REVISTA DA FUNDARTE
Ano 13 – Número 25 – Janeiro/Junho 2013

Traços e traçados da Experiência

Carmen Lúcia Capra
carmen-capra@uergs.edu.br
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS

Resumo: O texto propõe-se a compreender o conceito de experiência mediante um aprofundamento histórico-filosófico do termo, a fim de identificar suas possíveis formas, o que pode vir a contribuir ao ensino de arte.

Palavras-chave: experiência; experiência e educação; experiência e ensino de arte.

Traces and Tracings of the Experience

Abstract: The text proposes to understand the concept of experience through a deepening historical-philosophical term in order to identify their possible ways, which could contribute significantly to the teaching of art.

Keywords: experience; experience and education; experience and teaching of art.

Após a obrigatoriedade de ensino de Arte na Educação Básica, assim como a crescente preocupação de museus, bienais e instituições culturais com o setor educativo-pedagógico, acompanha-se o aumento de publicações para atualização, orientação ou apoio ao trabalho docente. Nesses casos, é frequente o emprego do termo *experiência*, seja na fundamentação teórica da área, no traçado de seus objetivos da área, nas atividades sugeridas para os alunos, na fala de professores estudantes de licenciatura.

A palavra experiência, num primeiro momento, pode referir-se à experiência de vida, a um conhecimento adquirido por uma prática, por estudos ou observação. Experiência surge de experimentação, ensaio ou tentativa. Regrada, participa da experiência científica. Na educação e na arte-educação a palavra aparece muito: a experiência do professor, a experiência do aluno, a educação pensada como experiência, a experiência artística, a experiência estética. Alguns termos derivados também vão povoando esse mundo, como experienciar e experienciação[1] Qual é o sentido de *experiência* nas publicações destinadas ao professor de Arte? Pela

[1] Ver: DEWEY, 1980 e FERRAZ; SIQUEIRA, 1987.

recorrência da experiência em estruturas e níveis tão variados, mostra-se necessário rastrear seus traços: que formas pode assumir a experiência e o que a experiência seria capaz de promover no desenvolvimento do conhecimento artístico?

O termo experiência, segundo Jay (2009, p. 25-28)[2], tem longa e complexa história, repleta de transformações expressas já na sua etimologia. Na origem latina da palavra[3] aparecem as ideias de experimentar, provar; *ex* indica a de "saída de"; *peri* é raiz de perigo, denotando o sentido de uma "aprendizagem decorrente da sobrevivência aos perigos". A palavra portuguesa deriva diretamente do latim *experientia,* que significa juízo ou experimento, e *empirical,* palavra inglesa[4], remete à observação empírica (em oposição à teoria).

Ainda que sejam poucas as informações até o momento, elas dão a entender que pela experiência perde-se a ingenuidade em relação à mundanidade e aos desafios da vida. Associa-se a uma prova ou verificação, mas também à sensação não reflexiva ou à observação não mediada, de que advém o elo entre a experiência e o tratamento de assuntos mais particulares do que gerais, universais. "Daí provem a crença, manifesta em certos usos, de que as experiências são antes pessoais e incomunicáveis do que coletivas e intercambiáveis."

Por outro ponto de vista, experiência sugere uma dimensão passiva, de *pathos*, que significa "algo que sucede" a alguém que sofre ou suporta. "Quando 'experiência' adquire o sentido de 'experimento', suas dimensões práticas se ativam, mas quando se vincula a *pathos* – ao fato de que a experiência pode nos acontecer sem buscá-la ou desejá-la – destaca-se sua dimensão passiva"[5].

No idioma alemão, novas relações se estabelecem a partir de: *erlebnis,* experiência mais imediata e pessoal vivida no mundo cotidiano; *erleben*, experiência da totalidade de uma vida; *erfahrung,* experiência longa, "baseada em um processo de aprendizagem, na integração de momentos discretos da experiência e um todo

[2] A fim de propiciar a fluidez do texto, indico que esta referência abrange todo o trecho da análise etimológica do termo nas páginas 1 e 2. As traduções desta obra são minhas as traduções.
[3] O autor parte do verbo *experiri.*
[4] Derivada do grego *empeiria.*
[5] Semelhante abordagem sobre a passividade na experiência encontra-se em Larrosa: experiência é aquilo que passa, acontece ou toca, mas que não nos deixa imune, pois sempre nos afeta (2004, p. 154).

narrativo ou em uma aventura". A palavra *fahrt* (viagem), inserida em *erfahrung*, conecta-se com a palavra "perigo" (*gefahr*) e, enquanto tal, "ativa o vínculo entre a memória e a experiência, um vínculo subjacente à crença de que a experiência cumulativa é capaz de produzir um tipo de sabedoria que somente se alcança no final da viagem."

