000), “pastores da alegria”, que ajudam seus alunos a descobrir o mundo percebido, a desejar possuir seu saber simplesmente por admirá-lo, a florescer a arte e então o jardim refletirá amor, pedimos licença aqui para relembrar a figura 3 e o texto poético apresentados anteriormente, “ao semeador prudente, um jardim repleto de felicidade”.

Finalizo com uma citação conclusiva de Cardoso Júnior a partir de Deleuze, sobre a relação entre a alegria e a inteligência.

(...) Qualquer que seja a resposta a estas questões, podemos, por ora, concluir com Deleuze: “Espinosa quer dizer algo muito simples, que a tristeza não nos faz inteligentes”. “Os afetos de alegria”, diz Deleuze, “são como um trampolim; eles nos convidam a formar noções comuns; essas tentativas podem falhar, mas se conseguirmos seremos felizes e, ainda, mais inteligentes”. (CARDOSO JÚNIOR, 2008, p. 7)

CAPÍTULO 3

A ARTE DE SEMEAR SABERES SENSÍVEIS

Há um mundo natural e cultural ao redor que precisa ser frequentado com os sentidos atentos, ouvindo-se e vendo aquele pássaro, tocando-se este outro animal, sentindo-se o perfume de um jardim florido ou mesmo o cheira da terra revolvida pelo jardineiro, provando-se um prato ainda desconhecido e típico de uma dada cultura, bem como outras experiências de mesmo teor.
(DUARTE JÚNIOR, 2002)

Além disso, à alma racional que habita em nós, foram acrescentados órgãos e como que emissários e observadores, com a ajuda dos quais, ou seja, da vista, do ouvido, do olfato, do gosto e do tato, ela procura chegar a tudo aquilo que se encontra fora dela, de tal maneira que, de todas as coisas criadas, nada pode permanecer-lhe escondido. Uma vez que, portanto, no mundo visível, nada há que se não possa ver, ou ouvir, ou apalpar, e, por isso, que se não possa saber o que é e de que natureza é, daí se segue que nada existe no mundo que o homem, dotado de sentidos e de razão, não consiga aprender.
(COMENIUS, 2001)

Figura 4 – Jardim Repleto

Fonte: Elaborado pela autora - Mireli Chaves – Outubro de 2016
Técnica: óleo sobre tela

Não basta espalhar a semente, é preciso envolver-se de corpo, não há nada que dê mais alegria ao semeador que um jardim repleto, algumas árvores frutíferas, muitas flores que exalam seus perfumes, pássaros soando melodias singulares, borboletas a voar exibindo sua beleza e até um vento fresco tocando sua pele. O semeador planta para ficar alegre, para passear, brincar, sentir, ter uma experiência e contagiar aos que experimentam andar por ali.

Vivemos em um mundo embrutecido onde os sentimentos e os sentidos aparecem em segundo plano para as pessoas, o que mais importa na concepção da maioria delas é a razão, a ciência, e essa filosofia foi marcada principalmente com as ideias de René Descartes (1596 - 1650) que separou a razão da emoção, a mente do corpo e estabeleceu uma distância entre o homem e as coisas, constituindo a filosofia cartesiana. Descartes defendeu em seu *Discurso do Método* (2006) que o “Penso, logo existo, era um pensamento tão sólido e correto que nada seria capaz de abalar essa filosofia; ele afirma ainda que ao se examinar, poderia fingir que não possuía corpo e que não havia mundo algum, que tudo isso não alteraria em nada sua existência. O autor disse ainda: “Compreendi então que eu era uma substância cuja essência ou natureza consiste somente no pensar e que, para ser, não necessita de lugar algum, nem depende de qualquer coisa”. (DESCARTES, 2006, p. 31)

É exatamente o oposto do que estamos defendendo. O Filósofo Maurice Merleau-Ponty (1908 – 1961), ao publicar seu livro *Fenomenologia da Percepção*, além de outros escritos, lança um olhar diferente do que fora estabelecido por Descartes, e entre muitas questões sobre perceber e sentir, o autor aponta em suas conversas que não existe mais essa relação de distância entre o “espírito soberano e o pedaço de cera” que Descartes apresentou em uma de suas análises, ou seja, entre o homem e o objeto, mas sim, como já apresentamos anteriormente, que o mundo percebido nos é revelado por nossos sentidos e pelas experiências de nosso corpo com ele.

O mundo da percepção, isto é, o mundo que nos é revelado por nossos sentidos e pela experiência da vida, parece-nos à primeira vista o que melhor conhecemos, já que não são necessários instrumentos, nem cálculos para ter acesso a ele e, aparentemente, basta-nos abrir os olhos e nos deixarmos viver para nele penetrar. (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 1)

O filósofo francês nos mostra ainda em um de seus textos sobre estética que:

O meu corpo é ao mesmo tempo vidente e visível. Ele, que olha todas as coisas, também pode olhar a si e reconhecer no que está vendo então o “outro lado” do seu poder vidente. Ele se vê vidente, toca-se tateamente, é visível e sensível por si mesmo. É um si, não por transparência, como o pensamento, que só pensa o que quer que seja assimilando-o, constituindo-o, transformando-o em pensamento – mas um si por confusão, por narcisismo, por inerência daquele que vê naquilo que ele vê, daquele que toca naquilo que ele toca, do senciante no sentido -, um si, portanto, que é tomado entre coisas, que tem uma face e um dorso, um passado e um futuro. (MERLEAU-PONTY, 1984, p.88).

Nosso corpo, portanto, é a porta principal para nossas experiências é o que revela aquilo que somos, o espelho por meio de uma reflexividade do sensível, concordando com Merleau Ponty (1984), aparece porque somos vidente-visível, graças a ele o exterior se completa, tudo o que temos de mais secreto transparece em nosso rosto. Dessa forma,

Merleau-Ponty, ao falar sobre a fenomenologia da percepção, sobre o mundo percebido, dedicou uma grande parte de seus escritos para discursar sobre o corpo; o autor apresentou o corpo como uma porta que “nos revelará o sujeito que percebe assim como o mundo percebido” (MERLEU-PONTY, 1999, p.110).

O autor evidencia ainda que “[...] é por meu corpo que compreendo o outro, assim como é por meu corpo que percebo coisas” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.253). O autor enfatiza seu conceito da seguinte forma:

Da mesma maneira, será preciso despertar a experiência do mundo tal como ele nos aparece enquanto estamos no mundo por nosso corpo, enquanto percebemos o mundo com nosso corpo. Mas, retomando assim o contato com o corpo e com o mundo, é também a nós mesmos que iremos reencontrar, já que, se percebemos com nosso corpo, o corpo é um eu natural e como que o sujeito da percepção. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 278)

O autor ainda trata do sentir em seus escritos como mais um meio de perceber o mundo; em conformidade com ele, nós que pensamos, por meio dos cinco sentidos, como situados em um corpo, precisamos colocar em questão o para si e o em si, definindo a sensação como coexistência ou como comunhão: “Do mesmo modo o sensível não apenas tem uma significação motora e vital, mas é uma certa maneira de ser no mundo que se propõe a nós de um ponto do espaço, que nosso corpo retoma e assume se for capaz, e a sensação é literalmente uma comunhão”. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 286).

O autor defende que o sujeito e os sentidos coexistem para ter experiência e compreender o mundo, e só é possível sentir quando aquele que sente abre espaço para o sensível; assim, quando se permite ver, ou seja, quando se olha para um objeto a espera de uma sensação, o corpo dá significado ao que vê. Se, porém, disser que os olhos veem sem que meu corpo participe dessa ação, essa expressão não traduz uma experiência verdadeira. Dessa maneira, devemos educar o corpo para que ele esteja aberto a sentir e ter uma experiência com o mundo. Como já nos ensinava Le Breton, ao falar sobre a significação do corpo, que uma versão contemporânea sobre o corpo não distancia o corpo do espírito ou da alma, porém une-o ao próprio sujeito. De acordo com o autor:

O corpo não é mais apenas, em nossas sociedades contemporâneas, a determinação de uma identidade intangível, a encarnação irredutível do sujeito, o *ser-no-mundo*, mas uma construção, uma instância de conexão, um terminal, um objeto transitório e manipulável, suscetível de muitos emparelhamentos. Deixou de ser uma identidade de si, destino da pessoa, para se tornar um *kit*, uma soma de partes eventualmente destacáveis à disposição de um indivíduo apreendido em uma manipulação de si para quem justamente o corpo é a peça principal da afirmação pessoal. (LE BRETON, 2003, p. 28)

O corpo, portanto, como “corpo soma” de vários fatores que constitui o sujeito, como já foi mencionado no outro capítulo e como o próprio Le Breton sinalizou, é entendido como uma grande possibilidade de expressão, que está acessível para dialogar e se articular com todas as áreas de estudo e de estética. De acordo com o autor: “O corpo tornou-se um empreendimento a ser administrado da melhor maneira possível no interesse do sujeito e de seu sentimento estético” (LE BRETON, 2003, p.31).

Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778), ao falar sobre educação, em sua vasta obra *Emílio, ou da Educação*, já defendia que cada um nasce desprovido de tudo, e que é através da educação que se aprende todas as coisas que serão fundamentais quando adultos. O autor mostra ainda, em seus escritos, que um bebê nasce sensível para o mundo e isso faz parte da natureza do ser humano; não se pode deixar que o mundo ou os objetos alterem isso. É preciso educar para si, para que cada um sinta e tenha um relacionamento com o mundo, do contrário não há razão para existir. Assim dizia Rousseau:

Viver não é respirar; é agir; é fazer uso de nossos órgãos, de nossos sentidos, de nossas faculdades, de todas as partes de nós mesmos que nos dão o sentimento de nossa existência. O homem que mais vive não é aquele que conta maior número de anos e sim o que mais sente a vida. Há quem seja enterrado com cem anos e já morrera ao nascer. Teria ganho se tivesse ido ao túmulo na mocidade, se ao menos tivesse vivido até então. (ROUSSEAU, 1995, p. 16).

Sentir, portanto, é a essência da vida. O dicionário Michaelistraz várias definições para palavra sentir e muitas delas estão relacionadas à palavra perceber; por exemplo, sentir é: “Perceber por meio de qualquer um dos órgãos dos sentidos; receber impressão; perceber: É prazeroso sentir a brisa da tarde” (MICHAELIS, 2016, s/p). Da mesma maneira, Duarte Junior, em sua tese *O Sentido dos Sentidos: A Educação (do) Sensível*, apresenta diferentes definições da palavra sentido e completa dizendo que esta palavra possui “Um bom número de referências à capacidade humana de apreender a realidade de modo consciente, sensível, organizado e direcionado” (JUNIOR, 2000, p. 13). Nesta acepção, concordando com o mesmo autor, existe uma necessidade de se dar atenção a uma educação do sensível, do sentimento, que até poderia se denominar educação estética, já que, de acordo com Duarte Junior a palavra “estética” provém de uma raiz grega – *aisthesis*, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo todo integrado.

Diante deste cenário, a educação estética se faz possível através de nossos sentidos, emoções e vivências. Nossas experiências e aprendizados possibilitam diversas interpretações de tudo o que vemos e tocamos. No campo das artes, que é nosso principal foco, podemos

dizer que o ato de sentir, olhar, tocar, cheirar ou ouvir é apenas o primeiro passo para compreender o mundo, criar e recriar. Seguindo o caminho traçado por Duarte Junior:

Quando se está em pauta esse saber sensível encerrado pelo nosso corpo, essa estesia que nos orienta ao longo da existência, inevitavelmente o fenômeno artístico deve vir à baila – não nos esqueçamos que estesia e estética originam-se da mesma palavra grega. Ou seja: através da arte que o ser humano simboliza mais de perto o seu encontro primeiro, sensível, com o mundo. Situando-se a meio caminho entre a vida vivida e a abstração conceitual, as formas artísticas visam a significar esse nosso contato carnal com a realidade, e a sua apreensão opera-se bem mais através de nossa sensibilidade do que via intelecto. (DUARTE JÚNIOR, 2000, p.25)

Por este motivo é que defendemos aqui a utilização da arte como meio de compreender o mundo, de ter uma experiência com ele, percebê-lo e possivelmente compreendê-lo. Não que a arte estabelecerá verdades gerais, conceituais, racionais ou científicas sobre o mundo, mas, de acordo com Duarte Júnior (2000), pode apresentar situações nas quais esta ou aquela forma de estar no mundo surjam simbolizadas perante cada indivíduo. Consequentemente:

Entendamo-nos: a educação sensível não prescinde da arte – pelo contrário – mas deve atuar num nível anterior ao da simbolização estética. Mais do que nunca, é preciso possibilitar ao educando a descoberta de cores, formas, sabores, texturas, odores, etc. diversos daqueles que a vida moderna lhe proporciona, ou, com mais propriedade, é preciso educar o seu olhar, a sua audição, seu tato, paladar e olfato para perceberem de modo acurado a realidade em volta e aquelas outras não acessíveis em seu cotidiano. (DUARTE JÚNIOR, 2000, p.29).

O mundo, consequentemente, não é somente aquilo que eu penso, tratando o corpo como uma máquina, como fazia Descartes, mas trata-se daquilo que vivo por meio de meus sentidos, do tato, do olfato, da visão, do paladar e da audição, se é que me permito estar aberto ao mundo, uma vez que, como apresenta Duarte Junior, nossas corriqueiras atividades de comer, andar, falar, se alimentar, tocar, olhar, sentir cheiro e trabalhar, como ações comuns, sem qualidade, acabam por desestimular qualquer refinamento dos sentidos humanos e até a promover uma deseducação. Neste cenário, semear saberes através da arte de forma sensível, semear e cultivar um jardim, para sentir e proporcionar todas as inúmeras sensações que aquela paisagem é capaz de oferecer, de acordo com a figura 4, pode ser um importante caminho para a educação e para a percepção de mundo.

