

Afetividades na arte e na educação: para uma cartografia sensível à vida de nossos alunos

*Afectivities in Art & Education: sensitive
cartography for our student's lives*

*Afectividades en arte y educación: para una
cartografía sensible para la vida de nuestros
alumnos*

José María Mesías-Lema

Instituição: Universidade da Coruña

E-mail: jose.mesias@udc.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8278-7115>

RESUMO:

Este artigo aborda como a mudança afetiva na educação artística pode gerar projetos colaborativos e ativistas para uma cidadania sensível aos problemas que realmente importam. Como especialistas no ensino e aprendizagem das artes, devemos promover práticas afetivas, entre arte e educação, para o desenvolvimento de ações de qualidade, sensíveis ao contexto real de nossos alunos. Ao nos posicionar sobre a completa convicção de que essa mudança está na formação de professores, podemos questionar: que estrutura metodológica professores e arte-educadores precisam? Que conceitos, argumentos e estratégias podemos encontrar para desenvolver uma educação artística contemporânea? Como funciona a influência afetiva da educação artística e da experiência de ensino?

Palavras-chave: *Educação artística sensível. Giro afetivo. Arte contemporânea. Pedagogia ativista. formação de professores.*

ABSTRACT:

This article addresses how affective education arts-based can generate activist and collaborative projects for sensible citizens who care about real problems. As experts on arts teaching and learning, we must strengthen affective ways to develop quality and sensible

MESÍAS-LEMA, José María. Afetividades na arte e na educação: para uma cartografia sensível à vida de nossos alunos.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

actions in relation to our students' context. We strongly believe that this change must come from teacher's training and question aspects such as: What is the ideal methodology for art teacher training? What concepts, arguments and strategies must be taken into account to develop a contemporary arts education? What is the influence of affection on arts education and teachers' experiences?

Keywords: *Sensitive art education. Affective turn. Contemporary Art. Activist pedagogy. Teacher training.*

RESUMEN:

Este artículo trata sobre la educación artística sensible o, dicho de otro modo, como el giro afectivo puede generar proyectos colaborativos y activistas para una ciudadanía sensible hacia los problemas que de verdad importan. Como expertos en la enseñanza y aprendizaje de las artes, debemos de potenciar prácticas afectivas, entre arte y educación, para el desarrollo de acciones de calidad, sensibles al contexto real de nuestro alumnado. Posicionándonos desde el pleno convencimiento de que este cambio reside en la formación del docente, podemos cuestionarnos: ¿qué estructura metodológica necesitan los profesores y arteducadores? ¿A qué conceptos, argumentos y estrategias nos podemos anclar para desenvolver una educación artística contemporánea? ¿cómo influye lo afectivo a la educación artística y a la experiencia docente?

Palabras clave: *Educación artística sensible. Giro afectivo. Arte contemporáneo. Pedagogía activista. Formación del profesorado.*

Artigo recebido em: 12/05/2020
Artigo aprovado em: 24/09/2020

Introdução

Em junho de 2013, fui convidado para realizar a conferência de abertura do Congresso Educação das Artes na Contemporaneidade na Universidade Federal do Espírito Santo, em Vitória. Na conferência, intitulada “Cartografia sensível para a educação das artes na vida contemporânea” (MESÍAS-LEMA, 2015), falei sobre giro afetivo, ativismo e arte contemporânea por meio de projetos curativos na formação de professores. Esse evento despertou a necessidade de registrar o trabalho que havia feito por mais de uma década, que resultou no livro *Educación artística sensible. Cartografía contemporânea para arteducadores*, publicado, em 2019, pela editora Graó.

Quando se ouve, observa, analisa e dialoga com colegas sobre as diferentes propostas de relação entre arte e educação, o que vibra em nossa mente são palavras soltas, que inconscientemente geram uma linha do futuro sobre a qual seguir em frente. Ou seja, esses conceitos permanecem na intuição do pesquisador com o desejo de abrir novos caminhos de ação e pesquisa que, de alguma forma, ajudam profissionais que desejam conceituar a educação artística como um espaço subversivo de intervenção contemporânea.

Desde então, no nível acadêmico, tenho tentado criar conexões entre a docência e as políticas afetivas, a pedagogia ativista e a arte contemporânea, para o desenvolvimento da pesquisa em educação artística. Afinal, nada mais é do que a arquitetura do nosso pensamento pedagógico, e através dele, que construímos o mundo que desejamos, uma mudança real para uma educação artística de qualidade.

Pensar o futuro da educação artística contemporânea precisa ser uma prática constante na realidade educacional, não apenas nos campos teórico e de pesquisa, como podemos observar nas inúmeras publicações existentes, mas também na verdadeira transformação da didática das artes com os alunos. O futuro da educação artística reside no empoderamento de espaços, com metodologias artísticas em formato laboratorial de criação contemporânea, exigindo de nós mesmos o compromisso de romper, de uma vez por todas, com essa imobilidade que vem caracterizando a educação artística há décadas.