Mediante as associações entre experiência e memória, observação, prova, mundanidade, perigo, aventura, viagem e sobrevivência, e suas possíveis formas – cumulativa, individual, pública, coletiva, imediata, passiva, de sensação não reflexiva –, torna-se fácil entender (e concordar com o autor) que a peculiar história da palavra apenas continua estimulando a nossa imaginação, gerando curiosidade sobre o emprego do conceito na prática e na teoria do ensino de arte. Rememoremos, então, alguns pontos da história do ensino de arte no Brasil, a fim de neles localizar o conceito experiência, os quais serão grafadas em destaque.

No início do século XX, as pesquisas sobre criatividade, bem como as proposições da arte moderna, produziram modificações no ensino de arte. Em consonância ao processo europeu pós-guerra de reconstrução do sujeito, chega ao país no final da década de 1940 o argumento de que a arte é uma forma de liberação emocional, o que foi defendido pelo movimento de valorização da arte da criança (BARBOSA, 2003). Em consonância, em 1948, no Rio de Janeiro, Augusto Rodrigues funda a primeira Escolinha de Arte do Brasil, o que altera o "panorama do ensino artístico, multiplicando as **experiências** na área de arte e educação em diversas regiões do país"[6]. O Movimento Escolinhas de Arte do Brasil (MEA) atuou junto ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 1971, no preparo das equipes das Secretarias de Educação, a fim de orientar a implantação da disciplina nas escolas, posteriormente contribuindo para a formação dos cursos de licenciatura em educação artística, instituídos em 1973.

No ensino de arte, a então nominada Pedagogia Renovada introduziu a livre-expressão e a espontaneidade no lugar da repetição e da cópia do ensino tradicional. Produziu com isso a psicologização da expressão artística dos alunos e

[6] Escolinha de Arte do Brasil. Enciclopédia Itau Cultural de Artes Visuais. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=marcos_texto&cd_verbete=3757&lst_palavras=&cd_idioma=28555&cd_item=10>. Acesso em: 15 mar. 2013.

certa confusão quanto ao papel do professor, sob o argumento de promover uma arte como possibilidade de expressão e não de aprendizagem. Barbosa (2003) explica que na constituição do fundamento teórico-escolanovista no ensino de arte, tomou-se de Dewey a ideia de arte como **experiência consumatória**, identificando-a equivocadamente com **experiência final.** "A **experiência consumatória** para Dewey é pervasiva, ilumina toda a **experiência**, não é apenas seu estágio final".

O enfoque expressivista levou o trabalho artístico do aluno a ser entendido como produto de seu modelo interno. A arte era o veículo para a investigação dos processos mentais dos alunos e não um conhecimento importante em si. Com frequência, o trabalho de arte era proposto como fechamento de uma unidade de estudo (a **experiência consumatória),** como por exemplo, fazer uma escultura ou um desenho ao final do estudo de determinado assunto.

Na Escola Nova brasileira, "a atividade pedagógica é, quase sempre, compreendida na perspectiva do senso comum e, desse ponto de vista, ela se vincula, exclusivamente, a um fazer imediato e, por isso, dispensa a discussão de conceitos e teorias." (ALMEIDA, 2008). Assim, a compreensão de conceitos e a sua inter-relação foram logradas à **experiência individual** do aluno, abstrações que, desenvolvidas somente pela própria ação, o levariam à aprendizagem. Em outras palavras, o professor foi desobrigado de ensinar, pois quem ensina o aluno é a **experiência** da atividade pedagógica (Ibid., 2008).

O ensino de arte calcado em um "deixar fazer", sem desenvolver a discussão de conceitos, desconsidera as bases fundamentais da própria arte e passa a se constituir sobre um viés espontaneísta, distante demais de uma **experiência de aprender**. Vale ressaltar, no entanto, que apesar da herança problemática da Pedagogia Nova, foi por seu investimento que as expressões individuais dos aprendizes, anteriormente desconsideradas, ganharam valor.