3.1 Os sentidos

Merleau-Ponty (1999), em seu clássico *Fenomenologia da Percepção*, já destacava a importância dos sentidos para a descoberta do “ser no mundo”, ou seja, através dos sentidos nós participamos do mundo. De acordo com o autor, o mundo não é aquilo que pensamos mas

aquilo que vivemos se estivermos abertos a comunicar-nos com ele. Através dos sentidos é possível abrir o corpo para que esta percepção aconteça. Ainda de acordo com o autor, os sentidos se comunicam entre si e abrem-se à estrutura das coisas, estamos acostumados a ver, sentir, ouvir, mas é preciso uma educação destes sentidos para que, ao perceber o mundo, isso não seja algo raso, com pouco significado:

[...] Meu ato de percepção, considerado na sua ingenuidade, não efetua ele mesmo essa síntese, ele se beneficia de um trabalho já feito, de uma síntese geral constituída de uma vez por todas, é isso que exprimo ao dizer que percebo com o meu corpo ou com meus sentidos, meu corpo, meus sentidos, sendo justamente este saber habitual do mundo, essa ciência implícita ou sedimentada. Se minha consciência constituísse atualmente o mundo que percebe, dela a ele não haveria nenhuma distância e, entre eles, nenhuma defasagem possível; ela o penetraria até em suas articulações mais secretas, a intencionalidade nos transportaria ao interior do objeto, e com isso o percebido não teria a espessura de um presente, a consciência não se perderia, não se enviscaria nele. Ao contrário, temos ciência de um objeto inesgotável e estamos afundados nele como em areia movediça porque, entre ele e nós, existe este saber latente que nosso olhar utiliza, do qual apenas presumimos que seu desenvolvimento racional seja possível, e que permanece sempre para alguém de nossa percepção. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 319).

Após conhecer a grandiosa contribuição que os sentidos, ao se comunicarem, podem exercer no sujeito, passaremos neste momento a pensar os sentidos, de forma distinta, para que, posteriormente, pensemos em uma educação dos sentidos.

O primeiro sentido do qual trataremos é a visão: olhar, observar, ver, admirar com os olhos, contemplar, notar, perceber, exercer o sentido da vista, tudo isso pode permitir abrir uma intrínseca relação entre mundo e indivíduo, e isso dependerá da forma como se vê. De acordo com Duarte Junior (2000), a visão, talvez o principal órgão dos sentidos, em termos de sobrevivência, vem sendo estimulada de forma maciça nesta sociedade; a televisão, os grandes outdoors, tudo muito colorido para chamar atenção do observador, e entretanto é preciso notar que esta grande estimulação visual não desenvolve verdadeiramente o olhar das pessoas.

O autor Rubem Alves, ao falar sobre a arte de ver, diz que se trata de algo muito complicado (2011), mesmo que de acordo com o autor, os olhos sejam, de todos os órgãos dos sentidos, o de mais fácil compreensão científica; utilizar a visão vai bem mais além do que realmente ver. O mesmo autor fala de maneira bem direta que existem “Muitas pessoas de visão perfeita que nada veem” (ALVES, 2011, p.22), não basta apenas não ser cego para ver o jardim, as árvores, as obras de arte, ver não é apenas algo natural. Precisa ser aprendido, precisa da compreensão daquele que vê. Merleau-Ponty, ao falar sobre a visão, aponta que:

Dizer que tenho um campo visual é dizer que, por posição, tenho acesso e abertura a um sistema de seres, os seres visuais, que eles estão à disposição de meu olhar em

virtude de uma espécie de contrato primordial e por um dom da natureza, sem nenhum esforço de minha parte; é dizer portanto que a visão é pré-pessoal; e é dizer ao mesmo tempo que ela é sempre limitada, que existe sempre em torno de minha visão um horizonte de coisas não vistas ou mesmo não visíveis. A visão é *um pensamento sujeito a um certo campo* e é isso que chamamos de *sentido*. (MERLEAU-PONTY, 1999, p.292).

Quando olhamos para um objeto percebemos e achamos interessante, ou simplesmente o ignoramos. Isso acontece pelo processo de seletividade que existe naturalmente em cada ser humano; por esse motivo, desenvolver a visão é essencial, ensinar a ver é uma das principais funções da educação, como muito bem assinala Rubem Alves,

Nietzsche disse que a primeira tarefa da educação é ensinar a ver. É a primeira tarefa porque é através dos olhos que as crianças pela primeira vez tomam contato com a beleza e o fascínio do mundo. Os olhos têm de ser educados para que a nossa alegria aumente. Os olhos das crianças não veem “a fim de”. Seu olhar não tem nenhum objetivo prático. Elas veem porque é divertido ver. (ALVES, 2000, p. 102).

Rubem Alves, ainda em sua crônica sobre a arte de ver, afirma, sobre os olhos que os mesmos devem estar na “caixa de brinquedos” do indivíduo, aquela que carrega as coisas que dão prazer e alegria, os olhos da “caixa de ferramentas” são apenas utilitários, são ferramentas que utilizamos de forma prática, com eles vemos os objetos, lemos os nomes das ruas, observamos os sinais luminosos e ajustamos nossas ações, tudo forma leviana e corriqueira estes olhos tem sua importância, mas os olhos que estão na caixa de brinquedos são diferentes, “[...] eles transformam em órgãos do prazer: brincam com o que veem, olham pelo prazer de olhar, querem fazer amor com o mundo” (ALVES, 2011, p. 24).

Um professor, dessa maneira, deve educar seu olhar antes de ensinar o aluno a olhar, deve carregar a visão em sua caixa de brinquedos, principalmente quando falamos de uma obra de arte, uma pintura, uma performance, um teatro, uma fotografia, enfim, todos os tipos de manifestações artísticas que é possível se admirar e sentir por meio da visão. De acordo com Rubem Alves, o olhar de um professor tem o poder de fazer a inteligência de uma criança ficar estática, sem evoluções ou se desenvolver. O semeador, artista docente deve, portanto, diante desta perspectiva, estar atento ao seu olhar, para que possa conduzir suas flores a crescerem e, ao crescer, poder passear por elas e assistir talvez até a sua multiplicação. Fernando Pessoa, como Alberto Caeiro, poeticamente escreveu sobre a arte de ver as flores, em seu poema “Não basta”:

Não basta abrir a janela
Para ver os campos e o rio.
Não é bastante não ser cego
Para ver as árvores e as flores. (PESSOA, 2010, p.89)

Em outro poema, “o autor aponta que...

O essencial é saber ver,
Saber ver sem estar a pensar,
Saber ver quando se vê,
E nem pensar quando se vê
Nem ver quando se pensa. (PESSOA, 2010, p. 53)

Assim, um olhar estético não se prende, não interroga, não se preocupa em apenas pensar de forma prática um objeto, pelo contrário deixa fluir as ideias. De acordo com Duarte Junior (2000), deixa ocorrer o encontro entre uma sensibilidade e as diversas configurações de suas emoções, recordações e promessas de felicidade. Da árvore mais alta do jardim, ao observar suas flores e frutos, é possível sentir prazer; não que o olhar prático de saber não se preocupe com algumas flores que aparecem por ali murchas, mas o belo sempre prevalece.

O segundo sentido que iremos tratar é o tato. O dicionário Michaelis define o verbo tocar como aproximar, pôr-se em contato, pegar. O tato é um sentido que nos aproxima do objeto, e para executá-lo é preciso que o observador entre em contato direto com aquilo que se toca. Rubem Alves (2011) apresenta o tato como um sentido que marca o corpo; o autor aponta que o sentido aparece quando a pele, o corpo é tocado por algo de fora ou até por ele mesmo. De acordo com Ricardo Azevedo (2000), a pele é feito um radar, isto é, percebe tudo nos mínimos detalhes. Sente a brisa soprando, um fio de lã, o chão da calçada, o chão da pedra, sente calor, frio, enfim, sente tudo o que nos permitimos aproximar.

Quando a criança está descobrindo o mundo precisa tocar, primeiro toca sua mãe e a sente, depois toca seus pés e o descobre, depois disso, tudo o que vê aparece como desejo de tocar, para conhecer melhor. Na esteira de Duarte Júnior (2000), esse impulso aparece presente ao longo da vida, o autor afirma que “Tocar as coisas que nos deslumbram parece ser um impulso quase irresistível [...]” (DUARTE JÚNIOR, 2010, 105). Realmente, quando se toca é possível ter uma experiência mais intensa; descobrir as formas, as texturas, que ainda de acordo com Duarte Júnior (2000), aparece como um complemento da visão, o tato estabelece, de certo modo, uma relação “amorosa” com o objeto. O autor continua.

E é neste sentido talvez que se diferencie o “amor platônico”, o qual, no meio do caminho, fica preso apenas à dimensão visual, daquele amor mais “pleno”, que só atinge a sua inteireza por meio do contato físico, vindo a saber o outro também através da pele. (DUARTE JÚNIOR, 2000, p.105).

Por este motivo, ao entrar em um museu, ou ao ministrar uma aula com esculturas, pinturas, cerâmicas, fotografias, artesanato e outras mais, o artista docente deve saber que naturalmente seu aluno gostaria de tocar aquilo que será objeto de aprendizado, não olhar ou até apenas observar uma imagem daquilo que deve ser aprendido, pois, ainda sob a égide de

Duarte Júnior (2000) as mãos parecem ser uma extensão dos olhos, que completa o conhecimento iniciado pelo olhar e isso proporcionaria um aprendizado mais profundo ou até um despertar do saber do mundo.

Agora, vamos falar um pouco sobre a audição. Ouvir uma música, um poema, melodias, enfim, a arte de ouvir bem mexe com o corpo do indivíduo, através dele pode surgir a dança, o movimento e até conhecer melhor o mundo. Ricardo Azevedo (2000), ao falar sobre a audição, disse que uma coisa é certa: se nós não tivéssemos orelha, não iríamos escutar e a vida seria muito silenciosa, por que é gostoso ouvir os sons do mundo, ouvir o barulho de uma cachoeira, é delicioso ouvir músicas. Também Comenius (2001) ao falar sobre as coisas audíveis fez a seguinte pergunta: “A quem não agrada a música?” (COMENIUS, 2001, p. 92).

A música, sem dúvida, agrada a todos, porque a harmonia das vozes produz um som agradável. Rubem Alves (2011) escreveu muito bem que de todos os sentidos, o mais importante para a aprendizagem do amor, do viver juntos e da cidadania é a audição. A capacidade de ouvir pode transformar o silêncio em aprendizado. Rubem Alves ainda escreve que uma criança quer ouvir e ser ouvida e também quer aprender a ouvir para que sua inteligência desabroche. O autor completa sua ideia explicando que:

Sugiro então aos professores que, ao lado da sua justa preocupação com o falar claro, tenham também uma justa preocupação com o escutar claro. Amamos não a pessoa que fala bonito. É a pessoa que escuta bonito. A escuta bonita é um bom colo para uma criança se assentar. (ALVES, 2011, p. 28).

Portanto, saber escutar é o princípio do conhecimento, sabendo ainda que o mundo está cheio de sons, cheio de música. É possível aqui citar um filme, que tem por nome “*O som do coração*” (2007), uma história fictícia de um menino que é separado de seus pais músicos ao nascer, o qual, ao crescer dentro de um orfanato, sem conhecimento do mundo, possui um dom de ouvir bem e ser ainda capaz de transformar qualquer som da natureza, de uma bola, de crianças brincando, das ruas ou até ruídos de buzinas de carro em música. É claro que não queremos destacar aqui o dom de composição musical ou qualquer coisa parecida, mas que, assim como *Evan*, o menino do filme, devemos escutar os sons do mundo, escutar com o coração, pois a música está em todos os lugares, nós só precisamos ouvi-la.

Rubem Alves já escrevera sobre isso, sobre a arte de ouvir, de escutar os sons do mundo; o autor enfatiza que o mundo é cheio de música, que há sons que não existem mais, que estão perdidos na memória, uma música bem ouvida, um piano bem tocado, tudo isso é coisa da caixa de brinquedos, só serve para dar felicidade. O saber pode estar escondido nas

coisas mais simples, no barulho da chuva ou no assobio do vento, na algazarra das crianças ao sair da escola, enfim, o semeador, parafraseando Rubem Alves, caminhando sozinho no silêncio das árvores, pode ouvir o vento sussurrar segredos de felicidade, como revela poeticamente Fernando Pessoa:

Assim a brisa
 Nos ramos diz
 Sem o saber
 Uma imprecisa
 Coisa feliz (PESSOA *apud* ALVES, 2011, p. 30).

Assim, a capacidade de ouvir pode proporcionar alegria, pode fazer lembrar o passado (quem nunca teve uma música ou um som que marcou uma época da vida, uma viagem, um amor). Um som bem ouvido pode também marcar um aprendizado significativo, isso dependerá do professor, que pode ser aquele artista docente, semeador, ao qual estamos sempre nos reportando, que talvez não toque nada, nenhum instrumento, mas que sabe como ninguém ouvir, e mais, sabe ensinar seus alunos a identificar o som dos pássaros e com isso ficarem subitamente alegres.

Falemos um pouco agora do olfato. Sentir o cheiro de um perfume agradável pode despertar muitos desejos escondidos, por exemplo, o cheiro daquele perfume que não existe mais, e que traz boas lembranças de uma infância boa, o cheiro daquele bolo ou pão, que faz aguçar a fome e lembrar da mãe na cozinha, ou até cheiros ruins daquele dia em que por uma distração acabou pisando em algo que não devia, então o cheiro tomou conta.

