

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes – FAFICLA**

**Curso de Arte: História, Crítica e Curadoria**

**ISABELA WATANABE**

**ARTE-EDUCAÇÃO: A MISTURA COMO ONTOLOGIA DO PROCESSO DE  
APRENDIZAGEM**

**São Paulo**

**2023**

**1**

**ISABELA WATANABE**

**ARTE EDUCAÇÃO: A MISTURA COMO ONTOLOGIA DO PROCESSO DE  
APRENDIZAGEM**

Apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso de  
Graduação, como exigência parcial para obtenção do grau de  
**Bacharel** do curso de  
**Arte: História, Crítica e Curadoria.**

Orientadora: Professora Dra. Sandra de Camargo Rosa Mraz

Aprovado em: São Paulo, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ /2023

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Sandra de Camargo Rosa Mraz  
Orientadora

---

Prof. Dr. Álvaro Hashizume Allegrette

---

Ms. Nicole Palucci Marziale

**São Paulo  
2023**

À todas as pessoas mestiças,  
nos reduziram a partes, mas fizemos da *mistura* a nossa potência.

Isabela Watanabe, 2023

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos àqueles que fizeram parte do meu processo nesse trabalho, aos meus amigos que tanto trocam comigo e me acolhem. Agradeço também a Prof.<sup>a</sup> Dra. Sandra de Camargo Rosa Mraz, minha orientadora, pela paciência e instrução, e por ser um exemplo do que um bom educador pode realizar no mundo. A Rodrigo Cezar, por cuidar das minhas lágrimas e dos meus sorrisos. A Ana Carolina Amaral por me mostrar que amizade é um verbo. A Karoline Sakurai e Vanessa Rorchat, pelas companhias e desabafos. A Cyntia Watanabe, minha mãe, por me mostrar que o processo de educação se vive todos os dias.

Agradeço, em especial, minhas amigas e colegas de graduação: Aline, Eduarda, Jade, Larissa, Maria, Marina e Nicole. Obrigada pelos nossos momentos juntas e por viverem a arte comigo.

“(...) introduzir um método educacional democrático é a única revolução necessária.”

(READ, 2012, p.339)

## RESUMO

O objetivo dessa pesquisa é explorar as dimensões ontológicas da educação. Em sua discussão, explora-se a perspectiva da experiência como meio do aprendizado, buscando entender as consequências em práticas de autonomia e expressão artística, principalmente, no campo da arte-educação. É pela ideia da *mistura*, de Emanuele Coccia (2018), que se pensa aqui os possíveis desenrolares para uma educação mais integrada, humana, crítica, política e democrática. Compreende-se que o sistema educacional atual trabalha os conteúdos e projetos pedagógicos de maneira segregada, não somente as disciplinas, mas as instituições e suas funções, não abarcando as dimensões ontológicas do aprendizado. Nesse sistema, o processo educativo não é visto como um processo humano, de construção constante e processual, mas como um fenômeno isolado em sua finalidade e segregado da existência. Os conceitos de *mistura* e educação como experiência apresentam perspectivas revolucionárias para se pensar a educação de maneira crítica e democrática. Ao se pensar uma educação artística e, portanto, *misturada*, a educação acontece com base na vivência e na expressividade/comunicação.

**Palavras-chave: arte; educação; arte-educação; mistura**

## ABSTRACT

The objective of this research is to explore the ontological dimensions of education. In its discussion, the perspective of experience as means of learning is explored, seeking to understand the consequences of practices of autonomy and artistic expression, mainly in the field of art-education. It is through the idea of *mixture*, by Manuele Coccia (2018), that the possible developments are considered for a more integrated, humane, critical political and democratic education. It is understood that the current educational system works on pedagogical content and projects in a segregated manner, not only the subjects, but the institutions and their functions, not covering the ontological dimensions of learning. In this system, the educational process is not seen as a human process, of constant and procedural construction, but as a phenomenon isolated in its purpose and segregated from existence. The concepts of *mixture* and education as experience present revolutionary perspectives for thinking about education in a critical and democratic way. When thinking about an artistic and, therefore, *mixed* education, education takes place based on experience and expressiveness/communication.

**Keywords: art; education; art-education; mixture**

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO PELA E PARA A AUTONOMIA.....	20
CAPÍTULO 2: ARTE COMO EXPERIÊNCIA EDUCATIVA.....	29
CAPÍTULO 3: ARTE-EDUCAÇÃO COMO VETOR DE FORMAÇÃO.....	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	53

## INTRODUÇÃO

Este trabalho se coloca a pensar a *mistura* enquanto partida epistemológica para pensar a arte-educação, pois entende-se que a mistura é uma dimensão ontológica dos processos humanos, que, por conta dela, permitem expansões e diálogos, seja no modo de educar, de produzir cultura, de se pensar a política e de se agir no mundo.

A *mistura* aqui proposta, entre a arte e a educação, não é pensada a partir de uma óptica de soma (uma pedagogia da arte ou uma arte pedagógica), como se fosse necessário fazer esforço para criar um diálogo entre elas, esforço de juntar campos distintos, mas entendendo que ambas são facetas de um mesmo processo. Este processo é o de se olhar para a vivência humana, a qual, justamente, não é vivenciada de maneira segmentada e, portanto, não deve ser simplificada ou segmentada para suas compreensões. Com o olhar de entender a arte e a educação enquanto componentes conectados da existência humana, o intuito da *mistura* é utilizar uma perspectiva integrativa (em oposição a uma fragmentada) para se compreender e explorar as possibilidades da arte-educação para ampliar a experiência humana ao respeitar sua natureza integralista. Ao separar arte e educação, essas dimensões perdem seu propósito, e com isso seu caráter expansivo é encerrado. É na *mistura* que se compõe o todo maior que as partes, relações interconectadas a ponto de alcançarem lugares mais ao longe do que se podia sem essa fusão, por isso seu caráter expansivo. *Misturar* é brincar com o novo, permitir a exploração a partir da própria exploração, sem antecedentes de reprodução de conhecimento, sem a ideia de ordem; é conhecer o desconhecido, permitir a potência, imaginar ampliações do que já existe, mas de uma maneira tão criativa e integradora que prever resultados se torna impossível e desviante de seu propósito. Este desvio acontece, pois não se pode explorar um desconhecido abertamente à suas surpresas já esperando um resultado específico: “Imaginar não significa colocar uma imagem inerte e imaterial diante dos olhos, mas contemplar a força que permite transformar o mundo e uma porção de sua matéria em *uma vida singular*.” (COCCIA, 2018, p.21).

É pela ideia da *mistura* que este trabalho se propõe ao pensar cultura enquanto educação, educação enquanto formação artística, artista enquanto cidadão, e cidadania enquanto ação artística no mundo. Este conceito e seu papel ontológico no mundo é emprestado de Emanuele Coccia. Em seu livro “A vida das plantas: uma metafísica da mistura”, a pensadora se utiliza da cosmologia do mundo para se pensar a vida e como ela é intrinsecamente uma *mistura*, usando as plantas de ponto de partida: “A mistura não é simplesmente a composição dos elementos, mas essa relação de troca topológica. É ela que define o estado de fluidez. (...) Fluida é a estrutura da circulação universal, o lugar onde tudo vem ao contato de tudo, e se mistura sem perder sua forma e sua substância própria.” (COCCIA, 2018, p.31).

Segundo a exploração ontológica da autora acerca das plantas, elas mesmas realizam seu meio (liberando gases, que formam o fluxo da atmosfera), e são produzidas por ele. Não somente a atmosfera criada pelas plantas se relacionam com elas, mas também, no seu surgimento, impactam na influência do sol sobre o planeta, que compõe com o solo e permitem as trocas topológicas entre os meios, as matérias, as substâncias e os seres; o ciclo entre plantas e atmosfera (criada pelas plantas) produzem vidas e biomas, ecossistemas e climas, cadeias cíclicas de eventos naturais e alimentares.

As plantas criaram, então, a vida, e a vida só se realiza a partir desses movimentos, dessas trocas, que acontecem a partir da atmosfera. Para Coccia, a atmosfera é o exemplo de que a *mistura* é o meio essencial para a vida acontecer, e que é a partir dela que as coisas se compõem e decompõem, ao mesmo tempo em que a única coisa que a vida pode produzir é seu próprio meio de *misturas*. Sendo assim, “A vida vegetal é a vida enquanto exposição integral, em continuidade absoluta e em comunhão com global com o ambiente. (...) Não se pode separar – *nem fisicamente, nem metafisicamente* – a planta do mundo que a acolhe. Ela é a forma mais intensa, mais radical, mais paradigmática do estar-no-mundo.” (COCCIA, 2018, p.13).

É emprestando essa ideia de integralidade enquanto perspectiva dos processos educativos e artísticos que aqui se quer pensar a vida enquanto um processo de *mistura*, entendendo que não vivemos as experiências de maneira segmentada e organizada em pastas, como se é colocado nas disciplinas

escolares ou na leitura histórica dos movimentos artísticos. Todos esses processos, por mais que lidos de maneira a separá-los em categorias classificatórias, eles não são vivenciados e, portanto, aprendidos, de tal forma. Também vivemos em atmosfera, num fluido constante de trocas e interferências, atingindo e sendo atingido por ela, de maneira sensitiva, compondo um todo ao qual dissecamos em partes para melhor compreendê-lo, mas que, na verdade, debilita a compreensão de como os fenômenos se conectam e estão interligados entre eles e com as pessoas. Vivemos com o corpo todo, aprendemos com todo o ser e fazemos/experenciamos arte com o toda nossa existência.

Não olhar e pensar a integralidade da vivência enquanto seu caráter natural/ontológico, isto é, em sua inteireza, é exigir que sejamos algo para além de humano, é não trabalhar com aquilo que nos compõe e nos traz força, é querer ser outra coisa, uma coisa que não se pode ser:

Um mundo onde ação e contemplação já não se distinguem é também um mundo onde matéria e sensibilidade – olho e luz – se amalgamam perfeitamente. Corpos e órgãos de sensibilidade já não podem ser separados. Já não sentiríamos com uma única parte do nosso corpo, mas com a totalidade do nosso ser. Seríamos um imenso órgão de sentidos que se confundem com o objeto percebido. Um ouvido que é o som que escuta, um olho que se banha constantemente na luz que lhe dá vida.

Se a vida está indissolúvelmente ligada aos meios fluidos é porque a relação entre vivente e mundo nunca pode ser reduzida nem à oposição (ou objetivação) nem à incorporação (que experimentamos na alimentação). A relação mais originária entre vivente e mundo é a da projeção recíproca: um movimento graças ao qual o vivente delega ao mundo o que ele deveria realizar com seu próprio corpo e, ao contrário, em que o mundo confia ao vivente a realização de um movimento que deveria ser exterior a ele. (...) o espírito vive fora do corpo do vivente e se faz alma do mundo; inversamente, um movimento natural encontra sua origem e forma última numa ideia do vivente. Essa projeção recíproca ocorre também porque o vivente se identifica com o mundo no qual está imerso.” (COCCIA, 2018, p. 37-38)

Para compreender melhor o que se investiga aqui enquanto processo educativo e o lugar da arte neste processo, antes é necessário entender o que tem sido a educação no Brasil e como a *mistura* não é considerada nas organizações da sociedade nem da educação.

Erika Andrade e Marcus Cunha trazem uma revisão histórica da educação no Brasil, a partir da educação artística, em seu trabalho “A contribuição de Jonh Dewey ao ensino da arte no Brasil” (2016). Eles explicam que o Brasil, por ser um país colonizado, teve sempre seus modelos educacionais importados,

seguindo os valores e os costumes europeus trazidos pela Coroa portuguesa e sua elite. Antes da vinda da Coroa (1808), o Brasil era uma terra de trabalho escravizado e exploratório, com baixos investimentos educacionais, somente trabalhada de maneira individual nas famílias dos senhores. É com a presença da Coroa em solo brasileiro que a educação passa a ser uma questão Estatal e de maneira sistemática.

Entretanto, pelo poder colonizador e estrangeiro, a educação seguia os moldes europeus, trazendo do outro continente professores para formalizar a educação que a elite colonial precisava manter após a vinda às terras americanas. O ensino no Brasil “(...) caracterizou-se pela importação e decodificação de modelos estrangeiros, o que dificultou o desenvolvimento de uma cultura própria e a consolidação de projetos autorais (...) na educação em geral (...)” (ANDRADE e CUNHA, 2016, p.302).