Por essa razão, precisamos colocar em funcionamento táticas de proximidade e estratégias de mediação entre arte e educação que cumpram a difícil tarefa de diminuir a distância entre o que é e o que a educação artística deve ser hoje. Táticas cujo resultado se baseia em uma visualização pública de projetos artísticos colaborativos, desenvolvidos em contextos educacionais reais, e que condizem com uma rede participativa entre artistas, famílias, centros educacionais, professores e artistas. Essas táticas de proximidade surgem da fricção vivida na minha experiência de ensino. Ao longo de 15 anos de trabalho com ensino-aprendizagem das artes, em diferentes contextos educacionais, é incompreensível que alguns setores do mundo artístico em direção à educação, quase como uma atividade periférica, insubstancial e de segunda ordem, sejam incompreensíveis. A mediação educacional da arte deve construir pontes de sensibilidade entre alunos e processos criativos por meio de estratégias participativas.

A partir da experiência com os artistas residentes, que participaram dos projetos colaborativos (MESÍAS-LEMA, 2019), alunos, professores e pesquisadores tiveram a oportunidade de compartilhar o trabalho criativo com um *performer*, em busca de novas corporações, baseadas na subjetividade do movimento; com artistas multidisciplinares, testaram novos caminhos de expressão, através do traçado, da cor, da imagem, da forma abstrata; com artistas visuais, trabalharam com sons eletrônicos experimentais a partir de imagens, que constrói uma nova peça ao vivo, *live-cinema*, que não tem nada a ver com cada uma das partes que a compõem.

A partir desses encontros profissionais com artistas, aprendi a transformar, metodologicamente, as aulas artísticas em laboratórios de experiências de vida. Paralelamente às dinâmicas, e como realizá-las nos projetos, usei práticas experimentais para compartilhar conhecimentos artísticos, em contextos educacionais, e para trabalhar a relação afetiva e de proximidade com todos os participantes, buscando novos formatos contemporâneos na educação artística..

Esse desafio nasceu para habituar nossos alunos a viverem em processos artísticos dentro e fora de sala de aula, a irem além da dinâmica afetiva e do mero aspecto produtivo das artes visuais. Durante essa formação docente, criei um mapeamento sensível, resultado de um conflito entre duas áreas – arte e educação – e entre três atores – estudantes, professores e artistas residentes. Assim, do ponto de vista contemporâneo, devemos localizar e combater as resistências que impedem o ensino e a aprendizagem das artes.

MESÍAS-LEMA, José María. **Afetividades na arte e na educação: para uma cartografia sensível à vida de nossos alunos.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

O conceito afetivo de cartografia sensível na formação de professores



SENSITIVE CARTOGRAPHY IN TEACHER TRAINING. ART WORKS 2009-2019

Figura 1 – Sensitive Cartography in Teacher Training. Art Works 2009-2019.
Fonte: José María Mesías-Lema.

MESÍAS-LEMA, José María. Afetividades na arte e na educação: para uma cartografia sensível à vida de nossos alunos.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v. 11, n. 21, jan-abr. 2021
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

“Ensinar a aprender artes” responde ao princípio da cartografia cunhado por Deleuze e Guattari, o que significa que é um sistema aberto, que pode ser frequentemente modificado. Em outras palavras, a “cartografia é uma questão de desempenho, (...) não reproduz um inconsciente fechado em si mesmo, **ela** o constrói. Contribui para a conexão dos campos. Ela pode ser concebida como uma obra de arte” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p 18). Esse caráter caótico, construtivo, desestruturado e plural desafia professores e alunos a pensar e agir coletivamente, convidando-os a refletir sobre as transformações que estão acontecendo no processo artístico de ambos os lados.

Cartografias sensíveis são tecidos híbridos, mapas afetivos, que estimulam a aprendizagem artística na formação de professores por meio de uma ação de projeto. São fabricantes de relações interpessoais que vão além da aprendizagem de um assunto. São práticas, experiências, encontros com criativos, por meio de ações e estratégias artísticas que conectam posições teóricas, pessoas e lugares, com novas experiências sensíveis e formas de atuação, dentro do contexto educacional (MESÍAS-LEMA, 2015).

A importância dessa cartografia reside na união da arte contemporânea, do ativismo e da sensibilidade artística, que provocam experiências estéticas nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos, e cujo trinômio *pensamento-emoção-ação* busca educar na diferença, nas opiniões encontradas e distanciadas, e no desejo de transformar os alunos em participantes ativos singulares.

Falar do mapeamento sensível como um possível roteiro na formação e desenvolvimento profissional do professor de educação artística é referir-se à ideia de criar projetos de ensino de aprendizagem baseados na sala de aula como laboratório de experimentação coletiva, dos artistas residentes e da afetividade dos corpos, desde as ações microperformativas até uma educação artística performática (MESÍAS-LEMA, 2018b). Para alcançar essa complexidade cartográfica, entendemos a prática como teoria. A prática é o espaço de reflexão sobre o cotidiano, cuja vida cotidiana se funde na interconexão de três áreas:

1. O caminho a FAZER na educação artística: a prática docente

A prática docente gira em torno da ideia de criar projetos artísticos de qualidade a partir de relações pessoais, do público e do ativismo, que geram novas visões e divergência de pontos de vista em diferentes contextos. Por trás dessa ideia, a prática docente surge do conceito de sustentabilidade da arte e da educação. Assim, questiona-se: como a arte contemporânea tem sido incorporada aos processos afetivos de pertencimento ao contexto, lugar e sociedade?

As práticas comunitárias em torno da arte em contextos educacionais, dentro e fora do sistema educacional, focam no desenho de processos artísticos relacionais e contínuos entre as pessoas envolvidas: Somos todos espelhos, mas nossos olhos nos enganam.