O início da década de 1980 trouxe mudanças teórico-metodológicas significativas no ensino de arte brasileiro. A movimentação dos professores em reação à polivalência (instituída pela lei de 1971), aliada a novos estudos sobre a educação em nível mundial, trouxe o entendimento de que o educador em arte deveria firmar-se como conhecedor de arte e também dos modos de ensinar arte. O

debate da arte-educação em nível internacional, reflexo das crenças do mundo da arte (WILSON, 2005), vinha procurando desenvolver abordagens de ensino que também se inserissem no pós-modernismo. São daquela década as primeiras propostas metodológicas específicas, desenvolvidas na Inglaterra e nos Estados Unidos, das quais vieram as bases da Proposta Triangular[7]. Sendo o professor figura fundamental do ensino de arte, a **experiência estética** docente ganha vulto, pois se ele não souber exercitar-se esteticamente, provocado pela arte e ou pelo mundo, terá menos subsídios para propiciar tal **experiência** aos estudantes (CAPRA, 2007).

Até aqui, pelos enfoques trazidos à contextualização do tema experiência no ensino de arte, foram citadas: experiências na área de arte e educação, experiência individual do aluno, experiência de aprender, experiência consumatória, experiência final e experiência estética do professor, expressões que não tratam exatamente da mesma coisa apesar de recorrerem à mesma palavra.

Passando a uma revisão histórico-filosófica, a experiência adquire maior complexidade. Durante o período grego, a noção existente de experiência não ia muito adiante do simples resultado dos sentidos com algo concreto (JAY, 2009). Entretanto, no período latino, a noção de experiência se referia exclusivamente à ação da coisa sensível sobre o órgão sensorial, fazendo-se objeto por sua própria ação sobre o sentido. Negligenciada ou mesmo ou mesmo o desprezada, a experiência no pensamento clássico muitas vezes foi relacionada a um viés hierárquico de tradição racionalista, que aplicava as ideias, o intelecto e a pureza da forma na desordem e na incerteza da vida cotidiana.

Na Idade Média, a experiência foi adotada pelo contexto religioso. Nas Confissões de Santo Agostinho, onde consta a descrição detalhada de sua jornada espiritual, Jay (2009) observa a promoção de uma prática de exame introspectivo que levava muito a sério a “experiência interior”. Revela, ainda, que as implicações da peregrinação, produto da urgência da vida espiritual independente de regulação ou hierarquia católica, naquela época fez surgir, pela primeira vez, a poderosa

[7] Abordagem criada por Ana Mae Barbosa, teve ainda por fundamento as Escuelas Al Aire Libre, do México (BARBOSA, 1998). A autora esclarece que a Proposta Triangular e as propostas estrangeiras são interpretações diferentes, ou no máximo paralelas, em relação ao pós-modernismo na arte/educação (BARBOSA, 2003) .

tradição de uma "experiência especificamente religiosa" (Ibid., p. 36), capaz inclusive de converter-se em um fim em si mesma.

Com o declínio do poder da igreja e fascínio exercido pela ideia do indivíduo singular no ideário humanista da idade moderna, instaura-se uma nova sensibilidade em relação à experiência, agora estendida aos sujeitos comuns e aos acontecimentos mundanos. Michel de Montaigne (1533-1594), figura exemplar para o tratamento da experiência, fundamenta-se na humanização dos gregos. Conhecido por seu relativismo e ceticismo, Montaigne opõe-se a todo dogmatismo da igreja entendendo que o conhecimento se desenvolve conforme o ser humano se desenvolve. Completamente contra a ideia de uma essência, um *a priori* ou uma condição inata de conhecimento, sua recusa a todo tipo de essencialismo o fez promover não um sistema filosófico fechado, por tratados, mas um modo livre de fazer filosofia, em forma de ensaios.