Com a herança cultural colonial, de valorizar aquilo que é estrangeiro, mesmo com a República, a elite brasileira ainda se espelhava nos valores externos: “No período pré-republicano verificou-se a influência norte-americana de Walter Smith, defendida por reformadores liberais que visavam à alfabetização e à preparação para o trabalho industrial (...)” (ANDRADE e CUNHA, 2016, p.302). Sendo assim, o modelo educativo do Brasil seguia modos de operar e formar a mão de obra industrial num país onde a indústria não era seu ponto de desenvolvimento. Ao longo de séculos, a distância entre as necessidades educativas populares do Brasil e o sistema aplicado, herdada do colonialismo, foi crescendo, tornando a educação brasileira desconexa de sua realidade ao seguir valores de uma minoria elitista, impedindo uma ação educativa comprometida com seu tempo e contexto, ou seja, uma educação voltada para a transformação da realidade a partir da reflexão sobre a mesma.

Na década de 1920, “(...) se articulou o amplo movimento de renovação das ideias e práticas educacionais genericamente denominado Escola Nova.” (ANDRADE e CUNHA, 2016, p.303). É a partir da não funcionalidade educativa que uma revisão do sistema educacional se inicia, entendendo seu lugar na contribuição do avanço de uma nação. Entretanto, essa movimentação ainda seguia princípios europeus (o modernismo), por seguir o desejo nacionalista de valorização da cultura nacional. O Brasil colocou-se enquanto nação em

progresso industrial e liberal, dessa vez valorizando aquilo que era “notavelmente” brasileiro, para ganhar reconhecimento perante a Europa:

As propostas de solução, no entanto, dividiam-se em duas tendências: de um lado, sob a égide de uma perspectiva tecnicista e formalista, pretendia-se subordinar o indivíduo às ordenações do ambiente social, no intuito de produzir de maneira mais objetiva o avanço do país; de outro lado, sob a inspiração de concepções deweyanas, buscava-se a modernização educacional por meio da valorização dos traços psicológicos individuais dos educandos, sem desviar a escola de suas funções socializadoras. (ANDRADE e CUNHA, 2016, p.303)

Entretanto, com o tempo, mesmo as propostas educativas progressistas foram “adaptadas mecanicamente ao cotidiano das escolas” (ANDRADE e CUNHA, 2016, p.304), perdendo seus vieses transformadores.

Outro impedimento no avanço educativo brasileiro foi a ditadura, onde a censura do Estado dominou e limitou os conteúdos em circulação, além de ativamente condenar e punir aqueles que saíssem de seu viés ideológico. Somente na década de 1980 que os projetos educativos foram retomados de maneira crítica e atendendo uma necessidade nacional, mas ainda assim variando conforme as tendências partidárias de quem estava em local de poder.

A partir dessa breve revisão histórica do sistema educacional brasileiro, é possível perceber, mesmo com movimentos contrários e revolucionários sendo propostos, o domínio de uma tradição elitista e estrangeira nos modelos empregados. Essa é uma herança colonial e capitalista/liberal que afeta o processo educativo na medida em que ele não corresponde à realidade e necessidades da população brasileira, mas subjuga o ensino como uma maneira de manipulação ou desinformação das massas. Isso impede o caráter formativo e de direito cidadão dos educandos, sendo um falso projeto educativo.

Como consequência dessa historicidade, Arte e Educação são vistas na nossa sociedade atual como dois campos que até podem conversar entre si, mas em sua execução não se misturam. O exercício escolar não contempla a arte como um mecanismo pedagógico, mas apenas como uma extensão curricular, ou como mero complemento de outras atividades e, mesmo assim, acessível somente a poucos privilegiados que podem acessar tal ampliação educativa. Da mesma forma, o campo artístico e expositivo entende a educação como uma temática e não a finalidade de toda prática artística.

Herbert Read (2013) faz uma crítica a essa ausência de relação entre arte e educação, pautado em sua interpretação sobre o propósito da educação, entendendo-a como um recurso essencial para uma sociedade democrática.

Embora pareça óbvio que, numa sociedade democrática, o objetivo da educação deveria ser a promoção do crescimento individual, (...) a função mais importante da educação diz respeito a essa “orientação” psicológica, e que, por esse motivo, a educação da sensibilidade estética é de fundamental importância. É uma forma de educação pela quais traços rudimentares são encontrados nos sistemas educacionais do passado, e que só aparece de maneira muito acidental e arbitrária na prática educativa de hoje. (READ, 2013, p. 8)

Em “A educação pela arte”, Read, conforme disposto acima, põe em paralelo o quanto ambos os campos pouco se inter cruzam, e quando se relacionam, o fazem sem uma intencionalidade específica, direcionada ou ainda, falta-lhe um projeto educativo que envolva as duas áreas de forma eficaz. Esse envolvimento, quando ocorre, propicia uma relação empobrecida, sem grandes perspectivas ou cooperações entre as duas áreas de conhecimento.

Para melhor exemplificar a ausência de diálogo entre arte e educação, Marcos A. J. Fernandes Junior e João J. Caluzi (2020) trazem em sua pesquisa uma análise sobre as concepções da interdisciplinaridade entre arte e ciência a partir de entrevistas com um professor e seus alunos da educação básica. A coleta de dados foi realizada em 2015, numa escola pública do interior do estado de São Paulo localizada em Taguaí. Foi entrevistado o professor de ciências e seus 33 alunos do 9º ano do ensino fundamental responderam a um questionário semiestruturado. As perguntas indagavam o que as pessoas entendiam por arte, por ciência, as semelhanças entre elas, quais as suas importâncias enquanto campos de estudos e profissionais, se essas disciplinas dialogavam entre si ou com outras matérias, se ciência é uma forma de cultura, o que é um artista e o que é um cientista, a importância da imagem para a ciência e se o artista ou o conhecimento artístico contribui para o desenvolvimento das ciências, entre outras. (FERNANDES JR. e CALUZI, 2020, p. 3-5).

Analisando as respostas, percebeu-se uma visão estereotipada tanto da ciência e do cientista quanto da arte e do artista. Apesar do professor afirmar a importância da arte e da cultura e suas contribuições à ciência, sua perspectiva estandardizada se reflete nas confusões do professor em não saber diferenciar arte e artesanato, além do mais, ele entende a interdisciplinaridade não enquanto

método, mas enquanto “moda” pedagógica. Já os alunos demonstraram os limites de seus conhecimentos “(...)ao atribuírem uma visão estereotipada do artista e do cientista, permitindo associá-las a atividades *sérias* e *não sérias*. (...) Para eles, a arte “*não é séria*”, é encarada como uma atividade desprovida de inteligência.” (FERNANDES JR. e CALUZI, 2020, p. 10), mesmo reconhecendo arte e cultura como importantes, colocando a imagem como essencial para as ciências. Entretanto, não somente a arte aparece de maneira ignorante nos resultados dos questionários, mas a ciência também. O artista é aquele que pinta, e o cientista é aquele que faz experimentos num laboratório. Professor e seus alunos não conseguiram reconhecer como a arte e a ciência estão presentes no cotidiano, desde o transporte até o programa televisivo, na natureza ou na cidade, na sala de aula e fora dela (FERNANDES JR. e CALUZI, 2020, p. 11).

Os pesquisadores compreenderam que não coincidentemente todos possuíam visões parecidas e engessadas: “(...) as visões que possuíam do artista e do cientista estavam associadas aos estereótipos da imagem desses profissionais disseminadas pelos meios de comunicação e talvez até reforçada pela postura da escola, pois, em alguns momentos, a concepção do professor de ciências foi semelhante às concepções dos alunos.” (FERNANDES JR. e CALUZI, 2020, p. 13). É tanto pelo modo de ensino, a postura da escola e a baixa qualidade da formação da profissão educadora que compreensões típicas e superficiais se formam na sociedade. A falta de diálogos e a não compreensão da ontologia do processo de aprendizado baseado em “(...) um ensino fragmentado em disciplinas, produz uma visão descontextualizada da sociedade e da vida cotidiana (...)” (FERNANDES JR. e CALUZI, 2020, p. 2).

A solução para este problema, no intuito de aprofundar as concepções de arte e ciência se encontram na interdisciplinaridade:

A necessidade de aproximar arte e ciências não está atrelada apenas à elucidação de conteúdos científicos, mas também humanísticos, pois para se criar uma concepção de educação significativa para o aluno, a qual transcenda os muros da escola, é necessário que o conhecimento científico vá além de uma simples aprendizagem de leis e teorias. É necessário considerar a emoção, a criatividade e a imaginação ligadas à racionalidade como peças fundamentais para a formação de indivíduos conscientes de seus papéis como cidadãos. (FERNANDES JR. e CALUZI, 2020, p. 2)

Para que o processo de educação seja crítico, é necessária a “(...) superação das barreiras disciplinares e a evidenciação das correspondências entre todas as áreas do saber. (FERNANDES JR. e CALUZI, 2020, p. 3). A partir da exploração dialógica das disciplinas estudadas e suas correlações com o mundo, os conteúdos disciplinares ensinados na escola possuem valor real enquanto conhecimento em relação ao mundo e as vivências dos educandos. Uma informação que não se relaciona com a realidade do aluno é só uma informação, não se torna conhecimento significativo ao sujeito. A interdisciplinaridade, ou então a *mistura* entre educação e mundo, aprendizado e vivência, é a força contrária às reduções praticadas pelo ensino escolar:

Uma prática educativa interdisciplinar consiste na iniciativa de incitar o diálogo com outras formas de conhecimentos que não estamos habituados, por isso exigem do educador autoconhecimento, humildade, coerência, expectativa e audácia (...), superando, assim, a visão unilateral da realidade e reconhecendo múltiplas formas de olhar e analisar uma mesma situação. (FERNANDES JR. e CALUZI, 2020, p. 2)

Os autores defendem que a compreensão das disciplinas, das ciências e todas as formas de conhecimento possuem atravessamentos culturais, e ensinar isso nas escolas é uma maneira de “(...) reforçar o caráter humano dessas atividades.” (FERNANDES JR. e CALUZI, 2020, p. 3). Eles compreendem a educação artística enquanto meio possível pelo qual a criticidade e o aprofundamento dos conhecimentos podem se desenvolver:

Sendo assim, a alfabetização artística torna-se necessária, pois é conhecendo a sintaxe das linguagens artísticas que se aprende a ler e a interpretar as produções artísticas (BARBOSA, 2008), assim como tudo que nos é oferecido em termos visuais. (...) Acredita que assim os alunos são incentivados a assumir uma postura crítica em relação aos sistemas de cultura.

(...) A interdisciplinaridade pode desconstruir os estereótipos reducionistas propagados pela cultura visual. (FERNANDES JR. e CALUZI, 2020, p. 12-13)

Dessa maneira, é na articulação interdisciplinar, na compreensão dos conhecimentos humanos e da cultura, compreendendo como eles se *misturam* a partir da correspondência de suas raízes ontológicas, que o ensino escolar pode se tornar relevante para a realidade de seus educando, permitindo concepções práticas na vida em sociedade. Dentro deste exemplo prático da

pesquisa aqui discutida, os autores exploram as possíveis consequências se a relação entre arte e ciência fosse trabalhada nesta escola:

A alfabetização científica e artística pode contribuir para superar as "crises" do conhecimento fragmentado e superficial, como da concepção de "verdade" e "realidade" impregnadas na ciência e na imagem. Logo, a escola não deve assumir apenas a postura de construir o conhecimento, mas também de desconstruí-lo, posto que os alunos trazem conhecimento e cultura ao entrarem para ela. Essa desconstrução é a superação das concepções reducionistas contidas em certos hábitos e valores culturais, muitas vezes difundidos pela sociedade. (FERNANDES JR. e CALUZI, 2020, p. 14)

Portanto, como o campo educacional e o artístico não dialogam em suas práticas e estudos, entendidos como campos separados, cada um a sua devida funcionalidade, Read traz a educação artística - "(...) que seria mais adequadamente chamada de educação visual ou plástica (...)" (READ, 2013, p. 8) pelo autor - como proposta para se pensar na educação de maneira crítica e democrática.

A educação plástica tem como base a exploração dos sentidos humanos. Read nomeia a curiosidade humana como natural, ela instiga exploração do mundo a partir dos sentidos, que faz parte da primeira infância. Esse processo seria incentivado e aproveitado pelas práticas artísticas. Ao explorar a matéria, os espaços, a escultura, o pintar/representar, a criação de narrativas, a imaginação e a criatividade, se faz arte, assim como trabalha processos cognitivos/de abstração/investigação próprios da educação e do desenvolvimento humano com base na exploração do sensível.