A educação artística é entendida como espaços coletivos de emergência, referência e ação coletiva e experimental sob a metodologia de laboratório de criação artística contemporânea. Esse espaço comum, cuja diversidade de identidades, de diferentes vozes, de narrativas visuais com outras, se desenham máscaras (e suas conotações negativas) e se descobrem as fricções inerentes à própria vida das pessoas. Mas se a identidade docente é como um processo em constante ficção, desde o ponto de vista afetivo, devemos questionar: qual é a sua máscara? Qual é a sua metodologia?

O objetivo principal das faculdades de educação e artes plásticas deve ser mudar a prática docente para novos modelos contemporâneos de ação artística, mas, infelizmente, a realidade é bem diferente. Estamos fazendo algo errado. Quando a formação inicial e contínua dos professores é a base para a mudança do ensino-aprendizagem das artes, esta não pode ser relegada a modelos de pesquisa descontextualizados e, pior, reproduzindo práticas errôneas que acontecem em contextos educacionais. Em nossas salas de aula, devemos usar toda a nossa energia para sermos professores resilientes e defender uma pedagogia de afeto, ativista e coletiva.

2. A forma de COMPREENDER a educação artística: argumentação artística e pedagógica

A prática docente deve basear-se na pesquisa sobre as artes, no argumento artístico e pedagógico gerado a partir dela. Devemos encontrar uma forma de construir um objeto de estudo baseado, no nosso caso, em uma educação artística contemporânea, relacional, ampliada, participativa e comunitária, por meio de estratégias e projetos de aprendizados sensíveis.

A educação artística sensível está na afeição com jovens artistas de escolas, centros de arte e espaços criativos. A relação entre arte e educação vai além da relação estabelecida entre professor e aluno. É preciso pensar, tirar a pele do professor e do aluno, para estabelecer uma relação fluida, uma mudança de atitude presente na arte, como Coixet e Berger (2009) dizem que o “estado inicial é confusão”. Também é preciso desarmar, para que possamos construir um olhar interior, compartilhar histórias da vida pessoal que nos dão uma imagem das instituições escolares, narradas a partir da subjetividade, pois o sensível é sempre um estado subjetivo que nos aproxima da realidade. Assim, abrimos caminhos de atuação dentro da pesquisa em educação artística, rumo a uma fluência comunitária, no sentido de dinamismo e vitalidade, e a uma proposta de projetos autênticos de qualidade, em contextos e cenários educacionais.

Quando a comunicação institucional entre as etapas educacionais é praticamente inexistente os projetos comunitários não são viáveis. Existe medo do fracasso e, na arte e na educação, a experimentação é inevitável, sem medo do erro, porque faz parte do processo criativo. O que abunda nas diferentes instituições é o indivíduo, o que é desejável para o futuro da educação artística é reunir-se em grupos de pesquisa e ações interdisciplinares. Iniciativas que envolvem movimentos sociais e como eles entram totalmente nos espaços dos museus, como relacionamento institucional. Arte política e arte comunitária que agitam museus e instituições escolares em direção à transformação social, em direção a um espaço completamente público e sem exclusões.

3. O caminho da PESQUISA na educação artística: o projeto curatorial como pesquisa educacional baseada nas artes

Hoje, as metodologias artísticas aplicadas à pesquisa educacional geraram um campo com sua própria entidade. Passaram de uma dualidade de pesquisa, quantitativa e qualitativa, ao surgimento da pesquisa artística, mais próxima do nosso campo de conhecimento: a Pesquisa Educacional baseada nas Artes (ABER). A *Arts-based Educational* gera um conhecimento mais profundo e caleidoscópico das novas práticas de ação de ensino em sala de aula, como um laboratório para a criação artística contemporânea:

Um projeto curatorial busca a transformação sensível de um campo de ação pedagógica e artística. Conecta processos criativos, com instituições e vida comunitária. As práticas curatoriais constituem uma nova forma de institucionalidade dinâmica, uma relação baseada na interseção entre museus, escolas e universidade, que legitima a pesquisa artística em diversos contextos pedagógicos, não exclusivamente curriculares ou formais (MESÍAS-LEMA, 2018a, p. 24).

As propostas surgem a partir da interação, colaboração e mediação de todas as intersubjetividades dos artistas, professores e alunos residentes, desde projetos experimentais, que buscam modificar a formação de professores, do trabalho e da mediação cultural como "resiliência" até uma política educacional imposta, trabalhando em cooperação, em rede, compartilhando um diálogo participativo sobre táticas de proximidade entre arte e educação.

Formação de professores: provocar afeto para seduzir o aprendizado artístico.

A verdadeira transformação do ensino faz sentido no âmbito da formação inicial e contínua de professores. Entendemos esse treinamento como um local possível e, ao mesmo tempo, honesto com o futuro da educação artística. Um espaço potencial de confiança para poder cometer erros, em uma zona de conforto, onde os professores podem apropriar-se de ideias para ensinar a aprender arte de maneira sensível, necessária para perder o medo de aprender.

Não se trata apenas de questionar metodologias artísticas, mas de defini-las novamente, colocá-las em prática e verificar – ou não – sua utilidade em sala de aula. Os professores não podem construir uma estrutura metodológica se não a experimentarem primeiro; nem se apropriarão dela se não

houver pragmatismo. Assim, poderíamos aceitar plenamente o pensamento de Dewey (1916, p. 169): "uma experiência muito humilde é suficiente para produzir e sustentar todas as teorias que você deseja, mas uma teoria separada da experiência não pode ser entendida nem como uma teoria".