Segundo Ricardo Azevedo (2000), o nariz é uma das partes mais importantes do rosto, além de enfeitá-lo ele tem funções essenciais para a vida, como por exemplo, respirar, encher o pulmão, mas quando o resfriado aparece, e ficamos com o nariz entupido, não é possível sentir cheiro de nada, isso é muito ruim. O autor completa seu pensamento, dizendo de uma forma bem informal, mas que pode nos fazer pensar sobre a importância de sentir os cheiros do mundo:

Ter nariz e não sentir cheiro é uma das piores desgraças que existem no mundo em que vivemos.
 Já pensou não sentir o perfume delicioso das frutas penduradas nas árvores?
 Já pensou não sentir aquele cheirinho quando a gente abre um bombom de chocolate?
 Já pensou passar em frente a padaria e não sentir nada?
 Não sentir o perfume da rosa, do cravo e da dama-da-noite? (AZEVEDO, 2000, p.47)

Ao ensinar, é preciso que o artista docente se preocupe também se está dando abertura para que seus alunos sintam um cheiro e possam compreender melhor o mundo em que vivem, é possível aqui citar o caso de uma aula sobre cores primárias, conteúdo simples dos

anos iniciais, quando eles ainda estão descobrindo tudo, onde o professor pode fazer algumas gelatinas com os alunos: de abacaxi (amarela), de morango (vermelha) e de tuti-fruti (azul), e estas exalam seus aromas, que podem transformar a aula em uma experiência mais significativa, pois, além de ver as cores, eles sentirão o cheiro que poderá ser recordado em seu dia-a-dia.

O cheiro, assim como todos os outros sentidos, também deve fazer parte da caixa de brinquedos e não da caixa de ferramentas, não apenas algo funcional, que não dá prazer, como nos explica Rubem Alves:

[...] Educados, os sentidos passam a ser habitantes da “caixa de brinquedos”. Pelos sentidos educados deixamos de “usar” o mundo e passamos a “fazer amor” com o mundo. O Gilberto Dimenstein descreve o que aconteceu quando ao Café Aprendiz se agregou uma padaria. O cheiro do pão assado saía do Café, se espalhava pela rua. Cheiro puro, fim em si mesmo, sem nenhuma função prática. A rua deixou de ser o que era. Passou a ser “rua com cheiro de bom pão”. (ALVES, 2011, p. 42).

Dessa maneira, compreendemos que o cheiro também marca e nos faz (re)lembrar de algumas experiências de vida. Por esse motivo, ao passear pelo jardim, o semeador deve sentir a essência de jasmim das flores, sentir o bem estar e ensinar que estes perfumes carregam aprendizados que jamais se apagarão da memória.

O paladar é um importante sentido humano, que permite ao indivíduo perceber o sabor, o gosto dos alimentos. As sensações gustatórias surgem da ligação que existe entre as papilas linguais e o cérebro¹¹, portanto, através do paladar é possível ter o contato com os vários sabores que existem no mundo: doce, salgado, azedo, ácido e amargo, ou a combinação de vários destes que leva a outras centenas de sabores.

Comenius, ao falar sobre as coisas que se saboreiam, diz que sem dúvida a temperatura dos sabores deleita agradavelmente o paladar quando os alimentos são bem temperados e Duarte Júnior (2000), ao falar sobre comer, aponta que esta ação se faz presente desde o início da história da humanidade, como um meio de sobrevivência ou até ritualístico e aponta ainda que este ato carrega consigo não só o paladar, mas a união de vários outros sentidos, que pode ocasionar um verdadeiro prazer sensível:

[...] Porque, entre os humanos, desde os tempos imemoriais a ação de comer veio carregando um certo caráter ritualístico e até sagrado, caráter esse muitas vezes manifesto e explicitado: o banquete de casamento, a festa de aniversário, a liturgia da comunhão na Igreja Católica e mesmo o canibalismo praticado por alguns povos, com a intenção de absorver as qualidades do inimigo vencido, por exemplo. Ao que se soma o imenso prazer sensorial contido na ingestão de alimentos e nas fainas exigidas por sua preparação. Reunir os amigos e cozinhar, desfiando conversas em

¹¹ As papilas linguais estão ligadas a terminações nervosas que captam os estímulos de sabor e enviam impulsos nervosos ao cérebro, que os transformam em sensações gustatórias.

torno do fogão enquanto se processo a alquimia do prato, com seus temperos e especiarias. A satisfação direta dos sentidos, proporcionada por aromas e sabores. A imagem poética de caldeirões que fumegam a exalar mágicos convites. O acompanhamento das bebidas: cervejas, vinhos, sucos, aguardentes e licors. O doce arremate das sobremesas e o reconfortante cheiro do café ao ser coado. O inefável deleite de desfrutar sabores. (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 96).

O autor continua dizendo:

Em sendo exercido com alegria e uma boa dose de devoção, portanto, o ato de comer parece congrega em torno a si uma série de prazeres sensoriais relativos ao olfato, à gustação, à visão e inclusive ao tato, fazendo brotar entre as pessoas até mesmo a arte da conversação. (DUARTE JÚNIOR, 2000, p.96).

Dessa maneira, o paladar, assim como todos os outros sentidos, é capaz de transformar o conhecimento adquirido em algo bem mais significativo, chamado aqui de *saber sensível*, que possui uma denotação bem mais ampla que *conhecer*. Pois, como já mencionado na introdução deste texto, segundo Duarte Júnior, enquanto o conhecimento carrega em si algumas competências específicas, o saber implica uma série de competências e habilidades articuladas entre si, através dos sentidos e ao viver o cotidiano do sujeito ativo. O saber constitui parte do corpo de quem o possui e nos remete até a uma antiga definição ligada ao paladar, segundo o autor:

Sendo ainda importante relembrar as acepções mais antigas do saber enquanto ver, que indicam “ter o sabor de” ou “agradar ao paladar” (como em “o doce sabe a chocolate” ou “sabe-me bem esta comida”); isto é: o saber carrega um sabor, fala aos sentidos, agrada ao corpo, integrando-se, feito um alimento, à nossa experiência. (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 16).

A união dos sentidos torna o saber intrinsecamente ligado ao prazer de viver, ao amor, à intensidade do aprendizado. Alberto Caeiro, por Fernando Pessoa em um de seus poemas, nos apresenta essa diferença de aprender de forma significativa, ao falar sobre o amor e as flores:

Agora que sinto amor
Tenho interesse nos perfumes.
Nunca antes me interessou que uma flor tivesse cheiro.
Agora sinto o perfume das flores como se visse uma coisa nova.
Sei bem que elas cheiravam, como sei que existia.
São coisas que se sabem por fora.
Mas agora sei com a respiração da parte de trás da cabeça.
Hoje as flores sabem-me bem num paladar que se cheira.
Hoje às vezes acordo e cheiro antes de ver. (PESSOA, 2006, p. 06).

O Semeador, artista docente, fundamentado nestas concepções, deve ensinar fazendo uma educação dos sentidos, que é a nossa primeira relação com o mundo. Antes de ser pensado o mundo se apresenta como objeto sensível, mesmo que pelos embrutecimentos sofridos ao longo de nossa existência, tendemos a dar uma tradução inteligível, mais racional

para as experiências vividas. Dessa maneira podemos dizer que não existe nada que aprendemos que não tenha ligação direta com nossos sentidos, pois através dos sentidos educados, todos parte da caixa de brinquedos, passamos a ter prazer em viver e perceber o mundo, esse é o princípio da educação estética.

3.2 A educação dos sentidos

As escolas contemporâneas, frutos de uma sociedade industrial, econômica e técnica, que sempre valorizou a “razão pura”, a ciência e os conhecimentos científicos como algo que responda a todos os setores da vida, apresenta, na maioria das vezes, um ensino fragmentado que não considera o saber sensível detido pelo corpo como algo que pode completar e dar sentido aos conteúdos ali apresentados. (Des)orientadas por várias filosofias, desde Platão, passando pelo pensamento cartesiano, pelo Iluminismo, pela psicologia e desembocando nos vários pensamentos pedagógicos que hoje rondam as práticas educacionais, elas acabam por suprimir o sentimento humano e, desta forma, embrutecendo os sentidos e o olhar estético para o mundo. Regis de Moraes, autor do livro *Arte: A Educação do Sentimento* (1992) nos aponta sobre essa visão que:

As escolas, assim como muitas famílias, entendem que desenvolver o educando é ensinar-lhe as vias da organização ordenada da sociedade, das conquistas econômicas que produzem os *vencedores* da vida; que é ensinar-lhe os recursos de expansão do pensamento racional-científico que logre conhecimento concreto da natureza e resulte em alguma forma de domínio sobre esta, expurgando as remanescências do pensamento mágico ou supersticioso. Como se vê, a grande necessidade é a de fugir o mais possível dessa coisa irracionalmente descontrolada: o sentimento humano. (MORAIS, 1992, p. 81)

Da mesma forma, Duarte Júnior dedica um capítulo todo de sua tese para refletir acerca dessa forma de razão, razão pura, instrumental, calculante, responsável em grande parte pela crise que ronda nossa sociedade moderna, o autor aponta que:

Assim, é preciso considerar-se que também a evolução do mundo moderno até estes dias através do conhecimento desenvolvido pelo ser humano acerca de seu próprio corpo e, em última análise, do fenômeno da vida que o anima. Evidentemente, o tipo de racionalidade construída ao longo dos últimos cinco séculos, caracterizada pela instrumentalidade e a funcionalidade, vieram determinando o modo como percebemos o nosso corpo e a maneira de com ele nos relacionarmos. Muito desse conhecimento adveio tanto da biologia enquanto ciência como da prática médica, cujo esforço para se construir num ramo científico algo independente é notório. Ambas, biologia e medicina, no entanto, cresceram ao longo da modernidade tendo o mesmo solo comum, qual seja, a visão cartesiana e mecanicista do mundo e da vida. (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 65).

Rubem Alves ainda demonstra em vários de seus escritos esta preocupação com o que se tem ensinado nas escolas; ele se questiona sobre o que as escolas ensinam. Alves se

preocupa com o sofrimento dos alunos, reflete sobre os métodos de avaliar a aprendizagem, enfim, sobre esta forma de educação que não tem relação nenhuma com a vida. O autor lamenta que,

Os métodos clássicos de tortura escolar como a palmatória e a vara já foram abolidos. Mas poderá haver sofrimento maior para uma criança ou um adolescente que ser forçado a mover-se numa floresta de informações que ele não consegue compreender, e que nenhuma relação parece ter com sua vida? (ALVES, 2000, p. 18).

Nossas escolas, de acordo com os autores acima, insistem em ensinar sem despertar nos alunos o desejo de aprender; elas teimam em apresentar os conteúdos de forma fragmentada, os professores obstinam-se em acreditar que possuem verdades absolutas, os prédios das escolas públicas brasileiras aparecem em sua maioria em situações precárias, tomados pelo lixo, e tudo isso está na contramão do tipo de educação que desejamos aqui reafirmar e divulgar, que busca despertar e treinar a sensibilidade, a atuação dos sentidos como forma primeira de conhecer o mundo e que valoriza as experiências vividas pelas pessoas.

Esta forma de entender a educação, de aproximação às coisas do mundo, esta atenção para com a dimensão sensível, de se dar maior atenção a uma educação do sensível, contudo, não é recente, cabe aqui mais uma vez retornar à raiz grega da palavra “estética” – *aisthesis*, *aistheton*, que agora, de acordo com a autora Nadja Hermann, “[...] significa sensação, sensibilidade, percepção pelos sentidos ou conhecimento sensível-sensorial” (HERMANN, 2005, p. 33). A referida autora escreveu sobre esta relação entre a ética e a estética, e nos conta que a primeira definição de estética apareceu em 1750 e foi feita por Alexandre Baumgarten (1714 – 1762), como “[...] ciência do conhecimento sensível ou gnoseologia inferior”. Esta definição marcou seu surgimento “como uma disciplina filosófica ao lado da lógica, da metafísica e da ética, preocupada inicialmente com a definição de beleza, de caráter intelectualista” (BAUMGARTEN *apud* BAYER, 1978, p. 184).

A autora evidencia ainda que, desde seu surgimento, a estética associa-se à totalidade da vida sensível, de como o mundo atinge nossas sensações. Posteriormente, Kant (1724-1804) desenvolve um novo entendimento da estética. Ainda de acordo com a autora, “superando o racionalismo de Baumgartene criando a autonomia dos juízos estéticos e sua radical subjetivação”. Dessa maneira, Regis de Moraes, inspirado na visão Kantiana comenta que:

[...] lembrava o filósofo Immanuel Kant que temos acesso ao fenômeno (*phainómenosn*), no sentido daquilo que aparece no âmbito das nossas humanas possibilidades. As “coisas em si” (*o nômeno*), que com sua incidência sobre nossa sensação e nossa percepção estimulam-nos a atingirmos os fenômenos, a estas

realidades em si mesmas o homem não tem acesso. Isto é desanimador e diz-nos que vivemos nutridos de irrealidade? Não. Isto esclarece que a verdade humana, a sua realidade, é fenomênica. (MORAIS, 1992, p. 37).