Então, a educação se aproveita da arte enquanto meio pelo qual o aprendizado é possível de ser expandido. Ao se apropriar de sua própria expressão, compreender o modo de expressão dos outros e permitir o intercâmbio entre essas maneiras, o processo educativo é natural (não no sentido de fatalidade biológica, mas orgânico em seu acontecimento) e voltado para o mundo, para a sociedade. Isso permite a circularidade e a horizontalidade no processo educativo, onde toda outra pessoa é um educador e um educando em comunhão. Pela perspectiva do autor:

A educação é incentivadora do crescimento, mas, com exceção da maturação física, o crescimento só se torna aparente na expressão – signos e símbolos audíveis e visíveis. Portanto, a educação pode ser definida como o cultivo dos modos de expressão

– é ensinar as crianças e adultos a produzir sons, imagens, movimentos, ferramentas e utensílios. O homem que sabe fazer bem essas coisas é um homem bem educado. Se ele é capaz de produzir bons sons, é um bom falante, um bom músico, um bom poeta; se consegue produzir boas imagens, é um bom pintor ou escultor; se pode produzir bons movimentos, um bom dançarino ou trabalhador; se boas ferramentas ou utensílios, um bom artesão. Todas as faculdades, de pensamento, lógica, memória, sensibilidade e intelecto, são inerentes a esses processos, e nenhum aspecto da educação está ausente deles. E são todos processos que envolvem a arte, pois esta nada mais é que a boa produção de sons, imagens, etc. Portanto, o objetivo da educação é a formação de artistas – pessoas eficientes nos vários modos de expressão. (READ, 2013, p. 12)

Com isso, numa educação humana, efetiva e sensível, seriam formados artistas, e todas as atividades humanas seriam a expressão desse artista, utilizando-se das mais diversas áreas de conhecimento, em diálogo com outros e com o mundo. Ao processo educativo ser pensado imperativamente a partir do sensível/vivencial e ser voltado ao aprimoramento das expressões humanas, ou seja, produzir cultura de maneira intencional e crítica, cria-se cidadãos a partir de artistas. Um recurso essencial para a funcionamento da democracia é a o diálogo social, sendo assim, numa sociedade onde a expressão é valorizada como recurso humano indissociável ao fazer político, e a educação é voltada para o desenvolvimento expressivo, tem-se uma educação política. E, não somente, mas se a educação política-expressiva é uma educação artística/sensível, a cultura produzida se torna política, em seu fazer, em seus atravessamentos diante do público, enquanto ideia e conceito e enquanto encaminhamentos históricos, transformando a realidade.

E pela perspectiva da arte, esse filho *misturado/mestiço*, entendido por educação artística/plástica, também é frutífero, pois entende suas produções e obras como resultados de explorações sensíveis que, justamente por fazer parte da ontologia do ser humano, alcança as demais pessoas (público/espectadores). Esse encontro de significados e significações, a relevância de uma obra de arte para o mundo, para a cultura e para um sujeito, só ocorre porque o sensível (visão, pensamento, sentimento, audição, toque, imersão, etc.) pertence a todos enquanto o jeito de nos apropriarmos do mundo. E conhecimento é uma das maneiras de se apropriar do mundo: “(...) a educação deve ser um processo não apenas de individuação, mas também de *integração*, que é a reconciliação entre a singularidade individual e a unidade social” (READ, 2013, p. 6).

Nos capítulos seguintes desse trabalho, é discutido de maneira mais profunda, a partir de discussões teóricas e exemplos práticos, as dimensões do aprendizado humano, pensando na vivência enquanto experiência determinante para o processo educativo e formativo do ser humano.

## CAPÍTULO 1: EDUCAÇÃO PELA E PARA A AUTONOMIA

Para se propor uma *mistura* de arte e educação, ligando os dois campos no intuito de produzir um processo educativo crítico e formativo de cidadania, antes precisamos definir a educação que se se quer propor. Entende-se por *mistura* a conjunção, ou conexão, entre áreas de conhecimento que vai muito além da mera somatória, classificação ou enquadramento de temáticas e assuntos disciplinares, de maneira que amplia a compreensão dos assuntos e dos aspectos de estudo, complexificando os entendimentos e permitindo que eles se conectem com mais áreas da vida e de aprendizado.

O histórico do sistema educativo brasileiro, trazido anteriormente na introdução, expõe que, mesmo com movimentos contrários e revolucionários sendo propostos, predomina o domínio de uma tradição elitista e estrangeira nos modelos empregados. Essa é uma herança colonial e capitalista/liberal que afeta o processo educativo na medida em que ele não corresponde à realidade e às necessidades da população brasileira, mas subjuga o ensino como uma maneira de manipulação ou desinformação das massas em detrimento da mercantilização do serviço de educação. Isso impede o caráter formativo e de direito cidadão dos educandos, sendo um falso projeto educativo.

É importante reafirmar a concepção de educação que esta pesquisa está pensando para sua discussão, pois os termos *educação*, *aprendizado* e *ensino* não necessariamente são usados de maneira crítica, implicando num efetivo processo de aprendizado. Então, qual educação está sendo pensada aqui?

A educação que se propõe discutir neste trabalho é uma educação libertária, uma educação pautada na experiência, na autonomia e na criticidade, princípios elaborados e defendidos por Paulo Freire (FREIRE, 2022), educador e filósofo brasileiro que, não somente teorizou e formalizou modos de uma pedagogia da libertação/autonomia, mas as elaborou a partir de suas práticas e vivências educativas. Freire utilizou das suas experiências enquanto educador para construir sua pedagogia em função da participação social, da vivência e da democracia, traçando o conhecimento a partir da experiência e não como “transferência de conhecimentos”: “Saber ensinar não é transferir conhecimento,

mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (Freire, 2022, p.47).

Freire construiu seu trabalho a partir das suas próprias vivências enquanto educando e educador, criando uma pedagogia coerente que nasce da prática educativa e se volta para ela mesma. O processo desse educador ao formalizar a pedagogia libertária, assim como sua prática de ensino e de aprendizado libertário, demonstra o que queremos propor e entender como a *mistura* do processo educativo. Da mesma maneira em que as plantas produzem o seu meio (a atmosfera) que possibilita seu viver, ela é o meio de possibilidade de vida, uma interfere na outra, assim como uma não existe sem a outra; paralelamente, para o educando, ao aprender e apreender seu meio, ele pode interferir nele, produzindo um novo meio/realidade a ser novamente estudado e interferido. Nem o professor, nem o educando possuem limite de aprendizado ou então a detenção dos conhecimentos, ele se constrói a partir da troca, da vivência, da prática e do seu tempo:

Creio poder afirmar, na altura dessas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos, a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica em função de seu caráter *diretivo*, objetivo, sonhos, utopias, ideias. Daí sua *politicidade*, qualidade que tem a prática educativa de ser *política*, de não poder ser neutra. (Freire, 2022, p.68)

Nesse sentido, a educação libertária entende que a educação, além de ser baseada em práticas e vivências de mundo, deve responder para o próprio viver no mundo. É importante ter objetivos claros para verificar se os caminhos e meios pelos quais educamos são condizentes com esses princípios.

Sendo assim, “(...) como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo.” (Freire, 2022, p.96). É a partir da educação que se produz autonomia, criticidade, expressividade e vivências, propriedades necessárias para um ser humano agir em sua realidade, a partir dela, para interferir e encaminhá-la a futuros pensados e desejados.

(...) *estar no mundo* necessariamente significa *estar com o mundo* e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” a sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem

ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível.  
(Freire, 2022, p.57)

Outros autores e pensadores da educação compartilham dessa perspectiva, como John Dewey (1859-1952). Claudemir Gailiani e Maria Cristina G. Machado sintetizam as ideias do pedagogo americano ao colocarem que o ambiente de aprendizado deve ser produtor de “valorização da experiência e formação do sentimento democrático” (GALIANI e MACHADO, 2004, p.116). Para Dewey, a maneira que se aprende é pelo “fazer” e pelo “sentir” (GALIANI e MACHADO, 2004, p.116), ou seja, pela vivência. Sendo assim, o espaço escolar deve ser uma reprodução da sociedade (GALIANI e MACHADO, 2004, p.117), do mundo dos educandos, pois se entende que o processo educativo acontece para além dos conteúdos pragmáticos e disciplinares do currículo escolar, mas envolve a interação social, contato com a diversidade e pluralidades, trazendo múltiplas experiências para que os alunos se conheçam e conheçam o mundo a partir de suas colocações e explorações no contexto educacional.

A educação possui um papel central para a democracia de acordo com o pensador (GALIANI e MACHADO, 2004, p.117). No caso de um projeto educativo que estimula o pensamento crítico, a autonomia, interações sociais e horizontalidade entre docentes e alunos, os educandos estão aprendendo e vivendo de maneira democrática. O caráter formador do ensino serve para formar, não somente indivíduos e suas subjetividades/personalidades, mas pessoas cidadãos que convivem em sociedade, críticos aos seus deveres e direitos enquanto cidadãos, capazes de pensar e agir criticamente diante de um Estado que elas compõem. Educar é garantir que os princípios e práticas democráticas cheguem, idealmente, a todos, de maneira igualitária, criando um contato inicial com o mundo e sua forma de ser apreendido mais justo, na tentativa de equalizar as demais desigualdades sociais, com o intuito de diminuí-las:

O entendimento da educação como um processo social pressupõe considerar um conceito fundamental que é a experiência. Para Dewey, a experiência consiste em trocas de informações, incorporação de valores individuais e sociais, comunicação, participação e práticas democráticas. Neste sentido, a experiência educativa é um ato de constante reconstrução. Com isso, vida, experiência e aprendizagem se entrelaçam de forma dinâmica, a ponto de concluir que a [...] educação é um processo direto da vida, e a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida.’ (GALIANI e MACHADO, 2004, p.129)

Entendendo-se, então, que o intuito da educação é seu processo formador em relação as necessidades democráticas, criando o meio pelo qual as pessoas aprendem a interferir no mundo, é necessário discutir por quais vias se faz esse processo educativo.

Paulo Freire discute sobre essa questão em seus trabalhos. Ele pensa sobre os valores que os educadores e suas práticas precisam implicar para que se realize um aprendizado democrático e crítico. Alguns dos valores trazidos pelo autor são: a horizontalidade, a comunicação, a criticidade e o inacabamento do ser. Sendo assim, apresenta-se a seguir o aprofundamento de compreensão desses valores.

Sobre a horizontalidade na educação, Freire diz:

“Saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. (...) É preciso insistir: este saber necessário ao professor – de que *ensinar não é transferir conhecimento* – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica –, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido.” (FREIRE, 2022, p.47).

Ou seja, o papel do educador não é determinar o que deve ser aprendido pelo aluno, mas criar as possibilidades para que ele possa aprender a aprender, a se relacionar com os conteúdos à maneira que lhe faz sentido. O educador é aquele que já é apropriado dessa faculdade, sendo seu lugar compartilhar seus conhecimentos e estender essa oportunidade àqueles sob sua tutela. Sendo assim, a figura do professor é de coparticipante dos processos educacionais do aluno, dispondo a ele o papel central de seu desenvolvimento, aprendendo, assim a autonomia.

O aprendizado é compartilhável dessa maneira a partir da comunicação. Sobre isso, Paulo Freire diz:

Neste sentido é que ensinar a pensar certo não é uma experiência em que ele – o pensar certo – é tomado em si mesmo e dele se fala ou uma prática que puramente se descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto ele se fala com a força do testemunho. Pensar certo implica e existência de sujeitos que pensam mediados por objetos ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos. Pensar certo não é *que-fazer* de quem se isola, de quem se “aconchega” a si mesmo na solidão, mas num ato comunicante. Não há por isso mesmo pensar sem entendimento, e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é transferido, mas coparticipante. (...) A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica, a quem se comunica, a produzir

sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo, por isso, é dialógico e não polêmico. (FREIRE, 2022, p. 38-39)

Ou seja, é a partir do discurso, atrelado ao afeto e à potência de vivências, que a relação entre educando e educador se forma, permitindo a troca de seus saberes e questionamentos. No diálogo existe a necessidade de, ao menos, duas vias de significados e entendimentos sendo apresentados, criando os meios pelos quais a complexificação acontece. As narrativas de um evocam a participação das narrativas do outro, novamente instituindo a prática da autonomia, da mesma forma que uma planta cria os meios de possibilidade de existência de outra, misturando-se ao que o outro tem a oferecer.

Já a criticidade se faz necessária para a autonomia pois só se pode desejar alterar seu mundo ao pensá-lo, ou seja, pensar sobre o que já se é e sobre como o deseja ser. Isto exige a tomada crítica de pensamentos de análise e práticas, algo proporcionado pelo processo educativo, já que “(...) *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir, reconstruir, constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.” (FREIRE, 2022, p. 68). A criticidade então não é somente uma faculdade de pensamento, mas da vida, do modo de se comunicar, viver, trabalhar, criar e cuidar das relações. Ela implica o olhar para si e para o mundo, ganhando consciência sobre aquilo que se olha, construindo então a construção de perspectivas contrárias ao fluxo da norma, ou seja, ações interferentes. A tomada de decisões críticas, seja na maneira de se olhar para algo, de se pensar a ciência, de se mudar a maneira de pensar, de se relacionar, de fazer política ou arte, é a prática da autonomia, entendendo-se parte de um mundo que não necessariamente precisa ser do jeito que é: “É decidindo que se aprende a decidir. (...) A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas. (...) Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. (...) A autonomia, enquanto amadurecimento do *ser para si*, é processo, é vir a ser.” (FREIRE, 2022, p.104-105).