A transformação do ensino exige rapidez e precisão nas ações artísticas que realizamos com nossos alunos, porque arte e educação são o meio pelo qual as táticas de proximidade fluem. Nesse espaço potencial, a mágica acontece quando professores e alunos modificam seus discursos e sua estrutura metodológica em torno do ensino das artes.

Não estamos falando de grandes revoluções, mas de pequenas mudanças. As revoluções educacionais são carregadas de artifícios espetaculares, mas não há mudanças tangíveis. Pelo contrário, essa formação constitui pequenas microutopias que ativam pensamentos divergentes e modos de ação anteriormente inexplorados.

A formação de professores é de extrema importância, pois é nela que a estrutura metodológica do ensino que afeta a prática pode ser modificada. Os professores podem adquirir um compromisso ético de ensinar artisticamente. É uma área de influência: podemos ser decisivos quando se trata de intervir em seu modelo de ensino de um ponto de vista contemporâneo e, por sua vez, os professores que o colocam em prática com seus alunos. Uma regeneração eficaz no ensino, entendida em termos metodológicos, pode se tornar transgressiva: contribui para o futuro da educação artística e para a abordagem criativa do restante das disciplinas. Portanto, devemos provocar a sedução da aprendizagem, e devemos fazê-lo através de ações e estratégias sensatas no treinamento artístico.

O que aprendi em grande parte do meu encontro de uma década com a educação, como campo acadêmico, é que não quero ensinar e aprender se o prazer, o enredo, a emoção e a emoção estiverem ausentes, a metáfora, os artefatos culturais, o envolvimento e a interação com o público (ELLSWORTH, 2005, p. 32).

O olhar do professor, o olhar do aluno, ambos como construtores de conhecimento da educação artística no contexto contemporâneo, seguem caminhos diferentes a cada momento. Se as artes ensinam alguma coisa, é que não existe apenas uma única maneira de pensar, entender, criticar, observar, falar... viver. Normalmente, as linhas de pensamento artístico e educacional se cruzam, se odeiam, rastreiam, se misturam, desaparecem e não têm um curso predeterminado, precisamos

provocar para seduzir o aprendizado artístico em nossos alunos. A arte e, portanto, a educação artística, percorrem essas áreas de fricção, ao longo das margens dos discursos convencional e hegemônico. Margens não implicam marginalidade. As margens existem porque também existem fronteiras. São as áreas de contato em que ocorrem coexistência, conflitos sociais e divergências de visões. Todas aquelas relações que escapam da posição normativa e crítica necessária. Refiro-me a uma educação artística sensível aos movimentos socioculturais, de diversidade funcional e sexual que afeta nossas vidas.

Não compreendo uma formação em processos artísticos, com professores ou alunos do ensino infantil e o ensino obrigatório, sem provocação e sedução em partes iguais. Provocar no sentido de criar um ambiente multissensorial em sala de aula que gere afastamento, conflito, surpresa, incongruência, incerteza, estética e sensibilidade. Essa provocação brinca com a instabilidade do aluno, o espectador em geral, que reage ao estímulo artístico. A partir daí, entre divagações, pensamentos complexos, movimentos físicos e diálogos compartilhados, surge a sedução. Somos seduzidos pela encenação e queremos saber o que vai acontecer. Essa situação estética gera curiosidade e as pessoas são curiosas por natureza. Não sabemos o que vem a seguir, mas essa incerteza é suficientemente sedutora para continuar avançando em nosso aprendizado.

A provocação é o motor da aprendizagem. É uma atitude em relação à sala de aula, uma transgressão artística no espaço acadêmico, institucional e educacional, mediando arte e pessoas. Aqui a experiência pedagógica entre o aluno e o professor sábio é completamente interrompida. Como Jacques Rancière (2003) nos sugere, é possível *ensinar o que é ignorado*, desde que seja baseado na experimentação coletiva de processos artísticos. É um ato compartilhado. Sentir-se livre de laços curriculares para poder experimentar. Os processos artísticos são vividos juntos, e esse tipo de provocação não surge ou acontece de maneira previsível. Às vezes funciona, às vezes não. Às vezes são mais intensos, às vezes não. Às vezes, eles trabalham com um grupo de estudantes e não com outros. A incerteza gerada por esse tipo de provocação estética em sala de aula faz surgir insegurança nas primeiras sessões, mas é superada pela atmosfera de confiança proporcionada pelo professor. Sem a segurança de fazer a coisa certa, a sedução do inesperado não pode aparecer no aluno.

A tarefa do professor é provocar ação artística. Provocar significa excitar, incitar, convidar, estimular com palavras e ações para irritá-lo. A provocação acadêmica incita a resposta ativa do aluno e seu amadurecimento progressivo: através de suas maneiras de fazer as coisas, acompanha a ação em seus momentos críticos, induz a conclusão, forçam os argumentos, a justificativa do processo e a autocrítica (SEGUÍ DE LA RIVA, 2000, p. 37).