Montaigne acredita que a razão é insuficiente para dar conta dos acontecimentos da vida. A experiência do corpo, apesar de imperfeita, é a imperfeição do mundo. Estar atento à própria experiência promove um variado e profundo *conhecer-se a si mesmo*[8], motivo para sempre continuar aprendendo. Pesquisar, para o filósofo, é um dos prazeres da vida, pois as pesquisas alimentam a imaginação e lhe modificam enquanto pesquisador: "(...) que imensa satisfação a de atender à nossa fantasia! E isso, a meu ver, é o que mais importa." (1988, p. 211). O seu próprio testemunho de experiência a partir das coisas mais vulgares e comuns é o meio de esclarecer e fornecer conhecimento sobre a natureza ou sobre as ações humanas. Revalorizando o corpo, e com ele todas as sensações, o filósofo considera antinatural toda a sabedoria que o despreze.

De Montaigne e suas agudas observações de sobre a condição humana, a próxima virada da experiência deu-se pelos pensadores modernos na busca de um conhecimento novo, confiável e que lhes permitisse dominar a ambiguidade e os infortúnios da vida. A experiência passou a ser assistente da razão, mera fornecedora de informação. Para Francis Bacon, tratava-se "de um empreendimento

[8] "Conhece-te a ti mesmo" vem a ser a máxima de Montaigne e o seu incentivo à observação atenta de si: "significa que embora todos se mostrem muito afirmativos e satisfeitos e se imaginem bastante entendidos, na realidade nada sabem." (MONGAIGNE, 1988, p. 206).

cuja finalidade não residia na experiência *per se*, mas no conhecimento do mundo externo que esta podia trazer." (JAY, 2009, p. 42).

Enquanto Montaigne se deteve a explorar o mundo conhecido, imediato, Bacon e Descartes quiseram explorar o mundo desconhecido, reagindo à crescente agitação política, religiosa e econômica do século XVII. Em oposição à particularidade e transitoriedade da experiência montaigneana, "pretendiam uma verdade científica e uma certeza absoluta[9] baseadas em encontros programados, não aleatórios, com o mundo exterior, assim como explicações de tais encontros regidas por leis." (JAY, 2009, p. 43).

Bacon e Descartes implantaram uma tradição de busca de conhecimentos que suscitassem em todos os homens racionais uma justificada confiança em sua veracidade. Se o ponto de vista de Montaigne era totalizador e dialético, o de Bacon e Descartes era atomista e reducionista; se o primeiro buscava as impressões sensíveis, os segundos desejavam traduzi-las na exatidão de determinações quantitativas; se para Montaigne, "uma experiência que se torna calculável e certa perde imediatamente a sua autoridade" (AGAMBEM, 2008, p. 26), para Bacon e Descartes, ao contrário, a experiência somente será aceita mediante a comprovação científica resultante do experimento. Nasce o método científico, propositor de uma experiência ordenada, de resultados tornados privilegiadas unidades de conhecimento, consideradas pela ciência como "fatos" verificáveis donde derivam axiomas que, estabelecidos, geram novos experimentos.

O culto ao método científico naturalmente produziu consequências de vulto, o que detalhadamente analisa Martin Jay. Em primeiro lugar, o vínculo entre *experiência confiável* com *experimentação verificável* estabeleceu a crença na reprodutibilidade e no caráter público da experiência válida (as não válidas, por não se prestarem a confirmações, são inadvertidamente descartadas). Por ser um experimento controlado, deveria ser perfeitamente comunicável e não meramente

[9] Cabe esclarecer que a verificação infalível começou muito antes da revolução científica, ainda na Grécia, através do *methodus* grego, uma busca de conhecimento desenvolvida no século II pelo retórico helênico Hermógenes, que renasceu na "lógica dialética do francês Peter Ramus, no século XVI, mas que só com a revolução científica cabe dizer que começou o que poderíamos chamar de fetiche do método" (JAY, 2009, p. 44).

inteligível, tornando o método passível de ser aprendido por outros. Paradoxalmente, tal "democratização" do sujeito da experiência significou, no final das contas, sua redução a um único modelo universal, um sujeito sem corpo, o espectatorial *cogito cartesiano*[10] supostamente normativo para todos os seres humanos.

Em segundo lugar, enquanto para Montaigne a última e inevitável experiência era a morte, a transcendentalização e a despersonalização do sujeito do conhecimento científico estendem o seu ciclo vital para além daquele do ser humano individual. Romanticamente, "o sujeito da experiência científica, a comunidade em marcha dos investigadores desinteressados, era imortal." (JAY, 2009, p. 47).