Então, no século XIII, influenciado pelos estudos de Kant, o filósofo Friedrich Schiller (1759-1805), referido por Hermann como o primeiro filósofo da época moderna a retomar a força do estético para a educação, surgida na época do iluminismo, teve a ousadia de assumir a educação sensível como contrapeso à enfática valorização da razão que imperava na época. Publica sua obra “*Cartas sobre a educação estética da humanidade*”. O abismo que existe entre o mundo sensível e inteligível instaurado por Kant é questionado por Schiller e, pelo contrário, o autor acaba fazendo uma ligação destes dois tipos de educação, assim, Hermann explica que a importância da educação se encontra em estabelecer os limites tanto das esferas sensíveis como da forma. A autora cita de forma direta uma longa passagem da XIII carta de Schiller que pode elucidar o sentido estético da educação:

Por ser o mundo extensão no tempo, modificação, a perfeição daquela faculdade que une o homem e o mundo deverá ser a maior mobilidade e corporeidade possíveis. Por ser a pessoa o perdurável em meio à modificação, autonomia e intensidade máximas deverão ser a perfeição daquela faculdade que deve contrapor ao fluxo. Quando mais facetada se educar a receptividade, quanto mais móvel for, quanto mais superfície oferecer aos fenômenos, tanto mais mundo o homem percebe, mais disposições ele cultiva em si; quanto mais força e profundidade ganhar sua personalidade, quanto mais liberdade ganhar sua razão, tanto mais ele concebe, mais forma ele cria fora de si. Sua cultura irá consistir no seguinte: primeiro: proporcionar à sua receptividade os mais frequentes contatos com o mundo e levar ao máximo a passividade do sentimento; segundo: conquistar para as faculdades determinantes a máxima independência com relação às receptivas e ativar ao extremo a atividade da razão. Quando as duas faculdades se unificam, o homem conjuga a máxima plenitude da existência à máxima independência e liberdade, abarcando o mundo em lugar de perder-se nele submetendo a infinita multiplicidade dos fenômenos à unidade da razão. (SCHILLER *apud* HERMANN, 2005, p. 48).

À vista disso, esta necessidade de uma educação do sensível, tal como manifestada por Schiller, que, ainda de acordo com Hermann, apresenta a experiência estética como uma forma de ampliar a relação com o mundo, ofertar mais conhecimentos e estimular as possibilidades de obter solução para os conflitos. De acordo com Duarte Júnior, aparece para nós, ao menos filosoficamente, desde os anos de setecentos, passando pelo pensamento de Herbart, e seu trabalho *Sobre a revelação estética do mundo com a principal obra da educação*, para desembocar nas ideias de Herbert Read, em sua obra *Educação através da Arte*, que propõe que a educação sensível deveria se dar através da arte e do fazer artístico. Sobre o autor, Duarte Júnior comenta que:

Acreditava ele que o contato com obras de arte e a constante prática artística levada a efeito por crianças e adolescentes haveriam de lhes proporcionar, segundo citado anteriormente, um “educação desses sentidos sobre os quais se fundam a consciência

e, em última instância, a inteligência e o juízo do indivíduo humano”. Ou seja: ao propor uma educação estética ele estava, sim, pensando em termos bastante amplos, *estésicos* mesmo; buscava, com suas palavras, estabelecer um educação da sensibilidade que estivesse fundada no desenvolvimento desses cinco sentidos pelos quais nos conectamos à realidade. (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 189).

É preciso lembrar que, desde o início da história da humanidade, a arte sempre esteve presente em praticamente todas as formas de cultura. Até mesmo no caso das imagens das cavernas, estas já são transformadas a partir de um olhar, com certo domínio do espaço e do tempo. Elas estão ligadas não só ao próprio sustento do homem, mas às suas experiências coletivas e sociais, advindas de rituais, crenças, gestos e danças, materializadas por meio de signos.

Com a arte é possível transformar e renovar nossa existência, como já apontamos. Ela nos liga aos nossos sentidos, pode nos ajudar a educar estes sentimentos, tem função humanizadora, conecta o sujeito com o mundo percebido e com si próprio. De modo essencialmente particular, a arte dá sentido às experiências, amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Ela que, portanto, se faz presente desde as primeiras manifestações de que se tem conhecimento, como linguagem, produto da relação homem mundo, envolve conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas.

Esta educação através da arte deve acontecer de forma que as experiências com as obras de arte, ou ao ouvir músicas, ou assistindo teatro ou ainda com a dança, propiciem uma relação dos sentidos com o mundo percebido, composto por estímulos visuais, táteis, auditivos, olfativos e gustativos e proporcionando significados à realidade, de maneira que desenvolvemos os sentidos de forma mais acurada e refinada, a fim de nos tornar mais atentos e sensíveis aos acontecimentos em nossa volta e até de nós mesmos. De acordo com Hermann, “A experiência da arte nos abre um mundo, um horizonte, uma ampliação de nossa auto compreensão, justamente porque ela revela o ser.” (HERMANN, 2005, p. 29). Ainda de acordo com a autora, a presença de uma obra de arte (seja ela consagrada ou não) traz consigo a possibilidade do não visível, o não existente, transcende as barreiras da vida cotidiana e libera a racionalidade do confinamento.

Sobre esse assunto, proporcionar uma educação sensível e trabalhar a educação dos sentimentos através da arte, Regis de Moraes se questiona:

O que pode tornar-nos – e sem qualquer explicação discursiva – mais conscientes de nossa subjetividade e de nossos sentimentos? A arte pode. De outra parte, o que pode veicular os quadros geradores da percepção da nossa sociabilidade em sentido profundo? A arte pode. Eis então porque a sociedade tecno-científica, que menospreza o poder educativo da arte, vai se revelando cada vez menos consciente

de si, vai substituindo a árvore da vida humana e sua fronde por uma miserável contrafação de plástico. A Arte não é ornamento de sociedade esnobes, mas mergulho no autoconhecimento. Os regimes político-sociais podem transformar a obra de arte em mercadoria, mas não podem fazer do autêntico processo de criação artística uma linha de montagem. (MORAIS, 1992, p. 83).

O mundo percebido, como já foi amplamente defendido aqui nas páginas anteriores, mundo este composto pelo natural e cultural, pelos sons, cores, sabores, texturas e odores, que nos surge como objeto sensível, antes se matéria inteligível, precisa ser vivido com os sentidos atentos, e pode ser despertado através da arte. Cabe, portanto, ao professor, artista docente, semeador, desenvolver em seus educandos esta educação dos sentidos, esta educação que mescla ética e estética, ciência e arte, conceito e estesia, mundo natural e mundo intelectual, razão e sentimento, sensível e inteligível, a fim de despertar novas ideias, novas percepções, novos olhares a um saber sensível que é bem mais profundo e significativo.

3.3 Semear saberes sensíveis

O homem moderno vive cercado de saberes corriqueiros que não o ajudam a desenvolver suas maiores potencialidades, ainda desestimula qualquer tipo de refinamento dos sentidos humanos. Não existe mais afeto, as conversas são técnicas e profissionais, os odores oferecidos pelos bueiros ou o acúmulo de lixo estão sempre aparecendo, a alimentação industrializada, feita de forma automática, ou até contaminada é o que mais acontece. Enfim, muitas vezes, tudo o que se tem feito não aparece de maneira prazerosa e isso acaba por promover o stress ou até a depressão, conhecida como o mal do século, de tantos casos que aparecem a cada dia. Por este motivo, devemos cuidar para que não haja uma deseducação sensível ou uma educação inútil que não servirá nem menos para despertar tudo aquilo que o corpo carrega em si. Assim, como afirmou Rubem Alves:

O corpo é um lugar fantástico onde mora adormecido um universo inteiro. Como na terra moram adormecidos os campos e suas mil formas de beleza, e também as monótonas e previsíveis monoculturas; como na lagarta mora adormecida uma borboleta, uma lagarta; como nos sapos moram príncipes e nos príncipes moram os sapos; como em obedientes funcionários que fazem o que deles se pede moram Leonardos que pelos espaços sem fim dos sonhos [...] (ALVES, 2000, p. 53).

O processo educativo, portanto, deve despertar e fazer brotar os universos que existem dentro das crianças. Rubem Alves dizia que a alma das crianças é habitada por sonhos. Merleau-Ponty (1999) afirmou que a criança debita ao mundo seus sonhos, assim como suas percepções, e é preciso preocupar-se com o que se tem ensinado para as crianças, por que dependendo do que se ensina, dentro de pouco tempo o que foi ensinado será esquecido, não

por burrice, mas, segundo Rubem Alves, por inteligência, pois o corpo não consegue carregar o peso de um conhecimento morto, que não lhe é possível integrar à vida. Ainda utilizando as palavras do autor:

O corpo de uma criança é um espaço infinito onde cabem todos os universos. Quanto mais ricos forem esses universos, maiores serão os voos da borboleta, maior será o fascínio, maior será o número de melodias que saberá tocar, maior será a possibilidade de amar, maior será a felicidade. (ALVES, 2000, p. 69).

Como já antes fora defendido aqui, existe um saber bem mais profundo que apenas o conhecer racional, e este saber está ligado aos sentidos e foi denominado por Duarte Júnior como “Saber Sensível”. Este saber, de acordo com Duarte Junior e Rubem Alves, é diferente daquele conhecimento corriqueiro, daquele conhecimento corporal básico, ou seja, não se pensa para mastigar, andar de bicicleta e reconhecer a diferença entre odor e cheiro agradável; o corpo sabe tudo isso sem que muito esforço esteja implicado na ação. Dessa forma, de acordo com Duarte Junior (2000), existe um saber que permanece íntegro, irredutível às simplificações ou esquemas cerebrais, “O corpo conhece o mundo antes de podermos reduzi-lo a conceitos e esquemas abstratos próprios de nossos processos mentais”. (JÚNIOR, 2000, p. 132)

Rubem Alves também escreveu sobre esse conhecimento que não é pensado, que fica guardado, pronto para ser usado, esse conhecimento significativo e sensível,

Só se sabe bem com o corpo aquilo que a cabeça esqueceu. E assim, escrevemos, lemos, andamos de bicicleta, nadamos, pregamos pregos, guiamos carros: sem saber com a cabeça, porque o corpo sabe melhor. É um conhecimento que se tornou parte do inconsciente de mim mesmo. E isso me poupa trabalho de pensar o já sabido. Ensinar, aqui, é inconscientizar. (ALVES, 2000, P. 80).

Diante de todo este pano de fundo, o que se pretende aqui é demonstrar que todos os contextos de mundo, atualidade, escola e família que estamos envolvidos, que nos orientam a valorizar o conhecimento simbólico, racional e abstrato, não é o mais importante, pelo contrário, ele nos afasta daquilo que nos é revelado pelos sentidos. Conhecer então, de acordo com Duarte Júnior, é apenas mental, intelectual, à medida que saber reside na carne, no organismo e na união do corpo e da mente, do sensível e do inteligível.

Diante deste cenário é preciso enfatizar que o corpo carrega em si uma capacidade incalculável de sentir e perceber o mundo, e isso dependerá dos estímulos que ele recebe, para que a inteligência se desenvolva e o saber seja apreendido. A inteligência no cotidiano se encontra de forma acomodada, o que é suficiente para realizar as atividades do dia-a-dia; se, porém, ela for provocada, ela pode realizar coisas ditas impossíveis. Além do mais, a criança tem um potencial enorme, que pode ser despertado através de seus sentidos e elas desejam

que na escola lhes seja ensinado algo que desperta interesse. O ensino e a aprendizagem deve então proporcionar prazer, atingir a primeira forma que utilizamos para nos comunicar com o mundo, que são os sentidos, e ainda resultar em um diálogo entre o sensível e o inteligível.

Diante de toda esta paisagem, o corpo aparece então como os campos, a terra onde o semeador deve lançar suas sementes e cultivá-las para que o jardim floresça, e a criança como sementes que, dependendo do cultivo, crescerá de forma saudável ou não e como já foi muito bem exposto, o artista docente, como semeador, jardineiro que deve cuidar de suas plantas e proporcionar condições para que elas cresçam e se desenvolvam. O pensador suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827) também costumava comparar o ofício do professor como ao do jardineiro que deveria providenciar as melhores condições para que as plantas crescessem e seguissem seu desenvolvimento natural. Para Pestalozzi, só o amor tinha força salvadora, capaz de levar o homem à plena realização moral - isto é, encontrar conscientemente, dentro de si, a essência divina que lhe dá liberdade; o autor também lembrava que a semente traz em si o projeto da árvore toda.

Comenius também já havia feito esta comparação, dizendo que a nossa mente, como todo, é comparada à terra, a um jardim, que recebe sementes de toda as espécies e que pode ser capaz de produzir uma variedade de flores e frutos, isto é, se o jardineiro for prudente e cuidadoso. Utilizando as palavras dele:

O mesmo nos ensinam as coisas a que se compara a nossa mente. Com efeito, a terra [...] não recebe acaso sementes de toda a espécie? E acaso um só e o mesmo jardim não permite que nele se plantem ervas, flores e plantas aromáticas de toda a espécie? Com certeza, se ao jardineiro não falta prudência e zelo. E quanto maior for a variedade, tanto mais belo será o espetáculo para os olhos, tanto mais suave é o prazer para o nariz e tanto mais forte é o conforto para o coração. (COMENIUS, 2001, p. 86).

Comenius ainda compara a razão, o nosso cérebro, os nossos pensamentos, à cera, que são impressão ou moldadas como estatuetas. Da mesma maneira que a cera recebe qualquer forma e pode até mudar a figura, assim o cérebro, ao receber imagens de todas as coisas, recebe em si o universo e percebe o mundo. Dessa forma, o autor procura mostrar de maneira elegante o que é nosso pensamento e ciência. Tudo o que impressiona a vista, o ouvido, o olfato, o gosto e o tato é como um selo, pelo qual a imagem se imprime no cérebro e isso acontece de tal maneira que mesmo que a coisa se afaste dos olhos, ouvidos, nariz e mãos, permanece a sua imagem. Talvez isso aconteça de maneira diferenciada em cada indivíduo, porém todos eles recebem, representam e retém alguma informação. O autor ainda exemplifica da seguinte maneira:

Por exemplo: se fixo um homem ou lhe falo; se, viajando, contemplo uma montanha, um rio, um campo, uma floresta, uma cidade, etc.; se por vezes, ouço trovões, música e discursos; se leio atentamente algumas linhas num livro, etc.; todas estas coisas se imprimem em meu cérebro, de tal maneira que, todas as vezes que a sua recordação se me renova, é o mesmo que se me estivessem diante dos olhos, me ressoassem aos ouvidos e as saboreasse ou apalpassem neste momento. (COMENIUS, 2001, p. 88).