Para Freire, é impossível a criticidade ser uma maneira de olhar para si e para as coisas e não se encadear no conhecimento sobre a natureza humana e o reconhecimento do inacabamento do ser. O inacabamento se traduz em

viabilidade de transformação. Por outro lado, o acabamento em si é a concretude, a não-maleabilidade. Mas a interferência no mundo, assim como a criticidade, permite a compreensão de que o mundo é o que é por conta de ações e heranças históricas e, sendo assim, pode deixar de ser assim, a partir de outras atitudes. É no processo humano de se reconhecer enquanto “(...) ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento.” (FREIRE, 2022, p.50) que a educação cumpre seu papel de abrir caminho para as transformações: “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade.” (FREIRE, 2022, p. 57).

A aplicação desses princípios produz, em última instância, um processo educativo que estimula a autonomia, uma autonomia pautada na democracia (horizontalidade), no pensamento emancipado (criticidade) e na troca com a comunidade e o mundo (comunicação), de maneira a ser trabalhada e entendida como contínua e infinda, inspirando a transformação (inacabamento). Na *comunhão/mistura* dessas diretrizes, o ser se faz educando, tornando-o cada vez mais autônomo.

Esses princípios, quando aplicados no sistema educacional e na prática docente produz resultados reais de maiores práticas da autonomia, assim como afeta a realidade acerca do escolas, interferindo no mundo que se relaciona com esse espaço. Isto é verificado pela pesquisa de Ivanise Monfredidni (2002), que estudou 37 escolas municipais de ensino fundamental na escola de São Paulo entre os anos de 1999 e 2000, nas quais as equipes técnicas participaram de um questionário e quatro encontros a respeito da implantação/implementação do projeto pedagógico que permitisse maior autonomia, com o intuito de “(...) compreendê-la num processo dialético, na relação com os processos sociais mais amplos.” (MONFREDINI, 2002, p. 43). Os projetos pedagógicos tinham como intenção a melhoria das escolas através da valorização do trabalho coletivo e do fortalecimento de autonomia dentro do ambiente escolar (MONFREDINI, 2002, p. 44). Inclusive, Paulo Freire foi a principal referência dos educadores para se pensar seus respectivos projetos.

A pesquisa não entra a fundo sobre as práticas pedagógicas aplicadas, pois seguindo o propósito da autonomia, várias propostas foram executadas, respeitando as condições práticas disponíveis para a educação dentro dessas escolas. Sendo assim, não é o projeto que é responsável por acarretar os processos autônomos, mas a autonomia que direciona a prática educacional. “Os educadores encontram-se diante do desafio de gerenciar a equipe e os recursos com o objetivo de construir, com base na autonomia delegada formalmente, uma escola de qualidade, num contexto de mudança em que a forma escolar emerge como forma dominante de educação.” MONFREDINI, 2002, p. 46). Sendo assim, não era somente a prática docente que estava sobre intervenção, mas toda a diretriz e organização das escolas e suas comunidades envolvidas: “Atribui-se à própria unidade escolar, aos profissionais que nela atuam, aos alunos e à comunidade à qual a escola faz parte, via implementação do projeto pedagógico, o poder e a responsabilidade pela transformação.” (MONFREDINI, 2002, p. 47), sendo coerente com a noção de autonomia apontada desde o princípio desta pesquisa.

Dentro dessas perspectivas, a pesquisa indicou aspectos positivos e negativos da implementação desses projetos, sendo os negativos causados pelas problemáticas estruturais das escolas ao aplicarem seus projetos. Alguns dos fatores que não contribuíram para a dimensão de autonomia nas escolas, apesar de seus projetos serem direcionados por ela, são: dificuldade de relacionamento entre os profissionais, exigência de maior carga horária para a assimilação e organização dos projetos e as relações hierárquicas de trabalho. Este último fator pode servir de exemplo para demonstrar a necessidade de coerência do projeto pedagógico não somente com os educandos, mas em toda a estrutura do sistema educacional:

[Os profissionais] Desiludiram-se com o ‘discurso vazio’ que pretende preencher práticas inexistentes, principalmente no que se refere à participação e democratização da escola, numa estrutura que, em várias administrações, se mantém extremamente hierarquizada e autoritária. (...)

Como prática social dos educadores na escola, a autonomia não pode ser compreendida desvinculada do processo social mais amplo. (MONFREDINI, 2002, p. 51).

A necessidade de a prática profissional dos professores não ser desvencilhada de suas vivências, explicita a *mistura* enquanto ontologia do processo educativo. A vida não é segmentada, sendo assim, nenhum processo

humano pode ser realmente independente/“indialogável”, faz-se necessária uma perspectiva integrativa (interdisciplinar) para poder cuidar daquilo que diz respeito ao humano.

Entretanto, houve também resultados positivos do estímulo à autonomia. Escolas que perceberam as maiores mudanças foram escolas que praticaram a *mistura* enquanto uma de suas abordagens: práticas interdisciplinares, seja entre disciplinas ou entre outros espaços para além da escola (familiares, comunidades, instituições) (MONFREDINI, 2002, p.49-53).

No caso da interdisciplinaridade, como “Geralmente as escolas [deste estudo] planejam as ações com base na escolha de uma temática central — tema gerador — que orienta o planejamento de palestras, seminários, atividades com os pais e a comunidade e o trabalho dos professores nas respectivas disciplinas.” (MONFREDINI, 2002, p.50), entende-se a aplicação da *mistura* disciplinar a partir da autonomia dos professores, buscando que diferentes disciplinas sejam apresentadas ao redor de uma temática comum. Assim, as explorações pedagógicas são realizadas a partir da múltipla composição de entendimentos acerca de um assunto, complexificando-o no aprendizado dos educandos mediante o que os diferentes professores e suas disciplinas apresentam sobre a temática. Com a permissão e a prática da autonomia dos professores para orientarem suas aulas acerca do tópico central, dentro de suas respectivas áreas de conhecimento, cria-se a possibilidade para os alunos aprenderem diferentes formas de se relacionar com o assunto, pois é a partir da *mistura* dessas perspectivas de entendimento que o conhecimento complexo e multifacetado acontece. “A autonomia da escola se traduz neste aspecto, como autonomia pedagógica construída coletivamente pelo grupo de docentes, na escola.” (MONFREDINI, 2002, p.50).

Já a conexão comunitária acontece atrelada ao processo de autonomia e *mistura*. Se o aprendizado é parte da vivência, ela não pode estar desconectada do meio, do mundo, dos alunos e educadores, sendo assim, ela extrapola os limites do ambiente escolar:

Algumas das escolas pesquisadas desenvolvem ações que extrapolam a sala de aula. Elas têm-se transformado em verdadeiras ‘agências culturais’, porque o seu espaço físico abre-se a diferentes manifestações culturais — música, teatro, esportes —, organizadas pelos próprios professores e alunos, com o incentivo da equipe técnica, em especial dos diretores, que veem nelas uma forma de

promover a participação da comunidade na escola. (...) Com o tempo, os eventos que promovem — teatro, música e realização de olimpíadas — passam a ser referência para a população do bairro.

Esses casos, embora isolados, sugerem a possibilidade do novo. A qualidade da educação nessas escolas se traduz, de acordo com os depoimentos das equipes técnicas, no fato de a escola se constituir em um espaço de convivência democrática. (MONFREDINI, 2002, p. 49).

O destaque acima explicita que os projetos educativos que tiveram meios para acontecer (permitindo a coerência entre o projeto e sua execução) pautados sob os princípios educacionais de autonomia afetaram, atingiram não somente os educandos, mas toda a comunidade na qual eles estão inseridos. Isso indica que o processo de ensino está vinculado com a situação de mundo dos alunos e da equipe técnica, permitindo possibilidades de interações integrativa com ele, alterando-o de modo a torná-lo mais alinhado com a cidadania democrática.

Sendo assim, a partir de estratégias educativas que estimulam a autonomia, principalmente aquelas que aplicam a interdisciplinaridade, ou seja, que permitem relações e conexões para além do pragmatismo ou do conteudismo curricular, os educandos obtiveram oportunidades de se relacionar com seu aprendizado de outra forma, de maneira mais integrada com suas vivências. O resultado da mistura entre ensino e experiência acarreta numa confluência de forças a favor do processo do educando, integrando-o ao seu mundo de maneira ativa e multifacetada.

## CAPÍTULO 2: ARTE COMO EXPERIÊNCIA EDUCATIVA

Entendendo-se o lugar central da experiência para a educação, por conta do que aqui chamamos de *ontologia da mistura* (significando que essa relação existe por ser um processo humano, sendo assim, não são passíveis de divisões mecanicistas), este capítulo se propõe a explorar esta mesma relação entre experiência e arte.

John Dewey estende seu pensamento até o campo artístico e defende essa mesma importância para o acontecimento das artes. Em seu pensamento, a experiência é o modo humano de se relacionar com o mundo (DEWEY, 2010, p.109), então a arte é mais um tipo de experiência humana, com suas particularidades. Para ele, “(...) as artes buscam e revelam essa qualidade de tudo o que experimentamos, expressando-a com mais energia e clareza (...)” (DEWEY, 2010, p.369). Essa concepção implica que, os seres passíveis de vivências são também passíveis de se relacionar com a arte, pois o central para a produção artística é esta capacidade, pertencendo, assim, ao comum do ser humano.

Posto isto, é importante ressaltar o caráter democrático que esta perspectiva suscita. Se a arte e sua experiência exige, em última estância, a simples capacidade de experienciar, todas as pessoas são artísticas em potencial, seja para se relacionar com a obra ou então criá-la, pois esta é uma característica, um modo de se relacionar, intrinsecamente humano:

(...) a arte pertence aos domínios da vida do homem comum. Toda pessoa realiza arte quando tem uma experiência singular dotada de característica estética; quando vivencia um processo que, a despeito de suas diferentes partes constitutivas, alcança uma unidade enriquecida de significados, capaz de fornecer a sensação de ter explorado ao máximo todas as possibilidades de ação. Uma refeição, um banho, a escuta de uma história, o encontro com um amigo – coisas assim tão simples são experiências com qualidades estéticas e artísticas quando sensibilizam os indivíduos, os conduzindo a se envolverem em atividades mentais e corporais, até alcançarem um desfecho coordenado e significativo. (ANDRADE e CUNHA, 2016, p.309)

Já que a experiência sobre/com a arte é possível a todos, por ser intrinsecamente humana, a competência artística também é cabível a todos. Sobre isso, o autor diz: “Por temperamento, ou talvez por inclinação e aspiração, todos somos artistas – até certo ponto. O que falta é aquilo que distingue o artista

na execução, pois ele tem o poder de se apossar de um tipo especial de material e convertê-lo em um autêntico meio de expressão.” (DEWEY, 2010, p.359).

Portanto, o que difere o artista para uma pessoa com um pincel na mão, assim como o que diferencia uma obra de arte de um papel rabiscado, não é a materialidade, o produto em si, mas a qualidade da expressão, a qual o autor explica pelo modo de organização/execução dessa materialidade.

Então, o que difere a experiência artística das demais experiências comuns do dia a dia é a sua forma de organização. A maneira como ela é organizada, ou seja, pautada na estética, a obra de arte toca o humano a partir do ininteligível, a partir da sua concepção, da forma, do material, da beleza, da ideia, da provocação, e com todas suas partes misturadas compõem sua totalidade de experiência particularmente artística/estética. “A estética pode ser entendida como um fator da experiência que atinge o ser de maneira evocar o que lhe é sensível, pois toda criação envolve sensibilidade e paixão; sempre que o homem participa de experiências estéticas, lapida sua imaginação e seu poder criativo.” (ANDRADE e CUNHA, 2016, p. 308-309).