Em terceiro lugar, se para Montaigne a memória das provas e fracassos do passado continua formando parte da experiência mesma, para o método científico essa memória é deliberadamente descartada. A reprodutibilidade, sendo condição da dignidade da experiência científica "significa que por sua própria natureza a experiência cancela em si mesma sua própria história. […] O prudente respeito de Montaigne pelos antigos, assim como seu fascínio pelos provérbios e máximas da tradição popular, agora eram totalmente *demodé.*" (Ibid., p. 48).

Em quarto e último lugar, desenvolve-se a noção da visão como sentido confiável. A aprendizagem corporal montaigneana – falível, mas necessária – foi substituída pela aprendizagem mediada por instrumentos "objetivos", cujo registro dos estímulos do mundo exterior era supostamente mais preciso e desinteressado. Telescópio e microscópio são exemplos dos então novos meios técnicos que exemplificam o afastamento do mundo da vida cotidiana da investigação científica.

A hegemonia do olho, "incitada pelas inovações na representação perspectivista do espaço nas pinturas do Renascimento, que pareciam responder ao universo racionalizado da nova ciência, não só significou a difamação dos outros sentidos, mas também a descontextualização da experiência em geral." (Ibid., p. 49). A observação pura, exclusivamente visual, ainda levou à supressão das faces

[10] *Cogito* ou *Cogito, ergo sum* (penso, logo existo) é a tese central de Descartes. Em suas palavras, esta proposição "é necessariamente verdadeira todas as vezes que a enuncio ou que a concebo em seu espírito." (MORA, 1998, 103). Foram múltiplas as objeções ao princípio cartesiano, entre elas pode-se citar a de Nietzsche: está suposto exista um *eu* que pensa, um *ego* que realiza e é a causa do pensamento, e disto levanta a dúvida de que a afirmação "eu penso" não pode ser considerada uma certeza imediata.

semiótica e cultural da experiência que, enquanto conjuntos de evidências não controláveis, não se prestariam ao rigor pretendido.

John Dewey, saltando ao século XX, propôs-se a confrontar conceitos de experiência, um antigo e outro novo (MORA, 1998, p. 269). Em uma concepção tradicional, a experiência é meramente um assunto de conhecimento e, pelo menos de um modo primário, uma coisa física, impregnada de subjetividade. Diferentemente, Dewey entende a experiência como uma relação entre o ser vivo e o seu entorno físico e social, que designa um "mundo autenticamente objetivo, do qual fazem parte as ações e os sofrimentos dos homens e que passa por modificações em virtude de sua reação." (2010, p. 269).

Em lugar de direcionar-se a uma ideia de passado, Dewey atribui à experiência, em sua forma vital, um caráter experimental de modificação daquilo que é dado, uma projeção para o desconhecido e, por isto, para o futuro. Não faz sentido, para o autor, submeter a experiência a um particularismo empírico, de hábitos estabelecidos configurados não por um controle inteligente, "mas pela repetição e por um método empírico caracterizado por sua cegueira." (apud JAY, 2009, p. 29). Em sua tese, toda experiência produz um fluxo que vai de algo para algo: "À medida que [em uma experiência] uma parte leva a outra e que uma parte dá continuidade ao que veio antes, cada uma ganha distinção em si." (DEWEY, 2010, p. 111).

Para Dewey, a experiência está no processo de viver. Por mais diferente que possa ser, a experiência é o resultado da interação de um ser vivo com algum aspecto de seu mundo, um processo que "segue até emergir uma adaptação mútua entre o eu e o objeto." (Ibid., p. 122). Toda experiência, em sua estrutura, produz para o sujeito uma alternância entre o fazer e o subordinar-se ao feito, e também a relação entre as duas coisas relacionadas: "Pôr a mão no fogo não é, necessariamente, ter uma experiência. A ação e sua consequência devem estar unidas na percepção. Essa relação é o que confere significado; apreendê-lo é o objetivo de toda compreensão." (Ibid., p. 122-3).