Tudo isso vem ao encontro da educação sensível e a compreensão de que o sensível e o inteligível, caminhando juntos, podem desenvolver melhores condições de um aprendizado significativo, e ainda que a arte, através de uma educação estética, pode contribuir nesta constituição do saber sensível. Duarte Júnior completa muito bem essa ideia, dizendo que.

Nota-se pois, a insistência com que esses pensadores que viemos citando se referem à dimensão estética e artística a ser ativada e realizada em nós e nas novas gerações, com o objetivo de se alcançar a construção de sujeitos mais plenos, cujas relações com os objetos do mundo não se restrinjam apenas aos modos instrumentais e cientificistas, consoante os descaminhos de nossa modernidade tardia, mas integrem também os modos sensíveis (ou estéticos) de se captar o real. Nestes termos, uma educação do sensível não pode prescindir da Arte, ainda que ela não consista no único instrumento de atuação sobre a sensibilidade humana – a educação do olhar, do ouvir, do degustar, do cheirar e do tatear, em níveis mais básicos tem à sua disposição todas as maravilhas do mundo ao redor constituídas por flores, vales montanhas, rios e cachoeiras, cantos de pássaro, árvores de frutas e etc. o objeto artístico, pode se dizer, coloca-se em um degrau um pouco acima de toda essa estimulação estética que a realidade nos oferece, objeto esse ao qual se deve ir ascendendo gradativamente ao longo de nosso desenvolvimento. (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 145).

A arte, dessa forma, é um fenômeno no qual se associam as possibilidades humanas, podendo ser considerada como uma conexão entre sonho e realidade, entre o inconsciente e o consciente e, por fim, entre o sensível e o inteligível. Foi anteriormente defendido que fazer uma aliança entre essas faces do ser humano pode constituir um aprendizado diferente, que torna-se parte do aluno e que não será esquecido, e tudo isso dependerá da forma com que o próprio educador enxerga esta valiosa arte de semear saberes sensíveis. Finalizo com uma citação de D'Arcy Hayman, utilizada por Regis de Moraes como epígrafe de seu livro *Arte: A educação do sentimento*.

A arte poderia e deveria ser uma experiência compartilhada por todos os homens a cada dia da vida; o que não quer dizer que todos os homens devam ser pintores, arquitetos, escritores, compositores, nem que passem as noites em teatros e salas de concerto. O que se quer dizer é que se deve permitir que a sensibilidade inata do homem no que diz respeito à Arte se expresse e se desenvolva e que, estimulando e educando o ser humano desde a infância, deve-se fazer com que essa sensibilidade se afirme para que surja o homem completo e pleno. (HAYMAN apud MORAIS, 1975, p. 20).

CAPÍTULO 4

CULTIVAR A ARTE - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Saiu o Semeador a semear Semeou o dia todo e a noite o apanhou ainda com as mãos cheias de sementes Ele semeava tranquilo sem pensar na colheita porque muito tinha colhido do que outros semearam jovem, seja você esse semeador. Semeia com otimismo, semeia com idealismo as sementes vivas da Paz e da Justiça.
(CORALINA, 2001)

Portanto, para contrariar a famosa afirmação de Leonardo da Vinci, pode-se dizer que, ao invés de a Arte se cosa mentale, ela parece consistir fundamentalmente numa “coisa corporal”, ao ativar em nós os mecanismos sensíveis de que somos dotados, na inteira extensão de nosso corpo. A experiência estética, que em pese as abstrações e raciocínios nela envolvidos e dela recorrentes, acontece primordialmente no corpo, colocando em funcionamento processos biológicos que têm a ver com isto que denominamos sentimento
(DUARTE JÚNIOR, 2000).

Figura 5– Jardim do Tempo

Fonte: Elaborado pela autora - Mireli Chaves – Novembro de 2016
Técnica: aquarela sobre tela

O tempo passa, nos aprendemos que não podemos esperar as coisas acontecerem por si próprias, não podemos ignorar a arte de semear um jardim, pois somente a força da natureza ou o acaso não são capazes de produzir toda a beleza que existe naquele campo e naquelas sementes. Não podemos desperdiçar nem um segundo com as coisas vãs e sem sentido do mundo.

Refletindo acerca de todo o conteúdo abordado, de que não podemos permitir que por uma vida corriqueira nossos sentidos ou até mesmo nosso corpo se torne estabilizado e/ou acomodado e pensando sobre o tipo de educação que desejamos reafirmar e divulgar, aquela que busca despertar e treinar a sensibilidade, que busca a união do sensível e inteligível, da ética e estética. Tudo isso ainda acompanhado pela ideia de que por meio das experiências vividas é possível desenvolver uma prática docente que pode despertar no professor e no aluno, a partir de uma relação prazerosa, a alegria pelo processo de ensino-aprendizagem e que este pode levá-los a melhor compreensão do mundo percebido. Neste contexto, validamos que esta prática deve ser permeada inicialmente por uma formação sensível e significativa do professor, artista docente, vividas em seus dias de universidade, e, portanto, buscaremos, a partir de agora, registrar uma proposta de intervenção que visa desenvolver nos participantes um despertar para a arte de semear saberes, a partir de uma formação sensível, na intenção de não tratar este texto apenas como uma utopia que não pode ser aplicada na prática, como representa nossa figura 5, não deixar o tempo passar, sem cultivar a arte.

Pretendemos desenvolver esta ação em formato de workshops, como proposta de formação continuada aos professores que ministram arte nas redes estaduais e municipais do Estado de Mato Grosso do Sul, uma vez que a formação continuada, de acordo com Fonseca da Silva (2013) pode se tornar um espaço de interlocução com os professores de arte, além de conhecermos a necessidade de se propor uma formação para que os professores formados e não formados, apresentados na pesquisa, possam refinar suas práticas pedagógicas. Sobre o mesmo assunto, a referida autora continua dizendo que a formação continuada:

É também um campo que possibilita a existência de projetos diferenciados e inovadores, pois o formato não é tão engessado como as matrizes curriculares e, deste modo, os professores formadores e os professores participantes podem dialogar, construindo, juntos, possibilidades de avanço da prática pedagógica e das condições de trabalho. (FONSECA DA SILVA, 2013, p. 10)

Ainda sobre a formação continuada, as autoras Gatti e Barreto, em um livro patrocinado pela UNESCO, que foi escrito com objetivo de analisar estudos sobre a formação de professores no Brasil, identificando seus impasses e desafios, especificamente no capítulo “A Formação Continuada em Questão” tratam de reconceitualizar a educação continuada como mais centrada no potencial de auto crescimento do professor, (...) “as representações, atitudes, motivação dos professores passam a ser vistas como fatores de capital importância a se considerar na implementação de mudanças e na produção de inovações na prática educativa.” (2009, p. 202)

Diante da constatação da grande contribuição que a formação continuada pode despertar no docente, o Artista Docente tem uma missão ainda maior que é a de proporcionar um contato mais íntimo dos alunos com a arte, mediar essa experiência, para que haja a possibilidade de despertar toda sua capacidade já demonstrada nas páginas anteriores. Lembrando que alguns destes professores de arte não possuem formação específica na área em que atuam e que outros podem não ter recebido em seus anos acadêmicos uma educação sensível em arte e com a estética inerente a ela, partindo ainda de uma experiência da autora em alguns Encontros de Professores de Arte oferecidos pelo Instituto Arte Na Escola e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, especificamente o que aconteceu no ano de 2015, onde foi desenvolvida a temática “*Arte e Mundo: identidade e alteridade*” em forma de palestras e oficinas em duas etapas. A primeira etapa aconteceu nos dias 20 e 21 de agosto/2015 com a primeira palestra: “A Arte para pensar a nossa condição no mundo: questões de identidade e alteridade” com a artista e pesquisadora Prof^a Dr^a Rosana Paulino e a oficina: “Ensino de Arte: questões de identidade e alteridade”. A segunda nos dias 29 e 30 de outubro com a palestra: “O Universo como Lar: Religação Sensível do Ser com a Natureza na Perspectiva da Arte” com a artista e pesquisadora Prof^a Dr^a Dália Rosenthal e a oficina a “Exploração do Sensível no Exercício do Conhecer e do Fazer Artístico”. Em ambas as etapas foi possível perceber que haviam professores de diferentes formações, alguns demonstraram inclusive medo por criar e se colocar nos trabalhos realizados durante as oficinas.

Foi então que, ao observar todo aquele contexto e, agora, após a realização desta grande pesquisa em arte educação, a falta de professores formados, preparados para exercer a função de artistas educadores no Mato Grosso do Sul, é que constatei a importância do professor viver uma experiência que poderá despertar os sentimentos e que o levará a ter uma experiência íntima com a arte e suas possibilidades, e o principal objetivo da ação a ser desenvolvida no workshop é demonstrar como a formação sensível do professor de arte pode potencializar a relação existente entre o professor e o aluno. A ação possui ainda objetivos específicos como: entender e destacar a importância da formação sensível do artista-docente para que o ensino aconteça de forma a desenvolver uma educação simbólica através dos sentidos, a partir das reflexões apreendidas, desenvolver uma oficina prática com os professores participantes afim de despertar os sentimentos enrijecidos e internalizados e estimular o olhar estético, e, após toda a análise, avaliar qual o papel do artista docente na relação professor aluno e fazer uma reflexão sobre sua prática pedagógica, afim de desenvolver ações que contribuirão para que a disciplina se torne uma aliada ao desenvolvimento da percepção de mundo do educando.

O workshop terá por título “*A Arte de semear saberes – hora de cultivar (contribuições de uma formação sensível em Arte)*”. A intenção é formar grupos de 15 professores advindos do município de Nova Alvorada do Sul – MS, cidade onde leciona a autora e dividir a capacitação em três momentos, que consistem em: uma noite destinada a palestra e debates, onde abordaremos o tema desta pesquisa e a proposta da educação sensível na disciplina de arte. e então, pela manhã do dia seguinte será desenvolvida, em forma de oficina, uma proposta prática e, por fim, pela tarde, discussões e avaliação sobre como é possível melhorar as práticas educativas em arte a partir da perspectiva da educação sensível.

4.1 Palestra

Iniciaremos com a apresentação rápida do tema e da metáfora que o trabalho está inserido, expor que o olhar será destinado ao semeador, aqui entendido como artista docente, aquele que transfere conhecimento artístico de forma sensível, prazerosa e corporal, na busca por desenvolver uma *Educação Sensível*, e então será passado um vídeo/animação, criado pela autora com seus alunos durante os dias de projeto desenvolvido na escola.

Peço licença ao leitor para expor os processos desta atividade. O projeto, que levou o título *Semear Arte*, envolvia alunos de 2º ano do ensino fundamental, e abarcava um tema proposto por um programa chamado AGRINHO desenvolvido em muitas cidades do Estado do Mato Grosso do Sul, pelo SENAR/MS¹²: “As coisas que ligam o campo e a cidade e nosso papel para modificar o mundo”, de acordo com o site do programa, para demonstrar às crianças e jovens, estudantes do 1º ao 9º anos, a importância do meio rural para o desenvolvimento econômico e social, do Estado e do país. Ainda envolveu conteúdos como: os processos da semeadura, cores primárias e secundárias, formas, esculturas e pinturas.

O objetivo geral era semear, de maneira sensível, valores sobre convivência, fazendo com que o aluno situe-se como cidadão e compreenda que seu papel na sociedade depende de suas ações. Os objetivos específicos configuravam-se em: conhecer, valorizar, difundir e resgatar aspectos da cultura local; conhecer os processos da agricultura, pelos quais um semeador deve passar para que a colheita aconteça; combater qualquer forma de discriminação e tornar consciente quanto ao pluralismo cultural, diversidade, igualdade e respeito; desenvolver o espírito participativo; incentivar a produção artística dos alunos,

¹²O trabalho do SENAR/MS é organizar, administrar e executar, em todo o território nacional, a Formação Profissional Rural e a Promoção Social de jovens e adultos, homens ou mulheres, do meio rural. É uma instituição de direito privado, paraestatal, mantida pela classe patronal rural, vinculada à Confederação Nacional da Agricultura e dirigida por um Conselho Administrativo.

ajudando-os a desenvolver seu potencial, suas capacidades e conhecimentos, para que possam contribuir como cidadãos críticos e criativos; colaborar com o processo onde o educando se transforme em um agente ativo de suas ações.

O projeto incluiu as seguintes ações: leitura, apreciação e execução das atividades da coleção AGRINHO para o 2º ano; passeio até uma fazenda/sítio onde há o cultivo de horta por meio de agricultura familiar, os quais entregam suas produções para a merenda escolar; ali os alunos puderam sentir a terra, o ar diferenciado da vida no campo, semear em um canteiro preparado para horta, observar as diferentes cores e formas ali presentes e ainda compartilhar de um piquenique com alimentos colhidos; apreciação, leitura e releitura de diferentes obras do artista Van Gogh que trata sobre sementeira; apresentação dos textos poéticos feitos pela autora sobre a *Arte De Semear*, que aparecem divididos nas aberturas dos capítulos desta dissertação de mestrado, para então criar com massinhas de modelagem as diversas formas e cores para compor uma animação que represente todo o texto. O processo foi entregar massinhas de modelagem aos alunos, compor o cenário e os personagens e tirar fotos para então fazer a montagem em stop motion e finalizar o filme. Por fim, assistir com os alunos a produção e posteriormente com toda a comunidade escolar durante a culminância do projeto.