A provocação surge de ações artísticas e estratégias sensíveis em sala de aula. O primeiro são ações de perplexidade, do princípio metodológico da ação-reação: o mesmo que alguns artistas contemporâneos usam para provocar o espectador e a mídia. Estratégias sensíveis são conjuntos estéticos que criam uma atmosfera sensorial, cuja intenção é conectar os alunos à arte contemporânea. Através desses conjuntos, ocorre uma transdução sensível entre a obra de arte e a vida dos estudantes. É um processo no qual a energia de um estímulo estético atraente e apetecível é convertida em um sinal elétrico do neurônio sensível do aluno. Através da percepção, os alunos oferecem nossos sentidos de paladar, olfato, visão, tato, audição, quando o processamento sensível à estética começa.

A provocação, que nos seduz a aprender através de ações e estratégias sensíveis, excitam nossas energias latentes, e nosso papel como professores é despertá-las, gerar incertezas, o "pode ser" e o "é possível". Essa ideia, que parece simples, é extremamente complexa quando se trata colocada em prática. Então, por onde começamos a seduzir o aprendizado artístico em nossos alunos?

Durante todo esse tempo ensinando, compreendi que a aprendizagem transforma as pessoas quando há uma provocação sensível, que a seduz e a fortalece em seu eu interior, em sua identidade. Essa aprendizagem influencia a maneira de ver a vida e a própria vida, bem como a maneira de se relacionar com os outros. A aprendizagem artística é um ato de fascínio. Um ato vivido. Há tanta saturação visual, que apenas aprenderemos o que nos faz perder o rumo interior. Vemos muitas coisas, mas só lembramos algumas. Portanto, é necessário dar a palavra-imagem à biografia de nossos alunos em relação à educação artística vivida. É a única maneira de atraí-los desde o início, aprimorando suas histórias pessoais como fonte de interesse, assim como menciona Maxine Greene:

Penso que, se eu e outros professores realmente provocamos nossos alunos além dos limites do convencional e do que é considerado normal, nós mesmos temos que experimentar rupturas com o que é estabelecido em nossas próprias vidas. Temos que continuar acordando para começar de novo (GREENE, 2005, p. 169-170).

A virada afetiva: afetividade(s) e sensibilidade na formação de professores

Para Patricia Clough, “o afeto refere-se à capacidade do corpo de afetar e ser afetado ou ao aumento ou diminuição da capacidade do corpo de agir ou se conectar. Essa ‘autoafeição’ está ligada à sua própria sensibilidade ou ao fato de estar vivo” (CLOUGH, 2008 *apud* LARA; ENCISO, 2013, p. 104). A sensibilidade da experiência estética são todos os “afetos que nos afetam” aos quais Spinoza se referia. Na educação, o sensível tem sido percebido como uma fraqueza humana ligada à efeminação. O desafio da educação artística consiste em nos capacitar com a sensibilidade como força, energia e vida de nossa identidade. Não há nada mais positivo para uma sociedade divergente que se conecta à diversidade emocional e nos molda como pessoas. Essa é a única maneira de criar políticas livres e ter a participação do cidadão no bem comum.

Marina Garcés (2013) fala do mundo hoje como o impulso coletivo de perder o medo e realizar ações vitais, capazes de ir além do que é conhecido e de tudo que não pode ser visto ou previsto. A sensibilidade como ato político, entendendo o político como a construção subjetiva da interação social, é a cultura do útil, do cotidiano, do pequeno e imediato da vida. A sensibilidade permite uma prática coletiva. Até certo ponto, as políticas da comunidade existem devido à necessidade de gerar coletividade quando realmente não existe. O mundo é globalizado, mas individualista. O treinamento sensível reduz as desigualdades nutridas por várias visões.

Essas discrepâncias são as mesmas que produzem uma separação entre arte contemporânea e estudante, que respondem ao medo do abismo e ao pânico no campo artístico, devido à sua ignorância. De certa forma, é o triunfo neoliberal da arte para alguns: fazem-nos sentir fora da elite para provocar sua rejeição. Os alunos consideram que, para apreciar, entender ou produzir arte, é necessário o “dom” da sensibilidade. Partindo da base de sua presença necessária, deve ser entendida como uma formação intelectual, reflexiva e crítica, e não como um dom divino de caráter místico. Erroneamente, a sensibilidade continua sendo identificada com:

- **Humores:** tristeza, melancolia ou choro. Essas emoções extremas são herdadas do artista romântico, que se sente incompreendido e se expressa com certo melodramatismo. É estabelecida uma associação entre uma pessoa sensível e alguém que está constantemente deprimido por situações da vida. A partir da educação artística, devemos desconstruir esse preconceito.
- **Questões de gênero:** a sensibilidade está ligada ao feminino, estigmatizando qualquer estudante sensível. A escola, longe de ajudar, regula essa situação. Os professores Jae Major e Ninetta Santoro (2014) realizaram uma investigação muito sugestiva sobre "sensible girls, silly boys". Eles refletem sobre os discursos de gênero usados pelos professores em sala de aula, procurando ver até que ponto eles ajudam ou estereotipam a construção de identidade em crianças de 9 a 10 anos da Nova Zelândia. Eles descobriram que os professores que usaram discursos críticos nas suas aulas, incorporando sensibilidade de gênero, também geraram identidades híbridas nos seus alunos. No entanto, alertam para a escassa formação de professores nos currículos, a fim de desconstruir a bipolaridade do discurso hegemônico de gênero. A teoria de gênero responde a um padrão cultural. Judith Butler (2006) fala do gênero como uma norma socialmente estabelecida, como uma bipolaridade oposta. Estar dentro ou fora do normativo pressupõe que as pessoas valorizem a relação de estar perto ou longe do "bastante feminino" ou do "bastante masculino". Tudo o que se afasta da norma masculino/feminino é excluído e, portanto, o normativo se torna um nível de poder social. Sem dúvida, isso também afeta novas sensibilidades nas relações de gênero e na ideia de família.
- **Fragilidade:** Talvez o discurso moderno tenha focalizado toda a nossa atenção nas forças pessoais, sacralizando o sensível como uma fraqueza da vida complexa. No entanto, para enfrentar a dureza do mundo real, sua súbita síndrome de aceleração, é essencial se adaptar a uma vida interconectada. Para isso, precisamos ser sensíveis a todos os estímulos e eventos ao nosso redor. Crianças e adolescentes são frágeis diante da velocidade dos acontecimentos e antes da imposição de ritmos desumanos ditados pelos adultos, pelos mercados e pelo poder. A escola não se concentra nessa fragilidade social onde "todo atraso, dilação ou espera foi transformado em um estigma de inferioridade" (BAUMAN,