Dewey busca a base da relação entre experiência e arte nos primórdios da civilização, quando o drama, a música, a pintura e a arquitetura "faziam parte da vida

significativa de comunidades organizadas." (Ibid., p. 65). Com o correr dos tempos, entende que a arte foi desvinculada da vida, isolada em sua produção e apreciação, consequências decorrentes do crescimento do capitalismo e da industrialização. Não sendo o viés econômico atuante sobre a produção da arte o que lhe interessava, propôs-se a "indicar que as teorias que isolam a arte e sua apreciação, colocando-as em um campo próprio, desvinculado das outras modalidades do experimentar, não são inerentes ao assunto, mas surgem em virtude de condições externas." Tais teorias "afetam profundamente a prática da vida, afastando percepções estéticas que são ingredientes necessários da felicidade ou reduzindo-os ao nível de excitações compensatórias transitórias e agradáveis." (Ibid., p. 70). Decorre daí seu empenho em tratar sobre a experiência ordinária e a experiência singular, a que tem dimensão estética.

Uma experiência ordinária é mera experimentação, acontece intercalada por dispersão e distração. Nela, discordam entre si o que se observa e o que se pensa, o que se quer e o que se obtém. Exemplificando, diz o autor: "Pomos as mãos no arado e viramos para trás; começamos e paramos não porque a experiência tenha atingido o fim em nome do qual foi iniciada, mas por causa de interrupções externas ou da letargia interna." (DEWEY, 2010, p. 109).

A experiência singular é fruto de um processo permeado por fluxos de energia que fazem incorporar algo a mais na consciência do indivíduo. Suas variadas partes, em vez de simplesmente sucederem umas às outras, interligam-se e se movem para uma *consumação,* um *desfecho,* e não para uma mera *cessação* no tempo. Vivenciado até a sua consecução (e não simplesmente interrupção), o processo de uma experiência *pregnante* se caracteriza então pela integração das partes, existência de emoção e desfecho, da mesma maneira como ocorre na estrutura artística. Todavia, a arte não é única forma para se ter *uma*[11] experiência, pois as experiências intelectuais ou de realização prática são igualmente são capazes de proporcionar uma experiência singular. Um pensamento e uma prática, quando ocorrem permeados de energia ativa, consciente, em um processo significado a cada parte pelo sujeito, que nele entra em conflito e luta, atingem uma dimensão

[11] Ter "*uma* experiência" é a forma empregada pelo autor para referir-se à experiência singular.

estética[12] comparável à experiência com a arte.

Em seu sentido estrito, a experiência estética é inseparável da experiência de criar, e "não é por uma coincidência linguística que 'edificação', 'construção' e 'obra' designam tanto um processo quanto seu produto final." (Ibid., p. 133). A experiência estética

> é sempre mais do que estética. Nela, um corpo de materiais e significados que em si não são estéticos *torna-se* estético, ao entrar em um movimento ordeiro e ritmado para a consumação. O material em si é largamente humano. (…) O material da experiência estética, por ser humano – humano em conexão com a natureza da qual faz parte -, é social. A experiência estética é uma manifestação, um registro e uma celebração da vida de uma civilização, um meio para promover seu desenvolvimento, e também o juízo supremo sobre a qualidade dessa civilização. Isso porque, embora ela seja produzida e desfrutada por indivíduos, esses indivíduos são como são como são, no conteúdo de sua experiência por causa das culturas de que participam. (DEWEY, 2010, p. 551).

Pela experiência capaz de, continuamente, registrar, celebrar, desenvolver e fazer o juízo do mundo em que vivemos, surge uma relação profunda e necessária entre experiência e educação, sobre o que Dewey revela: "Nossa revolta é uma reflexão sobre a educação, que age por métodos muito literais, os quais excluem a imaginação e não tocam nos desejos e emoções do homem." (Ibid., p. 582).

Em perspectiva muito diferente, Giorgio Agambem, no início de seu ensaio sobre a destruição da experiência, diz:

> todo discurso sobre a experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é mais algo que ainda nos seja dado fazer. Pois, assim como foi privado de sua biografia, o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência: aliás, a incapacidade de fazer e transmitir experiências talvez seja um dos poucos dados certos de que disponha sobre si mesmo. (AGAMBEM, 2008, p. 21).