A qualidade estética, então, permite a singularidade da experiência artística perante as demais vivências habituais. Este aspecto é importante pois é a partir dessa concepção que se pode pensar na obra de arte enquanto uma maneira de interferir no mundo, se assemelhando à questão da educação. É a partir da quebra com a norma, do se pensar a realidade (no caso da educação e da arte) e a materialidade (no caso da arte), que as transformações podem ser propostas de maneira a alterar o que já se está posto. É pela estética, pelo sensível que a obra de arte evoca o sujeito a olhar de outra maneira para o que está diante dele:

A obra de arte provoca e acentua essa característica de ser um todo e de pertencer ao todo maior e abrangente que é o universo em que vivemos. Essa é, a meu ver, a explicação da sensação de requintada inteligibilidade e clareza que temos na presença de um objeto vivenciado com intensidade estética. Explica também o sentimento religioso que acompanha a intensa percepção estética. Somos como que apresentados a um mundo além deste mundo, o qual, não obstante, é a realidade mais profunda do mundo em que vivemos em nossas experiências comuns. Somos como que apresentados a um mundo além deste mundo, o qual, não obstante, é a realidade mais profunda do mundo em que vivemos em nossas experiências comuns. Somos levados para além de nós mesmos, a fim de encontrarmos a nós mesmos. Não vejo fundamentação psicológica para essas propriedades da experiência, a não ser o fato de que, de algum modo, a obra de arte atua aprofundando e elevando

a uma clareza maior a sensação de um todo indefinido e abrangente que acompanha toda experiência normal. Esse todo é então sentido como uma expansão de nós mesmos. (DEWEY, 2010, p. 351)

Com isso, nota-se que a qualidade estética não está ligada ao objeto/trabalho artístico em si, mas sim ao caráter da experiência a partir de uma forma de vivência com o próprio objeto. A experiência artística nos toca pois nos comunica sobre aquilo que nos diz respeito. Arte e mundo respondem ontologicamente ao ser humano a partir de sua experiência. Ao se sentir atravessado pelo contato artístico, o sujeito integra seu mundo e arte de maneira em que ela diz das *misturas* de suas significações pautadas em suas vivências. Não é uma relação que se encerra em si, mas *mistura-se* a o que ao sujeito pertence.

Outros pensadores compartilham dessa maneira de pensar arte, desapropriando dos objetos a característica artística e atribuindo esta dimensão ao contato com o sujeito. Bruno C. B. Soares pensa a perspectiva da museologia a partir desse viés. Ele diz:

Como um serviço social idiossincrático que fornece uma experiência particular, o museu não é apenas um espaço para a contemplação de algo mais. Ele funciona como a experiência de nós mesmos em uma área humana determinada. (...) Neste sentido, pode-se acrescentar ainda que cada museu será diferente para cada indivíduo que o experimenta. (...) Ele [o museu] é fluido e infinito, e em nenhum momento está parado. É múltiplo, pois múltiplo é tudo o que o compõe. (SOARES, 2012, p.56-58).

Até mesmo a experiência museológica pode ser vista como experiência artística. O valor daquilo que o museu apresenta não é artístico por si só, ou seja, somente a partir de sua coleção, mas também pelo que ele oferece, permitindo ao público dialogar com as exposições. Novamente a arte adquire valor a partir da sua função no mundo, independente da forma específica que a sua materialidade executa essa função.

Não somente pensadores, mas até mesmo artistas reconhecem essa dimensão em seus trabalhos. O renomado Marcel Duchamp, em seu texto “O ato criador”, exprime a ideia de que a obra não se vale somente da intencionalidade e execução do artista, mas o que concede a ela a condição de arte é o público: “(...) o artista pode proclamar de todos os telhados que é um gênio; terá de esperar pelo veredicto do público para que a sua declaração assuma um valor social (...)” (DUCHAMP in: BATTOCK, 2008, p.71-74). Para ele, arte é a relação que é estabelecida entre a tríade artista-produto-público,

indicando o papel essencial do outro no que diz respeito sobre a experiência artística. É no contato com a obra que a arte se faz:

O ato criador toma outro aspecto quando o espectador experimenta o fenômeno da transmutação; pela transformação da matéria inerte numa obra de arte, (...) o ato criador não é executado pelo artista sozinho; o público estabelece o contato entre a obra de arte e o mundo exterior, decifrando e interpretando suas qualidades intrínsecas e, desta forma, acrescenta sua contribuição ao ato criador. (DUCHAMP in: BATTOCK, 2008, p.71-74)

Esses autores convergem na dimensão da experiência enquanto central para o caráter artístico de uma produção. Novamente o caráter artístico não parece estar atribuído simplesmente ao objeto, mas existe na relação entre a tríade proposta, não sendo domínio de um, nem de outro, mas se colocando a partir da experiência. Portanto, arte parece ser mais adjetiva do que objetiva:

A arte é uma qualidade do fazer e daquilo que é feito. Apenas externamente, portanto, pode ser designada por um substantivo. Uma vez que adere à maneira e ao conteúdo do fazer, ela é adjetiva por natureza. Quando dizemos que jogar tênis, cantar, representar e uma multidão de outras atividades são arte, usamos uma forma elíptica de dizer que existe algo de artístico *na realização* delas, e que essa arte qualifica a tal ponto aquilo que é feito e criado que induz em quem as percebe atividades em que também existe arte. O *produto* da arte – templo, quadro, escultura, poema – não é o trabalho, a *obra* artística. A obra acontece quando um ser humano coopera com o produto de tal modo que o resultado é uma experiência apreciada por suas propriedades libertadoras e ordeiras. (DEWEY, 2010, p. 381)

Sendo assim, “fazer arte” não implica em produzir uma ação/objeto/registros que se encontrará nos museus e nas galerias, guardando em si para sempre a condição artística. “Fazer arte” pode ser sim produzir um objeto artístico, entretanto não se restringe somente a isso. A experiência artística parece, pelas palavras de Dewey, ser uma maneira de viver/ser afetado, a partir do que ele apelida de “propriedades libertadoras e ordeiras”. Por “propriedade ordeira” pode-se entender que diz respeito ao que ele chama de organização estética:

Afora algum interesse especial, todo produto artístico é matéria e apenas matéria, donde o contraste não se dá entre matéria e forma, porém entre matéria relativamente amorfa e matéria adequadamente conformada. (...) O fato de a obra de arte ser uma organização de energias, e de a natureza da organização ser de importância suprema, não pode militar contra o fato de que as energias é que são organizadas, e de que a organização não existe fora delas. (DEWEY, 2010, p. 345-346)

Essa ordem estética precisa estar disposta na organização perceptiva da obra enquanto o todo. Todavia, não basta a interpretação do belo, ou então a

provocação do sensível de maneira ordenada, estar à disposição da obra para lhe conferir a qualidade artística. O aspecto “libertador” precisa estar em comunhão com a ordem na totalidade material e experiencial. Esta liberdade enquanto propriedade artística pode ser compreendida em relação a ordem (não estética) do mundo. O trabalho de arte que provoca questionamentos sobre o mundo, sobre a arte em si, deixa dúvidas e frustrações sobre seu modo de ser, inquieta o ser, acende o poder indagativo e compreensivo, é um trabalho que liberta, a partir de sua experiência artística, o sujeito do mundo enquanto concretude, similar ao processo educativo. De acordo com Dewey, “(...) uma das funções da arte é, precisamente, solapar a timidez moralista que leva a mente a recuar de certos materiais e se recusar a admiti-los à luz clara e purificadora da consciência perceptual.” (DEWEY, 2010, p. 343).

Ao questionar e ampliar as noções e possibilidades de composição sobre o mundo, a arte, a expressividade, aqueles atravessados por esse contato artístico, voltam-se para si mesmo e para seus mundos de maneira a repensá-los e a agir neles a partir da provocação causada pela experiência estética. Igualmente no processo educativo, o ser aprende com a obra, voltando seu olhar diante daquilo que conhece e vive, pensando novas maneiras de como organizar essa realidade. Arte pode também, por assim dizer, produzir práticas de autonomia, necessárias para a convivência crítica e democrática em sociedade.

Compreendendo quais propriedades a obra de arte precisa possuir para ser passível de produzir uma experiência artística, se faz necessário entender quais são os atributos desse contato, da experiência em si, que se ligam tão fortemente ao indivíduo que a vivencia.

Como explicado anteriormente, não necessariamente toda vivência produz resultados artísticos, como explicado pelo conceito da estética. Sendo assim, a experiência artística deve causar algo de igualmente particular para o ser, da mesma maneira em que ele a experiencia com tamanha distinção. O ponto de potência, da arte para o ser humano, se encontra na dimensão da sensibilidade/do sensível: “No momento atual (sic) em que seus produtos são apreciados, pode-se dizer que elas são arte na medida em que se tornam experiências com qualidade ímpar para quem os vê, ouve, toca.” (ANDRADE e CUNHA, 2016, p. 309). É pela evocação dos sentidos e sua provocação que a

arte atinge seu público, estabelecendo seu meio de comunicação. Ao ser proposta uma experiência distinta a partir dos sentidos pelo objeto artístico, o sujeito que usufrui a ação integra essa vivência às suas demais outras, não encerrando-a, mas consumindo-a de modo que ela passa a fazer parte do próprio ser, à sua maneira significativa:

Os diferentes elementos e as qualidades específicas de uma obra de arte mesclam-se e se fundem de um modo que as coisas físicas não conseguem imitar. Essa fusão é a presença sentida da mesma unidade qualitativa em todas elas. As 'partes', são discriminadas e não intuídas. Mas, sem a qualidade intuída envolvente, as partes são externas umas às outras e mantêm uma relação mecânica. No entanto, o organismo que é a obra de arte em nada difere de suas partes ou membros. Ela é essas partes como membros (...). A sensação resultante de totalidade é comemorativa, expectante, insinuante e premonitória. (DEWEY, 2010, p. 347-348)

Ou seja, é a partir da totalidade da obra, do que ela tange de sensível/sensitivo, que os significados atravessam o ser. Ela só pode ser lida em sua integralidade, da mesma maneira que sua significação compõe o sujeito, não de modo somatório, mas *misturado* às suas demais vivências. Tanto a arte quanto o sujeito se compõem de partes em que seu sentido só se realiza em sua composição absoluta.

Entretanto, as significações da experiência não são elaboradas pelo simples fato da vivência, mas sim por conta da elaboração desses acontecimentos. “Dewey amplia sua definição de arte por intermédio da noção de linguagem, dizendo que a arte, entendida como experiência, é também uma forma de linguagem, uma vez que toda experiência consciente é um ato de expressão, comunicando intenções (...)” (ANDRADE e CUNHA, 2016, p. 310). A potência singular da arte está, então, atrelada ao seu atravessamento sensível/sensitivo de maneira direcionada e comunicativa. A experiência estética age a partir dos sentidos e de suas formas de se organizarem, mas essa organização é direcionada para fins dialogáveis, expressando ideias, conceitos, críticas, provocações.

Nem sempre o que é proposto numa obra é necessariamente aquilo que é experienciado, ela é mais aberta do que a intenção do trabalho, como visto em Duchamp. Entretanto, por falar da vivência de mundo do artista, que corresponde a vivência de mundo do público, por uma relação ontológica, o poder comunicativo se estabelece. Não existe arte que não diga daquilo que é

mundano, daquilo que é comum, pois todas passam pelo sensível, pela experiência. Sendo assim, “A atuação do artista requer diálogo com as vozes da cultura, uma conversa consigo mesmo e com os outros, e é no contexto dessa rede de comunicação e significação que tomam forma a intencionalidade, o direcionamento e as enunciações subjetivas.” (ANDRADE E CUNHA, 2016, p. 312-313).

A obra de arte é, no fim das contas, um meio de comunicação humano. A expressividade é trabalhada de tal maneira, na totalidade da obra, que atinge as demais pessoas, mesmo que elas não se relacionem diretamente com a temática tratada/representada, tocando-as em suas significações próprias, levando à apropriação da mesma pelo ser que se encontra com ela. Para Dewey, a arte é um dos veículos comunicativos mais potentes, pois permite abertamente as trocas de significações, sem a ideia forçosa de “transferir” esses significados diretamente, como repudia também Paulo Freire (FREIRE, 2022, p.47), mas permite que o sujeito se aposses dele de maneira autônoma: “É que a arte é uma seleção do significativo, rejeitando no mesmo impulso aquilo que é irrelevante, e por isso o significado é condensado e intensificado.” (DEWEY, 2010, p. 371).