2007, p. 22). As artes e a cultura são vistas como uma atividade do nosso tempo livre, quando na verdade são elas que nos libertam o tempo todo. Muitas vezes, a educação artística é vista como empobrecimento pessoal, uma metodologia de entretenimento e uma linguagem inútil que é uma perda de tempo. O que não deixa de ser uma perversão educacional apoiada pelos governos.

A tirania política já está encarregada de nos lembrar constantemente de que não devemos perdê-la. É o que dizem, ou melhor, querem. O governo quer uma educação para a produtividade, para a exploração do trabalho e não para a sensível "fragilidade". E eles estão tendo sucesso. Isso afeta a maneira como os professores ensinam e a maneira como os alunos aprendem. Eu não poderia concordar com a pedagogia da *slow school*. Correntes de pensamento educacional em favor da lentidão, descoberta calma e experimentação sensata.

Sim, a sensibilidade é a força motriz em tudo que o homem faz, em tudo em que atua e em tudo que descobre com sua imaginação criativa. Em todos os campos, incluindo os de política e ciência. Não é um atributo exclusivo dos artistas. Os cientistas mais férteis precisam mostrar grande sensibilidade, grande requinte intelectual e grande dose de imaginação e inventividade, quando, a partir de suas experiências, que nunca são o resultado de uma simples cadeia lógica de argumentos, conseguem formular hipóteses, refutar teorias, descobrir horizontes. Sem esse tipo de sensibilidade, nenhuma descoberta ou teoria é possível (PÉREZ-BARREIRO, 2017).

Se desenvolvêssemos uma educação artística sensível, não influenciariamos efetivamente a formação da personalidade de crianças e adolescentes para treinar os melhores profissionais do futuro? Qualquer que seja o campo profissional, uma visão de vanguarda é exigida em todos eles, é a única maneira de expandir ao longo do tempo e se adaptar às mudanças futuras. Ou você muda constantemente e se reinventa, ou desaparece do mercado. É curioso que em uma educação que promove única e exclusivamente o pensamento racional, eles ainda não perceberam que ele é ativado e desencadeado por reações sensoriais. O despertar da sensibilidade causa a conexão de ideias, conceitos e metáforas que geram um discurso lógico através da abstração do nosso contexto. O pensamento racional é estimulado pela sensibilidade. Daí a importância do desenvolvimento estético nas salas de aula para poder interpretar os símbolos visuais que nos afetam como pessoas. As crianças, desde muito jovens, sentem a necessidade de se aproximar de tudo ao seu redor, o encontro com o símbolo visual, aprendem com ele, são absorvidos, imitam, organizam dentro de si e se expressam em vários idiomas. Na linguagem artística, a estética não está sujeita a

regras como na linguagem matemática, por exemplo, e símbolos visuais, texturas e materiais, de modo que uma criança não está sujeita à convencionalidade ao desenhar e expresse-se sensivelmente. São os adultos que restringem essa liberdade à medida que avançam no sistema educacional. A criança parte de sua própria estrutura pessoal, de ver sua realidade externa e, nesse processo, é fundamental que um *arteducador* possa desenvolver experiências de sensibilidade estética que não levantem barreiras à imaginação e à criatividade de crianças e adolescentes.

Debater o conceito de sensibilidade implica quebrar preconceitos e revisitar os autores que investigaram o sensível também de uma perspectiva estética. Falaremos principalmente de dois, Susanne Langer (1966, 1967) e Friedrich Schiller (1990), que abordaram o sensível a partir do significado vital da arte: “vital porque é sempre um modo de sentimento, de significado, emoção ou consciência transmitida por uma obra de arte. arte; significado porque é compartilhado, comunicado ao espectador”. (LANGER, 1966, p. 65).

A carreira de Susanne Langer é determinada pela definição do conceito de sentimento artístico como: “tudo o que pode ser sentido... até as emoções mais complexas, tensões intelectuais ou sentimentos de uma vida consciente” (LANGER, 1966, p. 23). Para a autora, a obra de arte é um elemento da vida que adquire significado no diálogo. Ela fala sobre a sensibilidade artística como um processo intelectual, que surge em nossa imaginação. Conectamos ideias, damos a elas um significado com base em nossa experiência e observação direta com o trabalho artístico. Langer fala disso como uma intuição. Como método de conhecimento extrassensorial e como atividade intelectual para que ocorra a compreensão do trabalho. Descobrir a linguagem discursiva de uma obra de arte é um ato de vida sincero: “o processo de fragmentação da nossa experiência sensorial, tornando a realidade concebível, memorável e até previsível, é um processo da imaginação” (LANGER, 1966, p. 76).