Expropriado de qualquer possibilidade de experiência, o homem atual se encontra entregue a uma mistura de eventos variados e superficiais que não se tornam experiência. Para Agambem, diferentemente da condição social ou cultural, o indivíduo contemporâneo encontra-se emparelhado pela negação da experiência,

[12] "Um objeto é peculiar e predominantemente estético, gerando o prazer característico da percepção estética, quando os fatores determinantes de qualquer coisa que se possa chamar de experiência *singular* se elevam muito acima do limiar da percepção e se tornam manifestos por eles mesmos" (Dewey, 2010, p. 141).

justificada por uma "filosofia da pobreza". Nessa condição, terrível[13], jamais se viu

> um espetáculo mais repugnante do que uma geração de adultos que, após haver destruído até a última possibilidade de experiência autêntica, lança a sua miséria em face de uma juventude que não é mais capaz de experiência. Quando se desejaria impor a esta humanidade, que de fato foi expropriada da experiência, uma experiência manipulada e guiada como em um labirinto para ratos, quando a única experiência possível é, portanto, o horror e a mentira, nesta circunstância uma recusa da experiência pode – provisoriamente – constituir uma defesa legítima. (2009, p. 24)

Além da perspectiva filosófica apresentada, certamente insuficiente para a grandeza do conceito em questão, é importante saber que a experiência tem sido requerida, senão convocada, em métodos de investigação que vinculam a arte à educação e à pesquisa. A Investigación Basada en las Irtes (pesquisa baseada nas artes), coordenada por Fernando Hernández em Barcelona[14], é uma linha de pesquisa fundada para favorecer a construção de experiências de aprendizagem na escola e na universidade. Seu intento é explorar alternativas à investigação científica, sem no entanto abrir mão do "rigor e da exigência de formas de indagação que tratem de captar os processos vinculados a diferentes formas de experiência, entre elas, a artística." (HERNÁNDEZ, 2008, p. 86).

De forma performática, a pesquisa baseada na arte conecta-se com os modos da investigação pós-moderna e enfatiza o fato de "comunicar uma experiência na qual o pesquisador está envolvido, podendo até ser a experiência do próprio pesquisador." (Ibid., p. 105). Pesquisar com base na arte é considerar ela mesma uma experiência que simultaneamente atrai os sentidos, a emoção e o intelecto e permite ver como a experiência do artista-pesquisador se mostra tanto próxima quanto diversa de outras experiências individuais.

De forma semelhante, artistas-pesquisadores-professores canadenses têm

[13] Agambem compartilha de alguns pontos de vista com Walter Banjamim, expressos notadamente em seus ensaios: *Sobre alguns temas em Baudelaire*, 1993a, *Experiência e Pobreza* e *O narrador*, 1993b.

[14] "A IBA iniciou-se no início dos anos de 1980 como parte da virada linguística na pesquisa das Ciências Sociais. Por um lado, partindo de uma instância epistemológico-metodológica, desde o questionamento às formas hegemônicas de investigação centradas na aplicação de procedimentos que 'falam' da realidade; e por outro lado, mediante a utilização de procedimentos artísticos (literários, visuais, de performance, musicais) para dar conta aos fenômenos e experiências a que se dirigem o estudo em questão."(HERNÁNDEZ, 2008, p. 87). As traduções são minhas.

desenvolvido em uma forma de pesquisa denominada A/r/tografia[15]. Motivados pelo crescimento de formas de pesquisas baseadas na arte, como narrativa, autobiografia, estudo de si mesmo, dentre muitas outras, integram teoria/pesquisa, ensino/aprendizagem e arte/produção, tendo-as conectadas e sempre presentes em seu trabalho (IRWIN, 2005). Buscam subsídio teórico-metodológico no conflito filosófico sobre a origem da arte – a visão platônica de uma arte inatingível em oposição à ideia aristotélica de uma arte que reside no artista e por ele ganha existência –, e na proposição de John Dewey, a experiência estética como uma rede conectora de intelecto, emoção e prática.

Artistas-pesquisadores-professores habitam um lugar de fronteiras. Ao "re-criarem, re-pesquisarem e re-aprenderem modos de compreensão, apreciação e representação do mundo (...) abraçam a existente mestiçagem que integra saber, ação e criação, uma existência que requer uma experiência estética[16]" (Ibid., p. 91, grifo meu). O impulso para o engajamento em uma prática a/r/tográfica talvez seja, para Irwin, o questionamento dos educadores "sobre como têm ensinado e como os métodos tradicionais precisam da vida e de viver" (Ibid., p. 91), mas também o reconhecimento de que arte, pesquisa e ensino não existem para serem feitos, mas vividos.