No sentido da experiência, a arte possui o mesmo valor que a educação: possibilitar processos autônomos a partir da comunicação humana na troca de vivências diversas. Ao trabalhar a expressão de maneira crítica, ambos os campos servem a um propósito existencial e democrático, individual e coletivo. É a partir do caráter formativo dessas experiências (educativas e estéticas) que o ser humano pode interferir em seu mundo de maneira apropriada, produzindo novas possibilidades educativas, artísticas e sociais, da mesma maneira em que as plantas produzem seu próprio meio de vida, num ciclo que permite mais vida:

A arte comunica a existência de objetos novos vivenciados, aos quais se associam significados singulares; a arte expressa tanto o conhecido – sejam experiências ou técnicas – quanto o que se exprime por meio da abstração individual, viabilizando obter distanciamento do significado exato das coisas. O processo de elaboração expressiva envolve ampla multiplicidade de significados decorrentes de experiências anteriores, os quais contribuem para a formação de interesses e propósitos que são reorganizados no processo de produção, até alcançar uma unidade nova. (ANDRADE E CUNHA, 2016, p. 310)

Para melhor exemplificar o processo formativo que a experiência estética pode proporcionar, a partir do contato com a expressão e suas formas criativas,

Gustavo C. de Araújo acompanhou e analisou alunos de duas turmas do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Uberlândia (MG) em uma visita educativa ao Museu Universitário de Arte (MUnA) (ARAÚJO, 2018, p. 2). Assim como Soares, o pesquisador entende que o museu cumpre seu papel em relação ao social, não somente a sua função colecionadora/de acervo, mas na inauguração de experiências estéticas:

(...) a acessibilidade ao museu e a disponibilidade de seu acervo ao público - incluindo estudantes e professores - são apenas uma das formas de corroborar o seu papel social na contemporaneidade, pois, “somente assim, o museu atende seu papel de prestar serviço ao ensino de seus espectadores, reafirmando-se como uma instituição cultural e educacional”. (PINTO, 2012, p. 87). Com efeito, preservar a cultura de um povo, possibilitar a interação entre a obra de arte e o seu público, produzir conhecimento e disseminá-lo, também podem ser outros exemplos de seu papel social na atualidade. (ARAÚJO, 2018, p. 4)

Dito isto, a experiência acompanhada consistiu em uma aula inicial de visitas virtuais a museus diversos que disponibilizam tal plataforma “e o professor [de Artes] explicou a importância de [os alunos] conhecerem museus de arte, para a compreensão da cultura brasileira e de outros países.” (ARAÚJO, 2018, p. 6). Na aula subsequente foi realizada a visita ao MUnA.

O público foi orientado e mediado, podendo percorrer as múltiplas exposições no espaço museológico. Pequenos grupos foram formados para facilitar o acompanhamento dos alunos. Após a visita, ainda dentro do museu, os alunos fizeram parte de uma oficina, nela “(...) os monitores pediram aos alunos que recortassem em diferentes tamanhos pequenos papéis coloridos, entregues aos discentes, e que escrevessem quais sentimentos as exposições traziam para eles.” (ARAÚJO, 2018, p. 7). Diversos sentimentos foram levantados, como por exemplo “alegria”, “tristeza” e “estranheza”.

A segunda parte da oficina consistiu em uma dinâmica mais criativa:

Posteriormente, os mesmos papéis entregues aos estudantes iriam se transformar em arte pelos próprios alunos. Nesse percurso criativo, diferentes objetos foram criados: desde uma pipa produzida a partir dos papéis recortados até cartazes, cartas e objetos tridimensionais, construídos a partir de colagens, dobraduras e recortes feitos pelos próprios discentes. (...) A criatividade dos alunos estava evidente nos trabalhos realizados.” (ARAÚJO, 2018, p.9)

A última etapa da ação educativa do museu foi a apresentação de um vídeo sobre museus universitários, dentre eles o MUnA. Posteriormente, foi aplicado um questionário de perguntas abertas e fechadas aos alunos sobre a aula de campo realizada.

As conclusões sobre a experiência acompanhada analisaram os resultados dos questionários em soma ao processo observado. Destaca-se os relatos das experiências de alunos que nunca haviam frequentado o ambiente museológico, dizendo:

De acordo com os seus relatos, os alunos que nunca tiveram (sic) ido a um museu de arte demonstraram satisfeitos com a aula de campo realizada no Museu Universitário de Arte, onde tiveram a oportunidade de aproximar e ampliar seu conhecimento da cultura artística local, regional e nacional a partir de obras de arte expostas, de diferentes artistas. (...) motivando-os a quererem voltar a frequentar novamente um museu de arte. (ARAÚJO, 2018, p.15)

Dessa forma, exemplificamos aqui o modo como uma experiência estética positiva estimula o aluno à repetição. Sua vontade não está mais de acordo com a aquisição de conhecimentos “transferidos”, mas da experiência o atravessar de modo a fazer sentido às próprias concepções do educando. Uma resposta dos alunos diz: “Foi muito interessante, porque eu nunca tinha ido ao museu. Foi uma sensação diferente” (ARAÚJO, 2018, p. 15). Em situações como essa, percebe-se a capacidade da arte e do museu em atingir uma dimensão sensível a partir da experiência. Assim, o confronto entre arte e seu receptor permite explorar em que medida a relação direta configura uma experiência que explora a sensibilidade, apresentando uma vivência nova de maneira positiva e, portanto, mobilizadora.

Araújo destaca o papel da mediação nos espaços museais em relação à equipe educativa, valorizando a importância dessa função para construir uma relação entre visitantes (alunos e público em geral) e a exposição, estabelecendo conexões e mediando de maneira aberta, possibilitando o que queremos caracterizar aqui como a *mistura*, vetor de uma real transformação:

Ou seja, a capacidade de compreensão do público com a obra de arte está relacionada com as suas experiências artísticas, as suas vivências com diferentes objetos de arte ao longo da vida. É importante a utilização de metodologias adequadas sobre leitura da obra de arte realizadas nesses espaços pelos estudantes e o público em geral, para que possam construir interpretações significativas

das exposições, elevando seus entendimentos da cultura. (ARAÚJO, 2018, p.8)

Neste sentido, mediador e educador ocupam o mesmo papel. Não se trata de “transferir” o conhecimento, mas auxiliar na relação daqueles que estão iniciando o contato, seja com o conteúdo escolar ou com uma obra de arte. É a partir do interesse espontâneo do público que a mediação acontece, direcionando a interação para que a experiência se torne mais profunda em seus aprendizados, da maneira que servir aos visitantes. A interação ganha valor a partir do indivíduo que se relaciona diretamente com o objeto, proporcionando a ele uma experiência significativa. Podemos relacionar a conclusão de Araújo ao pensamento deweyano:

(...) instituições culturais como os museus de arte podem possibilitar ao indivíduo diferentes olhares sobre a produção artística e cultural, o que implica numa diversidade de interpretações da realidade que podem ser desenvolvidas a partir do contato direto com a arte, ampliando o campo de leitura do indivíduo. Com efeito, ‘a visita a um museu abre a possibilidade de ressignificar o olhar para as coisas que nos cercam, na mesma medida que nos desloca para outra cultura, outro tempo.’ (ARAÚJO, 2018, p.16)

Como as experiências recorrentemente vividas são recriadas, adquirindo novo formato, solidez e significados, o ser vivo ganha consciência, apreende o sentido daquilo que faz e passa a agir visando ‘atingir uma consequência conscientemente pretendida’; seu fazer torna-se um ato de expressão, contendo intenção, expressando valores incorporados de experiências anteriores, ao mesmo tempo em que comunica algo próprio; como ato de expressão, o fazer também é um ‘ato de arte’.

Toda experiência enriquecida por emoção e sentidos é ‘arte em estado germinal’, pois, mesmo em suas formas rudimentares, uma experiência é ‘a realização de um organismo em suas lutas e conquistas em um mundo de coisas’, em que se apresenta a promessa da criação e da percepção prazerosa (ANDRADE e CUNHA, 2016, p.310)

Ambas as citações relatam o caráter ontológico acerca da experiência estética no museu: os visitantes tornam a experiência como sua, como parte de seu mundo, compondo possibilidades para novas proposições e desenvolvimentos a partir daquilo que é apreendido por eles. Outro olhar importante a se olhar, é o fator criativo que as experiências podem oferecer. Ao entrar em contato com as expressões dos artistas, e encaminhados pelo projeto educativo do museu, os alunos aprenderam a criar, a partir de sua experiência, seus próprios trabalhos artísticos a partir da expressão anterior dos sentimentos mobilizados. É no trabalhar sobre a experiência, a partir da expressão, que os alunos aprendem tanto sobre o processo artístico (que complexifica seu entendimentos até mesmo

sobre a exposição visitada), assim como aprendem seu modo de se comunicar a partir da produção artística (expressando e estimulando a autonomia):

(...) o conhecimento em arte é um aprendizado que pode começar a partir da observação de uma obra de arte, da leitura e da prática artística. Além de possibilitar aos estudantes uma melhor interação com o meio social em que vivem, o conhecimento artístico amplia a compreensão do mundo e melhora a capacidade de expressão. (...) O contato com o museu de arte possibilitou aos estudantes não apenas ampliar o seu conhecimento de mundo, mas enriquecer sua formação cultural e a se tornarem mais participativos. Contudo, é preciso que a escola e professores possibilitem condições de acesso aos alunos a esses espaços educativos, para que esses lugares não fiquem apenas restritos como meras imagens em livros didáticos. (ARAÚJO, 2018, p.16-17)

Permitir essa experiência aos alunos é permitir a prática da ação perante o mundo. Ao trabalharem com os elementos plásticos, eles aprendem a modificar o que já está dado em algo expressivo e próprio, de maneira a pensar o processo a partir de sua história/passado/vivência, sua identidade (o que expressar), o processo da interferência (como se quer expressar), e, ao final, esses alunos podem compartilhar seus resultados, estabelecendo comunicações entre trabalhos e colegas. Esse processo de elaboração - de pensar os objetos e conceitos para transformá-los – é a prática democrática sendo exercida no espaço museu, que pode ser alcançada tendo a arte como vetor de formação educacional.

Este tipo de atividade, acarreta processos que a própria arte estimula, como por exemplo, o encontro com o inusitado, que gera inquietações e, conseqüentemente, leva o público a produzir seus próprios questionamentos sobre aquilo que se apresenta aos sentidos. Isto pode influenciar o modo como se olha para a realidade, frente às relações sociais e suas e formas de organização, aos processos de identidade individual e coletiva, à curiosidade sobre como trabalhar as formas e os materiais artísticos, bem como ideias e conceitos acerca da arte e do mundo etc. Reforçando dessa forma os preceitos propostos por Dewey: “É por intermédio da arte que ‘o eu se modifica’, não somente por adquirir ‘facilidade e habilidade maiores’ no trato com materiais novos, mas por incorporar atitudes e interesses que afetam seu modo habitual de ver, ouvir e sentir e, conseqüentemente, seu modo costumeiro de significar as coisas. (apud ANDRADE e CUNHA, 2016, p. 312). A possibilidade de transformação, seja do mundo ou do indivíduo, é o que constitui o verdadeiro

caráter formativo intencionado na educação, e aqui pode-se ver que este caminho também é possível através da arte.

### CAPÍTULO 3: ARTE-EDUCAÇÃO COMO VETOR DE FORMAÇÃO

Estabelecido o paralelo entre arte e educação, a partir da experiência enquanto caráter formador e por isso transformador (do mundo e das pessoas), pode-se pensar em estratégias de conversão entre as práticas das duas áreas para pensar a complexidade e o aprofundamento dessas experiências. Como ambas possuem simetria, pois pertencem a mesma totalidade, são passíveis de *mistura* visto que são processos pertencentes ao ser humano de maneira ontológica. Arte e educação nunca foram campos necessariamente distintos, esse afastamento possui causas históricas, para descaracterizar tanto a educação quanto a arte de seus meios, em prol de acúmulo de poder e controle de parcelas pequenas da sociedade: “Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática *imobilizadora e ocultadora* de verdades.” (FREIRE, 2022, p.97).

O retorno da unidade de arte e educação, ou seja, a arte-educação, se apresenta enquanto potencializadora das dinâmicas de aprendizado e autonomia. Arte-educadores, como Ana Mae Barbosa, discutem o assunto pensando:

Não mais se pretende desenvolver apenas uma vaga sensibilidade nos alunos por meio da Arte, mas também se aspira influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes pelo ensino/aprendizagem da Arte. Não podemos entender a Cultura de um país sem conhecer sua Arte. A Arte como uma linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por intermédio de nenhum outro tipo de linguagem, tais como a discursiva e a científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos.

Relembrando Fanon, eu diria que a Arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence, reforçando e ampliando seus lugares no mundo. (BARBOSA, 2002, p.17-18)

Aqui pode-se ver que arte-educação possui um caráter expansivo em relação as potencialidades de propostas de experiências e seus aprendizados. Isso se dá a partir do atravessamento sensível que a experiência estética proporciona, muitas vezes deixado de lado nas iniciativas educativas e aulas nas escolas. A questão é que, sem esse atravessamento, o conteúdo e estudos se

tornam descolados do educando, torna-se um conhecimento “transferido”, que não promove “transformações” (MARTINS in: BARBOSA, 2002, p. 49-60), ou seja, não se torna parte do indivíduo, não se *mistura* a ele.

Para melhor ilustrar arte-educação enquanto caminho de potência para o aprendizado, seguem exemplos práticos que demonstram onde o ensino através da arte proporcionou uma experiência mais profunda de aprendizados, ligando-se ao mundo dos educandos e suas sensibilidades.