Langer recebeu muitas críticas por sugerir subjetividade ao interpretar uma obra. Argumentos que, até hoje, são reproduzidos pelos alunos e que o currículo oficial também interpreta mal, quando se fala em arte como expressão de sentimento. No entanto, do meu ponto de vista, e aprofundando no pensamento da autora, ela nos fala da necessidade de treinamento intelectual para entender o simbolismo artístico a partir de nossa subjetividade pessoal. Essa é uma das ideias a recuperar: a sensibilidade do intelectualismo; o sentimento é necessário para ser apreciado, mas sempre do

nosso pensamento complexo e crítico. Se desenvolvermos ações artísticas baseadas unicamente na experiência sensorial e distanciadas do cognitivo, de complexos processos criativos, trataremos da arte contemporânea e da educação artística de uma maneira muito reducionista.

Esse é também o legado de Friedrich Schiller, que expressou a importância de uma educação da sensibilidade através da estética, "e não apenas porque é um meio de tornar a inteligência mais perfeita e eficaz na vida, mas também porque contribui para aperfeiçoar essa inteligência" (1990, p. 171). Segundo Schiller, educar a sensibilidade envolve uma questão política. É a condição que nos permite reformar o Estado e, obviamente, a política regula muitos aspectos de nossa vida; portanto, a sensibilidade é uma questão política em nossas vidas.

Schiller (1990) afirma o esse impulso sensível exige uma mudança em nossa identidade. Esse impulso ligado ao pessoal é constituído por todos os estímulos estéticos, objetos e artefatos que nos cercam. Todas essas "formas vivas" constroem o trânsito da sensibilidade para com os pensamentos, como o desenvolvimento individual de uma força ativa que nos liberta. Em seu livro *Cartas sobre la educación estética del hombre*, o autor defende que a arte e a estética desempenham um papel pedagógico e cultural dentro do conhecimento sensível das pessoas: "Educar a faculdade sensível é, portanto, a necessidade mais urgente de nosso tempo, não apenas porque é um meio de efetivar o progresso do conhecimento na vida, mas também porque contribui para a melhoria de seu conhecimento" (SCHILLER, 1990, p. 124).

Todas essas ideias clássicas sobre sensibilidade, afeto e arte, que podem muito bem parecer anacrônicas, permanecem totalmente válidas e precisamos recuperá-las para propor uma educação artística contemporânea. Hoje, porém, os novos materialismos promovem pesquisas no campo da estética e da sensibilidade. Eles nos oferecem novas perspectivas para entender o sensível a partir de seu processamento afetivo e suas implicações socioeducativas para o ensino-aprendizagem das artes.

Aprendendo a habitar a sala de aula como laboratório experimental: habitando artistas e projetos curatoriais

Como argumentei em outros trabalhos (MESÍAS-LEMA, 2019), o que proponho é habitar a sala de aula como um laboratório experimental da vida, sensível às realidades de nossos alunos. Um laboratório é um espaço para trabalho cooperativo, ampliado, de transgressão e resistência, um território nômade para o aprendizado artístico, um espaço destinado à generosidade educacional, ao prazer e à participação, de ser protagonistas do nosso futuro, que nos permita chegar tão longe quanto a incerteza do processo criativo nos levar. Não existem objetivos, apenas rotas, caminhos alternativos, arquiteturas efêmeras e flexíveis, de estética dialógica e relacional, com metodologias que variam do prazer à frustração, dos avanços e retrocessos, da conexão de ideias, pessoas e ações artísticas. Em um laboratório criativo, são gerados eventos plásticos e visuais, muitos deles estranhos, esquivos do acadêmico, como atos simbólicos e metafóricos do nosso modo de ser. Viver em sala de aula implica ser capacitado pelo espaço, como Juhani Pallasmaa afirma:

O habitar supõe um evento e uma qualidade mental e experimental, além de um ambiente material, funcional e técnico. A noção de lar se estende muito além de sua essência física e seus limites. Além das questões práticas da habitação, o ato de habitar em si é um ato simbólico e, imperceptivelmente, organiza o mundo inteiro para o habitante. Além de nossas necessidades físicas e corporais, nossas mentes, memórias, sonhos e desejos também devem ser organizados e habitados. Viver faz parte da própria essência do nosso ser e da nossa identidade (PALLASMAA, 2017, p. 8).

Assim, a sala de aula torna-se nossa e fica no andar térreo. O *sótano da arte* (MESÍAS-LEMA, 2017), nomeado pela sua localização, é concebido como um local multidisciplinar para as artes: fotografia, escultura, instalação, *performance*, arte sonora, pintura, etc., em que artistas são convidados anualmente para participar dos projetos realizados lá. Um laboratório transforma a institucionalidade do próprio espaço, não se trata mais da sala de aula como um protótipo dentro do centro educacional, mas como uma zona intermediária para quebrar as rotinas, para flexibilizar os tempos, retardá-los e com uma maré contínua de jovens artistas residentes em sala de aula, coparticipantes em diferentes projetos.