Nos traços e traçados possíveis da experiência, aqui apenas esboçados, chega-se ao ponto de pensá-la no ensino de arte, procurando meios de torná-lo mais condizente às necessidades do nosso tempo. Lidar com arte na educação requer estar atento à própria experiência, reposicionando o corpo no processo de aprendizagem e a experiência, na vida. Mais do que mera experimentação, ter, desenvolver ou passar por uma experiência requer coragem, pois é luta, perigo e também conflito. A experiência projeta o indivíduo a outro espaço, de onde voltará modificado.

Podem-se combinar novos e velhos experimentos na exploração de todos os tipos de mundos, imediatos ou distantes, cujas memórias e sabedorias resultantes dessa aventura podem ser aprendidas por outros. Da complexidade das

[15] Em inglês, A/r/tography é art/research/teaching. Em português: arte/pesquisa/ensino.
[16] Com fundamentos em Dewey.

experiências possíveis, pode-se dizer que todas as passagens, provas, registros e aventuras lhe são constituintes: escritas, imagens, sons, pensamento, em camadas de significação.

Por coerência, se experiência pode unir saber, ação e criação, que no ensino de arte busque-se experiência na profundidade – sua e da arte –, e não no literalismo ou no controle.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história*: destruição da experiência e origem da história. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

ALMEIDA, José Luís Vieira de Almeida. *A superação da escola burguesa*: eis a utopia! 2008. Disponível em <http://www.ibilce.unesp.br/departamentos/edu/didatica/ibilce/z_luis/a_nova_escola.htm>. Acesso em: 17 abr. 2013.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. *Arte educação no Brasil*: do modernismo ao pós-modernismo. Disponível em <http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm>. Acesso em: 10 abr. 2013.

BENJAMIN, Walter. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: _____. *Charles Baudelaire*. Um lírico no auge do capitalismo. Trad. José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1993a, p. 103-149.

_____. *Magia e Técnica, Arte e Política*. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1993b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos>. Acesso em: 10 abr. 2013

CAPRA, Carmen Lúcia. *Ensino de artes visuais*: experiência estética e prática docente. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 181 p. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CAUQUELIN, Anne. *Teorias da Arte*. Trad. Rejane Janowitzer. São Paulo: Martins, 2005.

DEWEY, John. *A Arte como Experiência*. Trad. Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme [Coleção Os Pensadores] São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 89-105.

_____. *Arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo, Martins Fontes, 2010.

Enciclopédia Itau Cultural de Artes Visuais. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=marcos_texto&cd_verbete=3757&lst_palavras=&cd_idioma=28555&cd_item=10>. Acesso em: 15 mar. 2013.

FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo; SIQUEIRA, Idméa Semeghini Próspero. *Arte – educação*: vivência, experienciação ou livro didático? São Paulo: Loyola, 1987.

FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo; SIQUEIRA, Idméa Semeghini Próspero. *Arte – educação: vivência, experienciação ou livro didático?* São Paulo: Loyola, 1987.

HERNÁNDEZ, Fernando H. *La investigación basada en las artes*: propuestas para repensar la investigación en educación. Disponível em < http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/46641/44671>. Acesso em: 20 abr. 2013.

IRWIN, R. A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica. In: BARBOSA, A. M.; AMARAL, L. (orgs.). *Interterritorialidade*: mídias, contextos e educação. São Paulo: SENAC SP; SESCSP, 2008. p. 87-104.

_____. *Toward an aesthetic of unfolding in/sights through curriculum*. Disponível em: <http://pi.library.yorku.ca/ojs/index.php/jcacs/issue/view/712/showToc>. Acesso em 10 abr. 2013.

JAY, Martin. *Cantos de experiência*. Variaciones modernas sobre un tema Universal. Buenos Aires: Paidós, 2009.

KAPLAN, Abraham. Introdução. In: DEWEY, John. *Arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo, Martins Fontes, 2010.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Trad. Cynthyia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MONTAIGNE, Michel de. *Da experiência*. Trad. Sérgio Milliet. In: Ensaios. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MORA, José Ferrater. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WILSON, Brent. Mudando Conceitos da Educação Artística: 500 anos de arte-educação para crianças. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/educação contemporânea*: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005. P. 81-97.

ZAMBONI, Sílvio. *A pesquisa em arte*: um paralelo entre arte e ciência. Campinas: Autores Associados, 1998.