Angélica N. de Castro trabalhou em sua pesquisa com um coletivo de haitianas em um projeto de alfabetização em português, atendendo a 66 participantes (5 homens, 61 mulheres). A partir da demanda e “(...) dificuldades de linguagem e comunicação”, o Projeto de Ensino da Língua Portuguesa aplicou encontros com temáticas diversas, abordando desde direitos à saúde mental e física utilizando das “(...) artes enquanto ferramenta de ensino da linguagem e das expressões da língua portuguesa” (CASTRO, 2021, p. 1-3). O uso das artes não era o intuito inicial do projeto, mas se percebeu sua necessidade a partir do convívio com o coletivo, ao instigar a identificação e a diversificação cultural:

Notou-se que dificuldades no aprendizado na língua, foram amenizadas com o uso das artes, além de tornar os momentos coletivos mais dinâmicos e interessantes. (...) a arte se mostra como uma ferramenta de vínculo, de conexão e de trocas interculturais, promove integração e viabiliza a execução do objetivo do Projeto referido. Além dos efeitos subjetivos que disparam nos encontros em que se usa a arte, não podendo estes serem medidos, dada sua singularidade. (CASTRO, 2021, p. 3)

A pesquisadora entendeu o potencial da arte enquanto uma “linguagem de acolhimento” (CASTRO, 2021, p. 4) a partir de sua prática educativa. Foi através das músicas, canções, danças, desenhos e escritas que a troca cultural pode ser feita com sentido, para que realmente a língua portuguesa pudesse possuir algum significado para as imigrantes a partir das experiências em aula. Não somente o português foi oferecido para elas, mas elas trouxeram a sua cultura (traduzida) para a troca com os professores e funcionários do projeto. Ao se permitir que elas trouxessem seu mundo para a sala de aula, por meio da arte e da cultura, o aprendizado se tornou mais fácil e relevante, como explica Ana Amália Barbosa: “Quando aprendemos algo, apreendemos melhor, ou fixamos melhor na memória, se o relacionarmos a um evento, pessoa ou até a outro conhecimento. Raramente as pessoas irão aprender sem fazer relações com

conhecimentos já de antemão adquiridos. (BARBOSA in: BARBOSA, 2002, p.105-110)

Este é um exemplo da propriedade comunicativa que a arte instiga, estabelecendo diálogos entre educandos e professores a partir da horizontalidade e não da transferência. O papel do educador aqui é importante para mediar essas trocas, para não colocar a arte num lugar do sensitivo e do bonito de maneira leviana, mas elaborar a partir dela entendimentos e conexões profundas, gerando aprendizado:

Aqueles que defendem a Arte na escola meramente para liberar a emoção devem lembrar que podemos aprender muito pouco sobre nossas emoções se não formos capazes de refletir sobre elas. Na educação, o subjetivo, a vida interior e a vida emocional devem progredir, mas não ao acaso. Se a Arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um "grito da alma", não estaremos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional. Por ambas a escola deve se responsabilizar. (BARBOSA, 2002, p. 21)

Outro exemplo é a pesquisa de Kaísa C. C. Moreira, Gerson dos S. Farias e Eugenia B. O. Uribe. Eles investigam sobre o ensino interdisciplinar entre arte e matemática, para gerar o aprendizado sobre geometria. O trabalho se iniciou a partir da constatação de que “Apesar da presença constante da geometria no cotidiano das pessoas, na natureza, na Arte e na Arquitetura, além da necessidade de conhecimentos geométricos para resolver problemas reais, o ensino de geometria enfrenta uma série de dificuldades(...)” (MOREIRA; FARIAS e URIBE, 2021, p. 102). Ou seja, no ensino da geometria, pouco este conhecimento estava sendo conectado com as necessidades reais e práticas do mundo cotidiano, tornando-se um conhecimento “desnecessário” para a realidade do aluno, a não ser em progredir de série. Sem a *mistura* entre conteúdo e vivência, o conhecimento não é devidamente ligado ao ser, ele não possui significações relevantes para a pessoa em aprendizado, sendo decorado mecânica e temporariamente.

A prática arte-educativa estudada neste trabalho foram aulas de geometria a partir da criação de mosaicos, adaptada de maneiras diferentes para incluir várias faixas etárias. A atividade proposta possuía três etapas. A partir de grupos menores formados, eles recebiam um kit de 30 polígonos regulares de até 20 lados. Num primeiro momento, os alunos foram direcionados para interagirem com as peças, comparando os polígonos, aprendendo seus nomes

e elementos. No segundo momento, permitia-se a criação livre de mosaicos, entendendo a natureza artística do mosaico enquanto soma de partes que compõe um todo, sem espaços vazios. Depois os mosaicos eram analisados pelo professor com a sala, entendendo quais se classificavam enquanto mosaicos e quais não. Outra análise era feita em seguida, explorando as propriedades geométricas desses mosaicos. No terceiro momento, os alunos foram convidados a reconhecerem ângulos, vértices, entre outras propriedades das formas, registrando as características das partes analisadas. Com isso feito, o professor retoma essas análises a partir dos mosaicos criados na dinâmica. Na finalização da atividade, a conexão entre arte e geometria é estabelecida a partir da transposição da ideia das composições mosaicas enquanto um conjunto de polígonos. (MOREIRA; FARIAS e URIBE, 2021, p. 112).

Neste exemplo, à criança é dada o espaço criativo de maneira autônoma e coletiva (grupo), podendo brincar com a geometria a partir da expressão por um recurso artístico. Posteriormente, a geometria vai sendo introduzida para se pensar as propriedades do mosaico e das formas, entendendo-as enquanto parte de uma composição unitária. Ao estimular e permitir em ambiente escolar essa brincadeira criativa e estética, permite-se que uma nova dimensão de escola e geometria seja concebida pela experiência do aluno, de modo que se utiliza a expressividade infantil para o aprendizado formal, possibilitando para ele utilizar-se da geometria a sua forma: “Faz parte do caráter mesmo da mente criativa buscar e captar qualquer material que a estimule, para que o valor desse material seja espremido e se converta em matéria de uma nova experiência.” (DEWEY, 2010, p. 343).

Ambos os estudos práticos colocam então a arte enquanto um lugar disparador para o processo de aprendizagem mais profundo por meio da criação, do sensível e da apropriação. A arte-educação se conclui mais que a simples soma de arte e educação, ao colocar a experiência no centro de seu processo. A *mistura*, aqui no sentido de interdisciplinaridade:

A atitude interdisciplinar é '... uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor, atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo - ao diálogo com pares anônimos ou consigo mesmo - atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio - desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho - Atitude de envolvimento e comprometimento

com os projetos e com as pessoas neles envolvidos, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim de vida.' (BARBOSA in: BARBOSA, 2002, p.105-110)

Diante do exposto, sem dúvida, ainda pode-se conceber que existe um fator positivo que marca a diferença entre o ensino educativo comum e o ensino interdisciplinar com a arte, ou seja, a prática da ação (atitude). Isso se estende às mais variadas camadas da arte-educação, como no estabelecimento de diálogos entre conteúdos ou pessoas, como na curiosidade instigada, como no repensar o mundo ou no criar e se relacionar com arte. Assim, entende-se que o aprendizado acontece com base na atitude, novamente reforçando a dimensão da experiência e não da transferência de conhecimentos. É a partir da atitude que se experiencia e, com isso, torna-se o vivido em conhecimento.

A arte-educação coloca em prática, principalmente, as atitudes diante da expressão organizada de maneira estética e comunicativa. Permitir aos educandos se colocarem é abrir espaço para diálogos e elaborações discursivas, sendo aprendido uma maneira essencial de se relacionar com o mundo. É a partir da expressividade e da comunicação que a sociedade existe de forma articulada, é por meio delas que as relações humanas são estabelecidas, portanto é no diálogo que grupos e comunidades se formam e trocam entre si.

Entretanto, não é simplesmente a expressividade por si só que garante a efetividade comunicativa. A figura do professor/educando/mediador se faz necessária enquanto interlocutor do aluno, auxiliando-o a se apropriar de seus veículos e recursos expressivos:

Pode-se admitir que o ensino da arte possibilite o que é chamado de auto-expressão, mas esse ensino deveria parar por aí? Pois existem várias outras possibilidades. Há a possibilidade de que aquilo que surge como atividade espontânea pode tornar-se, sob orientação, uma habilidade especializada ou técnica. Existe a possibilidade de que esta atividade ou habilidade possa ser *aplicada* a um determinado material - ela não tomará espontaneamente a forma de entalhar a pedra ou forjar o metal – ela deve ser direcionada para esses meios específicos. Essa atividade espontânea tampouco se conformará necessariamente com outras atividades sociais: ela deve encontrar seu nível na atividade geral do viver. Ela deve, acima de tudo, descobrir correspondências no modo de expressão dos outros indivíduos e, assim, desenvolver-se e transformar-se no que chamamos de expressão estética. (READ, 2013, p. 230)

A chamada livre-expressão, praticada por um professor realmente expressionista ainda é uma alternativa melhor que as anteriores,

mas sabemos que o espontaneísmo apenas não basta, pois o mundo de hoje e a Arte de hoje exigem um leitor informado e um produtor consciente. (BARBOSA, 2002, p.14-15)

Então, é a partir da exploração plástica, mediada por um arte-educador bem formado, que a atitude de se fazer ou entender arte atinge dimensões expressivas e de compreensão, que muitas vezes uma aula textual/expositiva não consegue ensinar, como no exemplo de Moreira, Farias e Uribe (2021). O fazer arte é uma brincadeira de fazer mundo, podendo interagir com ele de maneira despretensiosa, inaugurando sensações, reflexões, expressões e atitudes, permitindo-se um ensaio anterior à mediação organizadora do mediador. Assim, cria-se um espaço seguro para que o aluno interaja e entenda o mundo a partir daquilo que lhe serve, de modo a igualmente colocar-se nele:

Por que cor não existe para ser fria ou quente, primária ou secundária, mas para expressar estados da alma, para construir sutis mutações ou explodir com a sua materialidade... Linha não existe para ser sinuosa, reta ou quebrada, mas para expressar tensão, fluência, devaneio, rigor... Temas não existem para registrar a história, para serem encomendas da Igreja, da nobreza ou da escola, mas para expressar a vida, interpretando-a e ressignificando-a sob a ótica pessoal, crítica e única de seu criador. A perspectiva não existe para o exercício geométrico ou de linhas de horizonte, mas para dar a ilusão de profundidade e burlar o compreensível na tridimensionalidade também surrealista ou na economia minimalista. A técnica não existe para ser experimentada apenas, mas para que sustente e dê corpo às idéias (sic) que se desvelam pelas linguagens das Artes Visuais, Dança, Teatro, Música e de outras tantas.

Ainda hoje, como antes, vemos trabalhos iguais, que não guardam qualquer individualidade, ou melhor dizendo, trabalhos que exercitam o contato com a linguagem plástica, mas não exercitam a expressão pessoal e única de sujeitos que têm algo a dizer. (MARTINS in: BARBOSA, 2002, p.49-60)

Os recursos plásticos são recursos expressivos que podem ser utilizados para comunicar aquilo que se deseja ser ensinado/apreendido. Não somente, mas a partir das colocações de Herbert Read, todas as funções e trabalhos sociais acontecem a partir da comunicação, então, ser um bom comunicador, ou seja, um bom artista, é conseguir utilizar de recursos, quaisquer que sejam, para transpor uma criação/ideação própria e com isso participar democraticamente na sociedade (READ, 2013, p.12).

Ser artista é transformar a desorganização em produto estético, capaz de provocar o sensível e o diálogo. Em seu processo criativo, ele pensa e elabora

o mundo, estipulando processos construtivos para se atingir um objetivo final, a obra. Mesmo que ela não seja material (uma performance, música, ideia ou ação), pensar seu tema, sua forma e seu propósito ainda fazem parte do ato criador. O artista é, nada menos, que uma pessoa com postura autônoma diante do mundo, pegando algo dado e transformando em algo novo disposto a ser novamente reelaborado: “Todo homem é um tipo especial de artista, e, em sua atividade criativa, lúdica ou profissional (...), ele está fazendo mais do que expressar-se: está manifestando a forma que nossa vida comum deveria assumir em seu desenrolar.” (READ, 2013, p. 343-344).

O ponto crucial da arte-educação é possibilitar que os processos de autonomia e crítica aconteçam de maneiras mais interativas e significativas no intuito de que os aprendizados e a atitude autônoma se engendrem no indivíduo com mais força e coragem. Desse modo, o educando torna-se cidadão na medida em que interfere do mundo a sua maneira em comunicação com os outros, reforçando a postura democrática da educação.