Voltando nosso olhar para o workshop, especificamente a noite de palestra e debate, após a apreciação da animação e ainda a explicação aos participantes de como foi desenvolvido o projeto, será entregue um material teórico sobre a Educação Sensível em Arte, algumas propostas de aplicação práticas e bibliografias com textos e filmes que poderão ser pesquisados pelos participantes posteriormente.

Então, a autora terá em torno de 40 a 45 minutos para expor sua pesquisa e a proposta de uma educação que busca unir o sentimento e a razão, a ética e a estética, a fim de estimular ideias diferenciadas sobre as práticas educativas em arte e novas percepções sobre o saber sensível mais intenso e relevante aos alunos. Por fim, abriremos para perguntas e debate sobre o assunto.

4.2 Oficina

A oficina consiste em uma pequena mostra, dividida em três ambientes/salas, onde a primeira, rodeada de pinturas, buscará envolver o visitante a um olhar, provocando uma imersão no universo mágico e colorido das obras dos Artistas Jean-François Millet e Vincent Van Gogh, por meios de imagens impressas e organizadas em slides, sob o tema “O sementeira”, exemplos em figura 6 e figura 7 e ainda, telas da própria artista autora sobre a arte

de semear saberes. Ali será possível observar as pinturas, cheias de cores, personagens, ilusão e desenhos, analisá-las, compartilhar os detalhes entre eles. Dentro desse cenário, o participante pode se sentir atraído por alguma daquelas imagens, pela experiência que lhe permite descobrir um mundo de personagens singulares, humildes.

Assim, de acordo com Duarte Junior (2012), o signo estético busca precisamente se colocar entre a experiência vivida do real e a abstração do pensamento, entre a materialidade do corpo e a imaterialidade da ideação e a significação da obra de arte depende das experiências vividas, o que muito bem assinalou ainda Duarte Júnior (2012), através de Gullar (1995), que a localização do signo estético situa-se num ponto médio entre o corpo e o pensamento, entre o estésico e o reflexivo, entre o sensível e o inteligível.

Figura 6- O Semeador - Jean-François Millet (1850)



Fonte: Internet

Figura 7: Vincent Van Gogh – O Semeador - (1888)



Fonte: Internet

A segunda sala, uma instalação artística, ao som de pássaros, cachoeira, sons da natureza, muitas flores de diferentes espécies, escultura, incenso exalando cheiro e frases sobre a arte de semear saberes, entre tantas opções de manifestações artísticas contemporâneas, e elegemos a instalação pelo fato de ser uma expressão onde o artista é livre para escolher os materiais e recursos a serem utilizados, mas que pela mistura de objetos, preparados em um ambiente, pode estimular as percepções sensoriais. Esta instalação buscará levar o espectador a perceber, a ter uma postura mais participativa, sentindo o cheiro das flores, ouvindo o som de pássaros soando diferentes melodias da natureza, passear pelo ambiente como se estivesse em um jardim, extrapolando os limites do deleite com o belo, instigando-o a analisar, criticar e refletir sobre a própria vida e o meio que o cerca. Tudo isso com intuito de despertar a sensibilidade do observador, pois sabemos que na medida em que os sentidos remetem à arte, a mesma de volta apela aos sentidos e, de acordo com Duarte

Júnior (2012), existe uma educação que acontece através de uma significação perceptiva que permite nossa orientação e nossa ação físico-corporal. Segundo o autor:

Tal capacidade pode-se dizer constitui um saber sensível, corpóreo, um saber pelo qual conhecemos nossa situação mais imediata e nela agimos articulada e harmonicamente. É esse saber primordial que nos permite, por exemplo, distinguir o odor de uma comida estragada, aprender a andar de bicicleta ou a encestar uma bola, avaliar a temperatura corporal de outrem para detectar febre, desviar o automóvel de um obstáculo numa fração de segundo, provar o tempero de um prato sendo preparado etc. Sobre esse lastro de sabedoria sensível vai-se então erigindo o conhecimento inteligível, conhecimento esse dado pela abstração dos signos – da linguagem, da matemática, da geometria, da química e tantos outros – que nos possibilitaram o desenvolvimento de uma consciência reflexiva, quer dizer, tornaram possível a nossa humanidade. (DUARTE JÚNIOR, 2012, p.12)

A terceira sala será o momento em que os participantes deverão se manifestar artisticamente, eles deverão criar um objeto estético a partir das opções que estarão disponibilizadas em 3 bancadas diferentes. Elas serão compostas de: argila e espátulas na primeira; tecidos diversos, lã, linha, tinta para tecido, cola quente, agulha e pinceis na segunda e papéis diversos como jornal, color set, cartolina, crepom, seda, revistas, cola e tesoura na terceira. Os trabalhos deverão ser realizados individualmente e o intuito é que a partir das experiências vividas anteriormente na formação eles sejam desafiados a usar a criatividade e se manifestarem artisticamente.

4.3 Encerramento

Então, no período vespertino, faremos o encerramento das atividades, com a avaliação das atividades propostas e uma última atividade de semeadura. A avaliação diagnóstica será por meio de um questionário com perguntas¹³ e ainda depoimentos onde a intenção primordial será de levar os participantes a rever a própria prática docente em relação à educação do sentidos proposta, criando novas possibilidades para estimular os alunos a desenvolverem suas potencialidades; levando em conta, principalmente, os avanços individuais dentro da coletividade, a participação no desenvolvimento de todas as atividades do workshop, de acordo com as peculiaridades de cada educador participante.

Por fim, serão disponibilizadas algumas caixas com terras de diferentes cores e texturas, adubos, regador, 2 tipos de sementes para plantar - semente de girassol e coentro - e suportes plásticos com a mensagem: semeie você mesmo as sementes da esperança. Cada

¹³ Este questionário está disponível em anexo.

integrante será convidado a semear e levar para casa sua produção, para que possa cultivar e refletir sobre a arte de semear saberes sensíveis.

CAPÍTULO 5

CONCLUSÃO - HORA DE COLHER

Das plantas, extraímos alimentos, bebidas e remédios, com a condição, porém, de que é necessário semear, sarchar, ceifar, debulhar, moer e pisar os cereais e as ervas; as árvores é necessário plantá-las, podá-las e estrumá-las; s frutos colhê-los, secá-los, etc.; e, muito mais, se qualquer destas coisas deve servir para remédio ou para construir, pois nesse caso é necessário prepará-las de muitíssimos outros modos.

(COMENIUS, 2001)

(...) Lá estão um livro de poemas da Cecília Meireles, a “Valsinha”, do Chico, um cheiro de Jasmim, um quadro de Monet, um vento no rosto, uma sonata de Mozart, o riso de uma criança, um saco de bolas de gude... coisas [ditas] inúteis. E, no entanto, elas nos fazem sorrir. E não é para isso que se educa? (RUBEM ALVES,

Figura 8 – Hora de Colher

Fonte: Elaborado pela autora - Mireli Chaves – Novembro de 2016
Técnica: óleo sobre tela

Quanta alegria, quanta satisfação, olhar de cima do monte e ver que tudo aquilo que semeou, ceifou, regou, cuidou e cultivou, não fora em vão! Os campos estão repletos, as árvores carregadas de frutos da melhor qualidade, as flores tão belas quanto jamais visto antes, não existe deleite maior a descobrir que todo o esforço reservado foi produtivo. A arte de semear agora faz parte da essência do semeador.

Não é objetivo desta conclusão somente resumir todos os tópicos discutidos ao longo dos capítulos do texto da dissertação apresentada. Dificilmente seria possível sintetizar de forma satisfatória o que já foi minuciosamente exposto, visto que os temas abordados se integram no intuito de construir uma linha de pensamento na qual pesquisa e conteúdo estão intrinsecamente ligados às contribuições que uma educação sensível pode exercer no artista docente. Os principais tópicos serão, contudo, resgatados para que o cenário das considerações finais seja composto. É importante ainda salientar que não é possível apresentar uma conclusão precisa e objetiva, uma vez que a própria natureza deste estudo, a arte em si, é algo subjetivo ao homem. Mesmo assim, terminamos propondo uma hipótese: a de que a experiência estética é fundamental para o desenvolvimento de uma educação sensível e significativa, e ainda que, sensível e inteligível unidos podem constituir uma forma mais profunda de conhecer o mundo percebido. Retornamos, desse modo, à proposta apresentada nos parágrafos de abertura da introdução deste texto e que é retomada em vários momentos, ou seja, a utilização de uma metáfora com olhar central ao semeador, entendido como o artista docente que aqui nas páginas que se seguem poderá perceber que a partir de um trabalho bem realizado, após passar por todas as fases da semeadura, conforme a figura 8, poderá colher com alegria aquelas flores e frutos semeados.

O filósofo e poeta Bachelard, em seu texto “*A formação do espírito científico*”, trata das dificuldades que a descoberta do conhecimento científico possui e que ele surge na mente e na sociedade quando é possível abrir mão das primeiras imagens e conceitos que possuímos de um objeto, de um fenômeno, e passamos a utilizar também a abstração. Ele comenta que:

Quando a abstração se fizer presente, será a hora de ilustrar os esquemas racionais. Em suma, a intuição primeira é um obstáculo para o pensamento científico; apenas a ilustração que opera depois do conceito, acrescentando um pouco de cor aos traços essenciais, pode ajudar o pensamento científico. (BACHELARD, 2005, p. 97)

Ele diz ainda que as metáforas podem seduzir a razão, que elas são imagens particulares e distantes que, insensivelmente, tornam-se esquemas gerais. Que elas podem ser utilizadas, portanto, como caminho para a abstração, pois elas podem ainda, de acordo com o autor, levar a um pensamento autônomo, que nem sempre é passageiro e que tende a completar-se, a concluir-se.

De fato, segundo nosso ponto de vista, as metáforas sempre contêm o sinal do inconsciente; são sonhos cuja causa fortuita é um objeto. Também, quando o sinal metafórico é o próprio sinal dos desejos sexuais, acreditamos que é preciso interpretar as palavras com todo o sentido, com o sentido pleno, como uma descarga da libido. A nosso ver, se formos ao fundo da alma, se revivermos o homem em seu longo trabalho, no trabalho que passa a ser fácil quando dominado, no próprio gesto

do esforço bem dirigido, devemos lembrar que seu pensamento sonhava e que sua voz expressava sua ternura por meio de canções. (BACHELARD, 2005, p. 240)

É possível afirmar ainda que a metáfora é um meio de traduzir, de expressar um fenômeno. Bachelard (2005) afirma que “no fundo ela não se limita a descrever com uma palavra; quer explicar por meio de um pensamento. Pensa-se como se vê, pensa-se o que se vê” (p. 128). É exatamente pensando nisso que optamos por escrever desta maneira, com o intuito de tornar a leitura em algo mais prazeroso e significativo, que poderá exprimir que o conhecimento empírico envolve o homem sensível, e que, racionalizado, pode tornar os argumentos mais concretos.

A ideia é defender e divulgar um tipo de educação que almeja manifestar e exercitar a sensibilidade – a educação sensível - aquela que reconhece os sentidos como forma primeira de perceber o mundo e que considera e aprecia as experiências vividas pelas pessoas como caminho para o conhecimento, ou até, ao saber mais significativo, como dizia Bondía (2002):

A experiência já não é o meio desse saber que forma e transforma a vida dos homens em sua singularidade, mas o método da ciência objetiva, da ciência que se dá como tarefa a apropriação e o domínio do mundo. Aparece assim a ideia de uma ciência experimental. Mas aí a experiência converteu-se em experimento, isto é, em uma etapa no caminho seguro e previsível da ciência. A experiência já não é o que nos acontece e o modo como lhe atribuímos ou não um sentido, mas o modo como o mundo nos mostra sua cara legível, a série de regularidades a partir das quais podemos conhecer a verdade do que são as coisas e dominá-las. (BONDÍA, 2002, p. 28)

Podemos dizer que a educação aqui foi pensada e discutida a partir de conceitos que se diferem da concepção de que a razão pura, a razão pela razão pode constituir respostas concretas ao conhecimento. Este foi o caso de Merleau-Ponty (1999), com sua “*Fenomenologia da Percepção*”, Duarte Junior(2000), com sua “*Educação (do) Sensível*”, além de Regis de Moraes (1992) em “*A educação do Sentimento*” e ainda Nadja Hermann (2005) em seu livro “*Ética e Estética*”. Todos apontam para a educação estética como algo que se associa à vida sensível e que, associada à razão, pode constituir um saber bem mais profundo que o próprio conhecer. A educação sensível busca, portanto, essencialmente, um diálogo entre concreto e abstrato, entre sensível ao inteligível e, neste sentido, registramos que a razão estética é constituída pela experiência estética.