O objetivo maior, então, não é simplesmente propiciar que os aprendizes conheçam apenas artistas como Monet, Picasso ou Volpi, mas que os alunos possam perceber e conhecer como o homem e a mulher, em tempos e lugares diferentes puderam falar de seus sonhos e de seus desejos, de sua cultura, de sua realidade e de suas esperanças e desesperanças, de seu modo singular de pesquisar a materialidade por intermédio da linguagem da Arte. (MARTINS in: BARBOSA, 2002, p. 49-60)

Relacionar-se com arte para educar a base da sociedade contribui com dimensões históricas, causais, culturais. A partir da arte pode-se trabalhar o espaço, a matéria, as formas, as cores, as luzes, as leis da física, a construção de texto, os hábitos alimentares, o corpo, a imagem, a filosofia, as lutas sociais e identitárias, a história, a literatura, entre tantos outros assuntos. Como a arte é criada a partir do mundo, a ele, ela também se refere. Por isso a arte-educação é pensada neste trabalho enquanto o meio educativo mais complexificador e instigante para a experiência dos educandos:

As matérias de estudo propostas para os programas escolares deveriam ter relevância para vida social, terem significações que proporcionassem sentido e conteúdo à presente vida social, principalmente no que se referissem ao desenvolvimento da solidariedade e à formação do homem cidadão sem a imposição externa.

Assim, a educação assumiria a função de integrar os indivíduos na sociedade, e esta manteria seu caráter democrático para permitir a

participação de todos no processo político, social e econômico.  
(GALIANI e MACHADO, 2004, p. 131)

O interesse do aluno surge ao possibilitar que ele fale de si a partir das práticas artísticas e que ele se olhe e se reconheça enquanto igualmente vivente da produção artística do outro. A expressão é a porta máxima para o aprendizado humano, ainda mais nas escolas. Utilizar a arte para se atingir os objetivos educativos de uma nação é permitir maiores conexões com o mundo, com a realidade, com o próprio sujeito, com a historicidade e as demais maneiras ontológicas de se conhecer aquilo que se vive.

(...) a mediação ganha hoje um caráter rizomático, isto é, num sistema de interrelações fecundas e complexas que se irradiam entre o objeto de conhecimento, o aprendiz, o professor/monitor/mediador, a cultura, a história, o artista, a instituição cultural, a escola, a manifestação artística, os modos de divulgação, as especificidades dos códigos, materialidades e suportes de cada linguagem artística... (MARTINS in: BARBOSA, 2002, p. 49-60)

Esse “caráter rizomático” é o real feito da arte-educação a partir da perspectiva ontológica da experiência em educação. Ao reconhecermos o ser enquanto indivisível, e, como uma *mistura* de diversos fatores e características que compõem uma totalidade possuidora de grade significância na sua integralidade, pode-se encarar o aprendizado e o ensino enquanto partes integrantes desse todo, seguindo as mesmas regras ontológicas. A arte também abarca esse sentido. Assim, com a exploração da experiência estética organizada, mediada a partir dos princípios da educação libertária, pode-se promover um ensino que, não só, vai de acordo com a natureza do ser, mas cria relações sociais democratizadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando, a dimensão ontológica da *mistura* propõe um olhar diferenciado do comum para se pensar os processos humanos, em destaque a educação, a arte e a arte educação. Ao compreender que o ser humano e sua ontologia não condiz com as divisões racionalistas do ensino, que sua vida não é divisível em categorias, o sentido de sua existência se encontra nas interconexões das diversas dimensões que o compõe. História de vida, sociedade, a subjetividade, as relações sociais, o tempo histórico e sua cultura, são alguns exemplos das dimensões que compõem uma pessoa. Cada um desses setores, na verdade, não são suficientes para se entender o ser em sua totalidade, pois o sentido do ser e sua existência se encontra na relações entre tais dimensões. Sendo assim, um sistema educacional e cultural que prevê o ensino e o contato com seus objetos/conteúdos de maneira descolada, ou seja, segmentada, não dialogam diretamente com o modo que as pessoas experienciam a vida.

Para investigar maneiras mais eficientes de se viver em sociedade, de produzir arte, de intervir na cultura e de se ensinar, é necessário respeitar a natureza ontológica da existência, ou seja, incorporar a *mistura* enquanto perspectiva epistemológica e prática para se pensar o mundo. Nessa linha de pensamento, a *mistura* destaca a experiência enquanto o meio de relação entre o ser e o mundo, colocando-a em lugar central para se pensar o modo de organização da realidade.

Os autores e pesquisas aqui trazidos ressaltam o lugar da experiência para o aprendizado e para a formação artística. Exemplos de projetos pedagógicos para a autonomia, visitas guiadas em museus, reforçam a dimensão necessária da experiência para que os educandos se apropriem dos conhecimentos em discussão, para que, futuramente, assim possam fazer diante do mundo e em suas profissões.

A partir da experiência enquanto maneira ontológica do processo de aprendizagem, encontra-se na arte-educação a possibilidade de realizar esse processo de maneira significativa para o sujeito, a partir dos recursos

expressivos e sensíveis que a arte, junto à mediação, pode oferecer aos educandos.

O processo de autonomia é estimulado a partir do contato sensível com as obras de artes, não havendo respostas certas ou erradas, mas interpretações e leituras coerentes ou distantes, ou então, a partir da liberdade criativa dentro das dinâmicas pensadas. Ao se deparar com o pensar ou o fazer arte, os educandos estão colocando em prática seus julgamentos e estratégias, trabalhando o pensamento crítico e as capacidades de transformação a partir daquilo que se expressa ou se deseja expressar. Esta se faz uma educação comunicativa, pensada baseada na troca e no desenvolvimento de relações sociais, pondo o educando em posição de pensar a si, o mundo, e a relação entre eles.

Ao estimular a prática criativa, as ações de transformação, e o pensamento crítico, como no caso da utilização do mosaico para se pensar o ensino geométrico, o processo (arte-)educativo conclui sua função de formação ao ampliar os campos de conhecimento dos alunos e permitir que eles interajam socialmente com o mundo. Este é o poder da transformação que o ensino e a aprendizagem implicam, eles permitem a transformação a partir de escolhas e ações conscientes, tanto para as pessoas em processo de educação quanto para a realidade. Por isso, a atitude democrática social se faz a partir do colocar-se em diálogo com os demais que compõem a sociedade e do trabalho sobre as condições do mundo para produzir os futuros críticos almejados. O ser educado é, em sua execução, um cidadão consciente e participativo.

Pode ser, então, através da arte-educação, que os investimentos sociais e estatais devam ser feitos. Incentivar a cultura é estimular a apropriação da realidade social e seus contextos, é provocativo em pensamento e em atitude, muitas vezes por isso é algo tão evitado por aqueles no poder. Mas com a arte-educação, um projeto de sociedade se torna possível, por meio de cidadãos-artistas que pensam a concretude, os conceitos, os meios de transformação, os sentimentos e identidades, as organizações sociais, as filosofias e epistemologias, os espaços e seus usos humanos, entre tantas outras dimensões que a ação criativa da arte proporciona.

Para que as dimensões de ensino arte-educativos possam ser implementados de maneira estrutural, é necessário que o Estado e seu governante abram espaços dentro do ensino público curricular para a interdisciplinaridade. Além de incentivar a cultura e as artes, e o diálogo escolar com tais instituições. Investir na formação de professores e mediadores capacitados é também imprescindível para que a mediação seja corretamente feita e não descaracterize o processo aqui explicado. A qualidade da mediação/orientação é determinante para o sucesso das medidas criativas de ensino. Através de um bom educador, tem-se uma relação estabelecida com o conhecimento de maneira organizada e apropriada. Bons professores formam bons professores.

Com isso, a valorização da *mistura* ou da interdisciplinaridade se faz necessária a partir do investimento em projetos educativos e na formação profissional dos trabalhadores que executarão esses projetos, viabilizando o aprendizado complexo e dialógico.

Entretanto, nem sempre na prática a arte-educação é levada a sério e consegue cumprir com seus propósitos. Em relação às pesquisas de campo aqui trazidas, como em Moreira, Farias e Uribe (2021) e em Castro (2021), a arte é usada enquanto recurso pedagógico, mas não ocupa seu lugar central na intencionalidade do ensino. Esta é uma abordagem bem-intencionada e interdisciplinar, porém não atinge os princípios e reais objetivos da arte-educação. A partir das teorias aqui apresentadas, a arte-educação não propõe a arte enquanto estratégia de ensino ou como suporte para as outras disciplinas, mas pressupõe a educação a partir da arte e para arte. Ou seja, projeto pedagógico em si é aprender a ler e a fazer arte. Neste processo, a experiência artística ou seus objetos podem acabar por se conectar com demais áreas de conhecimento, dado a sua natureza ontológica e capacidade de *misturar-se*, mas o intuito central do aprendizado é a prática artística. Ensinar arte é ensinar a se pensar a matéria, os conceitos, as formas e as mídias da expressão, ou seja, é permitir que o educando se aproprie de diversas linguagens expressivas e se comunique criticamente com o mundo.

No cenário da arte-educação bem executada, a experiência estética assume caráter expansivo pois, no fim, o sujeito está aprendendo sobre si e

como se colocar no mundo a partir do diálogo estabelecido com os trabalhos de outros artistas. A postura dialógica é usada em prol do autodesenvolvimento expressivo, proporcionando a criação do novo, ou então transformação do velho, permitindo que novos diálogos se estabeleçam na sociedade. É pela compreensão da prática artística que o sujeito interage e se apropria da arte enquanto capacidade expressiva crítica, permitindo a *mistura* entre arte, mundo e ser, realizando a função educativa e democrática da arte no mundo. Contudo, pela falta de aprofundamento de pesquisas nessa área e de capacitação profissional, muitas vezes a arte educação é trabalhada pela perspectiva exclusivamente museológica ou então como suporte para outras disciplinas.

Este trabalho investiga sobre as profundidades alcançáveis a partir da arte e encontra, na experiência estética, possibilidades de um ensino de formação democrática. Mas, infelizmente, o campo e estratégias da arte-educação ainda são poucos estudados na contemporaneidade, sendo os projetos interdisciplinares atitudes pontuais e individuais, cabendo aos colégios ou educativos de museus, ou então até mesmo aos pesquisadores aqui apresentados. O investimento de pesquisas, espaços, recursos financeiros e formação de qualidade de educadores, culmina em mudanças progressivas nas estruturas sociais e, por isso mesmo, muitas vezes a educação – e principalmente a arte-educação – recebem descaso por parte daqueles com poder crucial de transformação social (governantes, políticos, bilionários). Mas para o combate à esse acúmulo de poder, só a educação tem forças.

Por conta disso, é necessária maior investigação sobre o assunto, assim como uma promoção dessa prática de maneira coletiva e até mesmo estatal, para que se possa realmente medir os efeitos benéficos dessa abordagem educativa.

Ao investigar mais (em quantidade e qualidade) os benefícios da *mistura* entre arte e educação, produz-se um ensino cada vez mais dinâmico e apropriado, permitindo assim, melhores formações para os profissionais da educação. Com esse investimento, haveria a repercussão dessa atitude para os estudantes e, conseqüentemente, para a sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, E. N. F. de; CUNHA, M. V. da. A contribuição de John Dewey ao ensino da arte no Brasil. **Espacio, Tiempo y Educación**, vol. 3, núm. 2, julho-dezembro, 2016, pp. 301-319.

ARAÚJO, G. C. de. Arte, escola e museu: análise de uma experiência em arte/educação no Museu Universitário de Arte - MUnA. **Educação e Pesquisa**, v. 44, p. e174612, 2018.

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

CASTRO, A. N. de. A arte e o ensino da língua portuguesa enquanto conexão social: experiência profissional com coletivo de haitianas. **28º Seminário Nacional de Arte e Educação e 9º Encontro de Pesquisa em Arte** - ISSN 2359-6120(online), [S. l.], v. 27, n. 27, p. 1021, 2021. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/article/view/1021>. Acesso em: 23 nov. 2023.

COCCIA, Emanuele. **A vida das plantas: uma metafísica da mistura**. Florianópolis: Cultura e Barbárie Editora, 2018.

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

DUCHAMP, Marcel. **O ato criador**. In: BATTCKOCK, Gregory. A nova arte. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FERNANDES JR., M. A. J.; CALUZI, J. J. Concepções sobre Interdisciplinaridade entre Arte e Ciências: estudo a partir do relato de um professor e de alunos da Educação Básica. **Ciência & Educação** (Bauru), v. 26, p. e20045, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 72ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022

GALIANI, C.; MACHADO, M. C. G. As propostas educacionais de John Dewey para uma sociedade democrática. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 21, n. 7, p. 116–135, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8384>. Acesso em: 14 nov. 2023.

MONFREDINI, I. O projeto pedagógico em escolas municipais: análise da relação entre a autonomia e manutenção e/ou modificação de práticas escolares. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 2, p. 41–56, jul. 2002.

MOREIRA, K C. C.; FARIAS, G. dos S.; URIBE, E. B. O. Uma proposta interdisciplinar entre arte e matemática para o ensino de geometria. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, [S. l.], v. 7, n. 24, 2021. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/3646>. Acesso em: 23 novembro de 2023

SOARES, Bruno C. Brulon. A experiência museológica: conceitos para uma fenomenologia do museu. **Revista Museologia e Patrimônio**, vol.5, nº2, p. 55-71, 2012.