E qual é a relação do que foi dito com a arte? Para responder a esta questão podemos recorrer à autora Hermann (2005), que anotou que “a ciência é incapaz de dar beleza e sentido à existência, somente a arte trata a aparência como aparência, e não como um mundo verdadeiro” (p. 23). Ela aponta ainda que “a experiência artística possibilita o conhecimento daquilo que é excluído pela lógica do conceito” (p. 24). Acredita-se, portanto, que este

trabalho esteja conectado ao real sentido da “*Arte de semear saberes sensíveis*”, uma vez que ensinar através da arte, de forma sensível, pode constituir numa forma mais prazerosa de ter uma experiência do mundo. Vale ressaltar aqui que não defendemos uma separação ou objeção ao conhecimento científico e técnico, pelo contrário, como já foi bem explanado, a união entre técnica e prática e não a substituição da segunda pela primeira, uma vez que uma se ensina e a outra se desenvolve. Duarte Junior observou bem esse assunto dizendo:

Enquanto a prática supõe um envolvimento total do sujeito que a emprega, em termos de habilidades reflexivas e corporais, a técnica consiste tão-somente na aplicação de certas fórmulas ou procedimentos mais ou menos padronizados para se conseguir determinado fim, independentemente da capacidade corporal de quem a utiliza. A técnica, exterior a nós, é mecânica, fria, impessoal, ao passo que a prática está *incorporada*, ou seja, faz parte do corpo — da vida — de quem a executa. A técnica pode ser ensinada; a prática, apenas aprendida e desenvolvida. (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 160)

O papel do artista docente, nesta perspectiva, é ensinar estabelecendo a união da sensibilidade e razão por meio da experiência com a arte e dessa maneira levar o aluno a desenvolver cada vez mais o conhecimento de mundo que possui. Tudo isso compreendendo que a percepção acontece por meio de processos seletivos de cada sujeito e a partir de suas experiências. Como muito bem escreveu Merleau-Ponty (1999) sobre o mundo percebido, em seu clássico “*Fenomenologia da Percepção*”, toda percepção de uma coisa, de uma forma ou uma grandeza, só se torna real a partir do momento em que toda a constância perceptiva reenvia à posição de um mundo e de uma experiência em que o corpo e os fenômenos estão perfeitamente ligados. A percepção acontece, portanto, por meio de fenômenos experienciados por cada sujeito individualmente. O autor continua dizendo:

Mas o sistema da experiência não está desdobrado diante de mim como se eu fosse Deus, ele é vivido por mim de um certo ponto de vista, não sou seu expectador, sou parte dele, e é minha inerência a um ponto de vista que torna possível ao mesmo tempo a finitude de minha percepção e sua abertura ao mundo total enquanto horizonte de toda percepção. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 408)

O artista docente, nesta perspectiva, deve agir como um condutor da experiência estética humana através da arte, isso pelo fato de que não se ensina arte, pelo contrário, por ela alguém pode ser educado, e, por este motivo, a forma como se deve conduzir conhecimento, o saber significativo em arte torna-se algo que deve ser pensado, pesquisado, não mais como fora tratado há alguns anos atrás como aulas que distraem com livres atividades de produção, sem a preocupação em ampliar o saber que o aluno conhece. Desta maneira também, ancorados principalmente nas ideias de Maria Bicudo, uma educação centrada no aluno, aquela que se preocupa com a realização do ser estudante, torna-se algo a

ser pensado, principalmente pelo fato de que este tipo de educação, de acordo com a autora (2006), propõe auxiliar o indivíduo a se tornar pessoa, ou seja, eminente humano ao atualizar suas possibilidades (p. 57).

Tudo isso será possível se o semeador, artista docente, pensar o ensino da arte como algo que possibilitará ao aluno desejar descobrir o potencial criativo que cada um possui, ou seja, de acordo com Rubem Alves (2003), quando trata, em uma de suas crônicas sobre a criatividade, a define como inventar, fazer existir coisa que não existia, inventar para o corpo aquilo que ele não recebeu por nascimento, semear arte de modo a ampliar e despertar o aluno para o mundo percebido. Ainda concordando com Rubem Alves e seu olhar romântico e esperançoso sobre educação, mostrar ao aluno aquilo que ainda não viu, para que seu olhar para o mundo se desenvolva.

Educar é mostrar a vida a quem ainda não a viu. O educador diz: “Veja” – e, ao falar, aponta. O aluno olha na direção apontada e vê o que nunca viu. O seu mundo olha na direção apontada e vê o que nunca viu. O seu mundo se expande. Ele fica mais rico interiormente. E, ficando mais rico interiormente, ele pode sentir mais alegria e dar mais alegria – que é a razão pela qual vivemos. Vivemos para ter alegria e para dar alegria. O milagre da educação acontece quando vemos um mundo que nunca se havia visto antes. (RUBEM ALVES, 2003, p.116)

Para ensinar alegria, é preciso, no entanto, ser alegre, ensinar com prazer. Apoiados em autores como Rubem Alves, que acredita que o ensino não deve ser um sofrimento, e ainda no filósofo Espinosa, que defende que buscar proporcionar mais alegrias que tristezas é a única forma digna de viver e que tornar-se mais inteligente está diretamente conectado à alegria. Neste sentido, ensinar deve constituir uma atitude que transmite satisfação em ritmo de alegria e, para se obter boas plantações, é preciso que o semeador seja prudente e semeie com alegria. Como o poema de Cecília Meireles, “*Leilão de jardim*”, que é marcado por uma alegria que se encontra oculta em suas palavras e nos leva a viajar no cenário do leilão poetizado pela autora. Isto é, se a leitura acontecer no mesmo ritmo de criança que a autora conduz o leitor.

Quem me compra um jardim com flores?
Borboletas de muitas cores,
Lavadeiras e passarinhos,
Ovos verdes e azuis nos ninhos?

Quem compra este caracol?
Quem compra um raio de sol?
Um lagarto entre o muro e a hera,
Uma estátua da primavera?

Quem compra este formigueiro?
E este sapo, que é jardineiro?
E a cigarra e sua canção?

E o grilinho dentro do chão?

(Este é o meu leilão)
(CECÍLIA MEIRELES, 1972, p. 298)

Difícilmente é possível imaginar a leitura deste poema com tristeza, assim como vários conteúdos em arte como músicas, danças, teatro, imagens, cores, enfim, ensinar arte é muito mais do que pensar em propostas ou métodos, deve constituir uma atitude. Como já nos dizia Rubem Alves (2000), quando estava prestes a finalizar seu livro sobre a “*Alegria de ensinar*”:

Quem dança com as idéias descobre que pensar é alegria. Se pensar lhe dá tristeza é porque você só sabe marchar, como soldados em ordem unida. Saltar sobre o vazio, pular de pico em pico. Não ter medo da queda. Foi assim que se construiu a ciência: não pela prudência dos que marcham, mas pela ousadia dos que sonham. Todo conhecimento começa com um sonho. O conhecimento nada mais é que a aventura pelo mar desconhecido, em busca da terra sonhada. Mas sonhar é coisa que não se ensina. Brota das profundezas do corpo, como a água brota das profundezas da terra. Como Mestre só posso então lhe dizer uma coisa: “Conte-me os seus sonhos, para que sonhemos juntos!” (RUBEM ALVES, 2000, p.87)

Diante de todo este aparato de ideias sobre a educação, cabe ainda ressaltar que o saber pode ser considerado um desenvolvimento de capacidades do próprio eu, enquanto sujeito possuinte de seu conhecimento. Por isso, conhecimento, como já mencionado, é experiência, e de acordo com Bondía (2002), “o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (p.24), além do sujeito ser também, ainda pelo autor, “um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar” (p.24) ou, até mesmo, o sujeito é, sobretudo, “um espaço onde têm lugar os acontecimentos” (p.24).

Assim toda experiência acrescenta saber ao conhecimento já adquirido pelo sujeito, e por esse motivo, defendemos ainda que o artista docente, considerando todas as habilidades que apontamos anteriormente, deve se preparar para ministrar aulas significativas, principalmente em cursos universitários que oferecem um contato mais íntimo com a arte e suas diversas faces. Dessa maneira, apoiados na criação de políticas públicas de formação de professores, podemos afirmar que é essencial a formação inicial para que o professor se apresente diante dos alunos como educador sensível.

É sabido que a história do ensino da arte no Brasil sofreu várias modificações até chegar à configuração em que se apresenta hoje e que também, a partir dos pressupostos teóricos de Dewey, reafirmou-se que a experiência em arte é o melhor caminho para se

desenvolver um saber significativo. Neste sentido, ao longo dos anos foram criados cursos de formação de professores de arte, pela necessidade de formar professores preparados para ministrar aulas. A demanda foi ampliada várias vezes e estudos apontam que a preocupação com a qualidade também se faz presente. No entanto, a partir da percepção da autora, durante seus anos de trabalho, e ainda de uma pesquisa quantitativa ao quadro de professores que ministram arte no Mato Grosso do Sul, ainda hoje muitos contratados como artistas educadores não possuem nenhuma formação em arte, apesar de existirem leis como o Plano Nacional de Educação e a LDB, por exemplo, que sinalizam a importância da formação inicial na disciplina em que trabalham. Acreditamos que dificilmente as aulas destes profissionais contemplarão todo o acervo de possibilidades que a arte em si pode consistir. Para ensinar estética é preciso possuir uma experiência estética qualificada, para semear arte com alegria é preciso, antes, ter adquirido conhecimento que lhe foi sensível, prazeroso e significativo em seus dias de formação, é preciso ter construído um jardim no próprio coração. A autora Maria Cristina Rosa Fonseca da Silva (2010), em seus estudos sobre a formação do professor de arte, aponta esta necessidade da formação qualificada aos artistas educadores.

A formação artística mais ampla do professor dessa disciplina também é preocupação das agências formadoras no Brasil e essa posição está expressa nos documentos analisados. A qualificação das experiências estéticas é importante para os próprios alunos, como pessoas, que se encontram no período de formação. Em seus estudos os professores, têm a oportunidade de construir outra forma de conceber a atividade artística e os produtos dela derivados. A esse processo reflexivo, adicionaram-se questões que não haviam sido pensadas anteriormente. Elas de fato auxiliam o estudante a reformular suas próprias concepções a respeito do âmbito do saber e da cultura que o rodeia. (FONSECA DA SILVA, 2010, p. 11)

Assim é que se procurou afirmar que a existência do saber sensível, nos dias de formação, refletirá no modo em que o professor conduzirá suas aulas, e isso ainda se manifestará na sua forma de relacionar-se com o educando, de maneira alegre ou não. Diante deste cenário, optou-se por criar uma proposta de intervenção que pudesse de alguma forma divulgar a educação sensível e despertar no artista docente qualquer tipo de sensibilidade artística intrínseca a ele. Não é intenção aqui substituir qualquer tipo de formação universitária pela simples participação deste workshop, mas agir como formação continuada, que poderá levar o sujeito a ampliar sua experiência com a arte e suas possibilidades e, ainda, (re)pensar sua prática docente a partir da educação sensível, aquela que, como muito bem explanado, apresenta o corpo como a porta que poderá nos revelar o mundo através de nossos sentidos e, ainda, unida à experiência estética, é possível alcançar as sensações que ele pode nos oferecer. Mais uma vez trago uma citação de Duarte Junior (2000) sobre o tema corpo.

Não é demais, portanto, insistir-se no tema do corpo e do saber que ele encerra como fundamental hoje para o estabelecimento de projetos educacionais, especialmente aqueles voltados para a educação da criança e do adolescente. O corpo como base do saber e do conhecimento. O corpo como instalação de nossa existência no mundo e parâmetro último para as avaliações constantes de nossas ações e atitudes. (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 224)

Faz-se necessário ainda deixar claro que o propósito de toda esta discussão acerca da formação dos professores artistas educadores, da relação existente entre este professor e seu aluno e ainda das reflexões acerca da educação sensível consistiu em propor a disseminação deste tipo de educação, principalmente pelo embrutecimento do pensamento pedagógico que tem se apresentado hoje. Acredita-se que não só em arte, mas em qualquer outra disciplina, é possível que o professor desenvolva uma atitude pedagógica baseada na educação sensível, como Duarte Junior (2000) já afirmou, “não há limites para a educação da sensibilidade humana” (p. 221).

Esperamos que ao longo dos capítulos apresentados tenhamos sido bem-sucedidos ao apontar os principais pontos a serem observados acerca da formação do professor de arte, semeador de saberes sensível e significativo, que intermediado por suas experiências e/ou o prazer de pesquisar e ensinar poderá cultivar belos jardins. Mesmo sabendo que existe uma perspectiva bem diferente na atualidade brasileira, apresentada principalmente pela desvalorização da disciplina e do professor de Arte por parte do atual governo, ainda por termos escolas sem estrutura física apropriada, ou até salas de aulas composta por alunos de famílias desestruturadas. Enfim, mesmo tendo consciência de todos os problemas sociais, políticos, culturais, econômicos e éticos brasileiros, a intenção do presente trabalho foi enfatizar que o sensível -, a partir, da arte de ensinar o ser, o sentir e o saber - pode proporcionar o mínimo de prazer aos educandos e que essa pode ser a única oportunidade que muitos deles terão de olhar para o mundo da maneira que a arte propõe e que a educação sensível pode potencializar.

Somente através da sensibilidade adquirida pelo semeador, ao longo de sua formação, é que ele poderá semear saberes; o aluno pode até não gostar da disciplina, mas quando se apaixona pelo professor e este consegue envolvê-lo de maneira sensível ao conteúdo, o aprendizado acontece e isso será significativo ao longo de sua vida. Como muito bem já nos falou Rubem Alves (2003) em seus textos sobre educação, quando o professor é admirado, o coração acaba dando ordens à inteligência para aprender as coisas que ele sabe. Saber, conhecer o que ele conhece acaba sendo uma forma de estar com ele, as crianças aprendem porque amam, aprendem porque admiram, porque desejam ser parecidas com o professor.

Sementes depositadas em campos vazios podem ser germinadas e delas pode surgir um belo jardim, e isso dependerá do semeador e do sentimento transmitido no ato de ensinar com alegria, com amor e prazer: isso o tornará especialista em ferramentas do saber sensível. Sua formação como educador fará toda a diferença em sua prática pedagógica. Para ensinar é preciso, antes de tudo, saber viver, como nos escreveu Duarte Júnior:

Saber viver: o saber mais fundamental de que necessitamos agora, o qual, sem dúvida, precisa ter a sua origem na sensibilidade, esteio de todos os conhecimentos construídos por nós. Assim, dar atenção aos sentidos e auxiliar o seu refinamento, seja com base da miríade de estímulos e maravilhas dispostas pelo mundo ao nosso redor, seja através dos signos estéticos que a Arte nos provê, tocando a nossa sensibilidade, constitui uma missão fundamental para o educador, desde que este não tome o seu trabalho como estando exclusivamente voltado para a mente e os processos abstrativos de seus aprendizes. (DUARTE JÚNIOR, 2000, p. 227).

O desejo de um futuro diferente, livre desta contemporaneidade movida pela industrialização, o excesso de consumismo, a falta de tempo, a poluição, o excesso de trabalho que leva ao estresse, enfim, tudo isso que desestimula qualquer tipo de refinamento dos sentidos está ligado a uma intervenção no presente. É hora de aprender a viver, existe uma arte maior, que é a arte de viver; devemos perceber que nossas responsabilidades não terminam, é preciso pensar, repensar nossas atitudes e não desistir de fazer do mundo onde vivemos um lugar melhor, buscando aprender cada dia mais a essência da vida. Como diz o trecho da música de Gonzaguinha “Viver e não ter a vergonha de ser feliz, cantar, e cantar, e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz (...)”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, M. A. da S. **A formação dos profissionais da educação no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas.**In: Dourado, L. F. (org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2010): Avaliação e perspectivas.** 2ª ed. Goiania-GO: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ALVES, R. **A alegria de ensinar.** 1994. Acesso em: <http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_3/6994779-Rubem-Alves-A-Alegria-de-Ensinar.pdf>. Disponível em: 03 de maio de 2015.

_____. **A alegria de ensinar.** Campinas – SP: Papyrus, 2000.

_____. **“Rubem Alves: É brincando que se aprende”.** Disponível:<<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u258.shtml>>. Acesso de 10 de janeiro de 2016.

_____. **Conversas sobre educação;** Org. Raïssa Castro Oliveira. Campinas – SP: Verus, 2003.

_____. **Educação dos sentidos e mais – 7ª ed.** – Campinas, SP: Verus Editora, 2011.

AZEVEDO, R. **O livro dos Sentidos.** – 1ª ed. -São Paulo: Ática, 2000.

BACHELARD, G. **A Formação do Espírito Científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento / Gaston Bachelard;** tradução Esteia dos Santos Abreu. - Rio de Janeiro: Contraponto, 5ª reimpressão 2005. 316 p.

BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. (Org.). **Arte/educação como mediação cultural e social.** São Paulo: Fundação Editora Unesp, 2009.

_____. **Ensino da Arte no Brasil:** Aspectos históricos e metodológicos. 2011. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2016.

BARBOSA, A. M. **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Arte-educação no Brasil.** Estudos Avançados, São Paulo, p.170-182, 1989. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v3n7/v3n7a10.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2016.

BARRETO, E. S. de Sá. **Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, v. 20, n. 62, p.679-701, jul./set. 2015.

BAYER, R. **História da estética.** Lisboa: Estampa, 1978.

BICUDO, M. A. V. A filosofia da educação centrada no aluno. In: MARTINS, Joel. **Estudos sobre Existencialismo, Fenomenologia e Educação**. 2. Ed. São Paulo: Centauro, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: SED/SEF, 1998.

BRASIL. Plano Nacional de Educação – Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001. 186p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>. Acesso em: 22 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação Com Sistemas de Ensino (Org.). **Planejando a próxima década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014. 62 p.

BRASIL., nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 7. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: agosto de 2015.

BRASIL. Ruy Leite Berger Filho. Ministério da Educação. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior**. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2016.

BRASIL. Resolução nº 1, de 16 de janeiro de 2009. Diário Oficial da União. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais**. Brasília, DF, 19 jan. 2009. Seção 1, p. 33. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rces001_09.pdf. Acesso em: 17 fev. 2016.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diretrizes e Bases Para O Ensino de 1º e 2º Grau**. Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 17 fev. 2016.

BRASIL. Congresso. Senado. Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Referente Ao Ensino da Arte**. Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em: 03 jun. 2016.

BONDÍA, J. L. **“Notas sobre a experiência e o saber de experiência”**. Revista Brasileira de educação, n. 19, p. 20 – 28, jan. –abr., 2002.

BREZINSKI, I. **Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais** – Educ. soc., Campinas, v. 29, n. 105, p.1139-1166, set./dez. 2008.

CARDIM, L. N. **Merleau-Ponty**. In: PECORARO, Rossano et al (Org.). **Os Filósofos: Clássicos da Filosofia**. 3. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2009. p. 169-193.

CARDOSO JÚNIOR, H. R. **Espinosa: alegria e inteligência**. Alegria (Campinas), v. 5, p. 1-7, 2008.

CHAUI, M. S. **Merleau-Ponty: obra de Arte e filosofia**. In: Adauto Novaes. (Org.). *Artepensamento*. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, v. , p. 467-490.

COMENIUS, J. A. **Didática Magna**: tratado universal de ensinar tudo a todos. Trad. Joaquim Ferreira Gomes. 2ª edição Lisboa: Gulbenkian, 2001.

CORALINA, C. **Mascarados**. Disponível em: <http://www.releituras.com/coracoralina_mascarados.asp>. Acesso em 02 de maio de 2015.

COSTA, M. V; SILVEIRA, R. H. e SOMMER, L. H. **Estudos culturais, educação e pedagogia**. Revista Brasileira de Educação, Agosto de 2003, p. 36-61.

CRUZ, J. G. L; TEIXEIRA, J. C; DAWSEY, R. **Os estudos das performances culturais no Brasil**. In: **Tempos de Memória: vestígios, ressonância e mutações**. Porto Alegre, Ed. AGE, 2013.

DELORS, J. **Os quatro pilares da educação**. Disponível em: <<http://4pilares.net/text-cont/delorspilares.htm>> Acesso em: 02 set. 2009.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. Trad. Ciro Mioranza – São Paulo: Escala Educacional, 2006. – (Série Filosofar).

DEWEY, J. **Arte como experiência**. (org.) Jo Ann Boydston; editora de texto Harriet Furt Simon; Introdução Abraham Kaplan; tradução Vera Ribeiro – São Paulo: Martins Fontes, 2010. – (coleção Todas as Artes).

DUARTE JÚNIOR, J. F. D. **O sentido dos sentidos**: A Educação (do) Sensível. 2000. 233 f. Tese (Doutorado) – Curso de Pedagogia, Departamento de Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <http://bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000211363>. Acesso em 14 de Set. 2015.

_____. **"Microbiofobia e o Corpo Nosso de Cada Dia", "Pontes Móveis: Modos de Pensar a Arte em Suas Relações Com a Contemporaneidade"**, 04/2013, ed. 1, Cia. Fragmento de Dança, pp. 17, pp.49-65, 2013.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, S. **Imaginação e criação na perspectiva da psicologia histórico-cultural**. VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, 2007.

FONSECA da SILVA, M. C. R. **Formação de professores de Arte e perspectivas de atuação política**. In: III 3º Simpósio da Licenciatura em Arte Visuais da FAP e 2º ENREFAEB Sul, 2010, Curitiba - Pr. Anais do Anais do 3º Simpósio da Licenciatura em Arte Visuais da FAP e 2º ENREFAEB Sul. Curitiba - Pr: Editora FAP, 2010. v. III. p. 01-014.

_____. **Formação docente em Arte: da formação nas licenciaturas à formação continuada.** Revista Digital Art& - São Paulo. Online, v. 14, p. 01-24, 2013. Anual. Disponível em: <<http://www.revista.art.br/site-numero-14/maria-cristina-rosa.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2016.

FERRAZ, M. H.C.de T.; FUSARI, M. F. de R. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Cortez, 2006.

FERRAZ, E. P. do N.; PINHO, M. J. de. **Formação de Professores: Côncavo e Convexo.** Revista de Ciências Humanas, v. 15, n. 24, p. 20-32, Jul/2014.

FUSARI, M. F, de R; FERRAZ, M. H. C. de T. e. **Metodologia do Ensino de Arte.** 2. ed. - São Paulo: Cortez, 1999.

GATTI, B.A. e BARRETTO, E.S.S. **Professores do Brasil: Impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GUERRA, M. T. T.; MARTINS, M. C., PICOSQUE, G. **Didática do ensino de Arte: a língua do mundo poetizar, fruir e conhecer Arte.** São Paulo: FTD,1998.

HERMANN, N. **Ética e estética: a relação quase esquecida.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. 119p. – (Coleção filosofia; 193).

HAYMAN, D'Arcy. **As três faces da Arte.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/Correio da UNESCO, 1975.

HUSSERL, E. **A ideia da fenomenologia.** Tradução de Artur Morão. Rio de Janeiro: Edições 70, 1989.

LE BRETON, D. **Adeus ao Corpo: Antropologia e Sociedade/Le Breton;** Tradução Marina Appenzeller. – Campinas, SP: Papirus, 2003.

LIMA, O. F. **O conceito de felicidade em Espinosa;** Disponível em http://www.marilia.unesp.br/home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/orion%20Ferreira%20%2011%20_97-105_.pdf. Acesso em 13 de set de 2016.

MEIRELES, C. **Flor de poemas.** Rio de Janeiro, INL, 1972. 312 p.

MERLEAU-PONTY, M. **Conversas – 1948.** Organização e notas de Sthéphanie Ménasé; tradução Fabio Landa, Eva Landa; revisão da tradução Marina Appenzeller. – São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Fenomenologia da Percepção.** Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2ª ed.São Paulo: Martins Fontes. 1999. (Tópicos).

_____. **Textos escolhidos:** 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984. 259 p. (Os pensadores).

MICHAELIS. Moderno dicionário da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br>>. Acessado em 05 de maio de 2015.

MORAIS, J. F. Regis de. **Arte: a educação do sentimento**. São Paulo: Ed. Letras & Letras, 1992.

OLIVEIRA, W. C. **Espinosa: Um pedagogo da alegria**. Metavóia, São João del Rei, n. 2, p.45-55, 06/2000.

ORLANDI, L. B. L. **Corporeidades em minidesfile**. Texto disponível no sítio <http://www.alegrar.com.br> [Texto em sítio]. “Corporeidades em minidesfile”. Publicado em Unimontes Científica, Montes Claros, v. 6, nº 1 – jan.-jun./2004, pp. 43-59. [Artigo em revista]. “Corporeidades em minidesfile”. (Orgs). Tania Mara Galli Fonseca e Selda Engelman. **Corpo, Arte e Clínica**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2004, p. 65-87.

PERASSI, R. **Roteiro didático da Arte na produção do conhecimento**. Campo Grande: Editora UFMS, 2005.

PESSOA, F. **Poemas completos de Alberto Caeiro**. 3ª reimpressão. Editora Martin Claret Ltda. São Paulo, 2010.

ROUSSEAU, J. J, 1712-1778. **Emílio; ou da Educação/Jean-Jacques Rousseau**. Trad. Sérgio Milliet. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

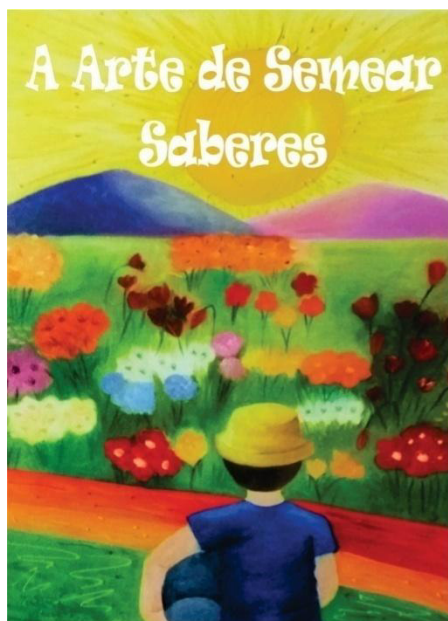
RUSSO, M. de F. **Alfabetização: um processo em construção**. 6. Ed. São Paulo, 2012.

SALVADOR, G. Di D. **Histórias e propostas do corpo em movimento: um olhar para a dança na educação**. Guarapuava: Unicentro, 2013. 116p.

SCHEIBE, L. **Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n.112, p. 981-1000, jul./set. 2010.

SOËTARD, M. **Johann Pestalozzi/ Michel Soëtard**; Tradução: Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes, Ciriello Mazzetto; Organização: João Luis Gasparin, Martha Aparecida Santana Marcondes. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 112 p.: il. – (Coleção Educadores)

ANEXO A - Folder do Workshop



Cultivar Arte



Contribuições para a formação sensível do Artista Docente

O Que é Educação Sensível?

De acordo com Duarte Junior (2000), uma educação do sentimento, que poder-se-ia muito bem denominar educação estética, aquela que pode ser percebida pelos sentidos. Este modelo de educação que procura promover a união entre sensível e inteligível, razão e estética, em busca de ampliar o conhecimento de mundo que o aluno possui.



E o que isso tem a ver com a Arte??

Quando observamos uma obra de arte, somos capturados por ela e dela capturamos algo, de acordo com nossas possibilidades limites e preferências. Desta forma, é papel do professor, ARTISTA EDUCADOR, atuar como semeador que mediará as experiências de seus alunos com o mundo, que espalhará suas sementes de forma sensível significativa.

Como fazer isso?

Explorar os sentidos nas atividades desenvolvidas dentro da sala de aula. Permitir o tocar, sentir o gosto, cheirar, ver e ouvir... todas as vezes que for planejar uma ação, pensar em quais sentidos poderá despertar e usar sempre um objeto artístico que desperte o conhecimento estético, levando a compreender melhor o mundo à sua volta. Lembrar de fazer tudo isso com prazer e alegria, pois o saber significativo e o tornar-se mais inteligentes estão diretamente ligados a alegria.

ANEXO B - Questões para proposta de intervenção:

- 1) A partir das experiências realizadas nestes últimos dias, qual a sua compreensão de educação sensível?
- 2) Como você diria que a arte colabora na percepção sensível de mundo?
- 3) Como você entende o papel do professor de arte na construção de saberes sensíveis?