MODULAR ASSEMBLY. TEACHER TRAINING LAB. 2018



DRAWING PROJECTIONS. TEACHER TRAINING LAB. 2017



PHOTOGRAPHING THE LIGHT. TEACHER TRAINING LAB. 2016

Figura 2 – Photographing the light. Teacher Training Lab. 2016
 Fonte: José Maria Mesías-Lema

Na arte, a subjetividade é revelada como um laboratório de experimentação. Na cidade, os espaços públicos se tornam um laboratório de criatividade e aprendizado significativo. Na música e nas artes sonoras, sons, silêncios e sussurros tornam-se um laboratório de produção. Na *performance*, o corpo se torna um laboratório de exploração. Um laboratório, em termos de cidadão, é, na verdade, um espaço comum, aberto e ampliado; onde, a partir de problemas situados, é criada uma comunidade de praticantes e colaboradores, de pessoas que desejam arriscar, em pensamento e imaginação, a criação de protótipos para pensar e intervir na realidade histórica e social. O laboratório deve estar conectado a nós em uma rede. O laboratório cria dispositivos para intervir e hackear a coisa real. A figura do laboratório foge da estrutura hierárquica, tornando-se um formato organizacional, de criação e construção de conhecimentos e práticas compartilhadas (Varios Autores, 2012 *apud* BEJARANO, 2016, p. 338)

O fracasso está permitido no nosso laboratório; são esperados ativação, esforço e coragem para enfrentar novos desafios educacionais. É oferecido treinamento de qualidade, criativo, exigente e divergente. Nossa filosofia de treinamento parte de um perfil específico do aluno: todos querem aprender novas metodologias, colocá-las em prática, ver até que ponto elas funcionam ou não. Que cada um se comprometa com o que é apaixonado, com suas preocupações pessoais e profissionais. Não formamos "produtos educacionais", embora a administração educacional nos imponha algumas competências: fugimos radicalmente delas. Em vez disso, promovemos processos artísticos pessoais, e cada aluno constrói seu modelo de ensino para uma educação artística sensível.

Mas nosso porão em particular não é um exemplo isolado, muito pelo contrário, os antecedentes remontam há mais de um século. Laboratory School de John Dewey, em 1896, era uma faculdade vinculada à Universidade de Chicago, que servia como laboratório experimental em educação, onde a teoria foi posta em prática e vice-versa, observando sua reciprocidade. De lá vieram metodologias proativas (DEWEY, 1916). A Medialabs surgiu em 1985, no Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), hoje amplamente expandido nos museus de arte contemporânea, vinculando tecnologia e práticas sociais.

Em suma, como professores, sabemos que a rotina diária da sala de aula não leva à ativação de processos criativos. Em qualquer caso, reproduz ações estereotipadas e inventadas no contexto acadêmico. Reitero o que disse em outras ocasiões, o novo não é tão novo. O laboratório experimental deve ser uma referência estratégica dentro do centro educacional, um local sempre aberto

com caráter criativo, um local para subverter espaços e comprometido com as necessidades de crianças e adolescentes. Deve romper, de uma vez por todas, com uma estética escolar inventada, totalmente afastada da contemporaneidade das artes.

Toda essa metodologia de ensino e aprendizagem se materializa na prática por meio de projetos curatoriais, como uma pesquisa educacional baseada em artes (Arts-based Educational Research). Esses projetos e a referida prática artística e educacional como forma investigativa de conhecimento afetivo e coletivo também podem ser consultados em outros trabalhos (MESÍAS-LEMA, 2018a, 2019, 2020).

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. **Los retos de la educación en la modernidad líquida**. Barcelona: Gedisa, 2007.
- BEJARANO BARCO, J. Museos, educación y laboratorios experimentales. **GEARTE**, v. 3, n. 3, p. 333-350, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.22456/2357-9854.70040>>. Acesso em: 13 nov. 2020.
- BUTLER, J. **Deshacer el género**. Barcelona: Paidós, 2006.
- CLOUGH, P. (De)Coding the Subject-in-Affect. **Subjectivity**, v. 23, n. 1, p. 140-155, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1057/sub.2008.16>>. Acesso em: 13 nov. 2020.
- COIXET, I.; BERGER, J. **From I to J**. Barcelona: ACTAR, 2009.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Rizoma**. Valencia: Pre-Textos, 1997.
- DEWEY, J. **Democracy and education**: an introduction to the philosophy of education. New York: Macmillan, 1916.
- ELLSWORTH, E. **Posiciones en la enseñanza**: diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad. Madrid: Akal, 2005.
- GARCÉS, M. **Un mundo común**. Barcelona: Bellaterra, 2013.
- GREENE, M. **Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social**. Barcelona: Graó, 2005.
- LANGER, S. **Los problemas de arte**. Buenos Aires: Infinito, 1966.
- LANGER, S. **Sentimiento y forma**. México: Universidad Autónoma de México, 1967.
- LARA, A.; ENCISO, G. El Giro Afectivo. **Athenea Digital**, v. 13, n. 3, p. 101-119, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v13n3.1060>> Acesso em: 13 nov. 2020.
- MAJOR, J.; SANTORO, N. Sensible girls and silly boys: what do teachers need to know about gender. **The Australian Association for Research in Education**, v. 41, p. 59-72, 2014.
- MESÍAS-LEMA, J. M. Coge un caramelo y formaré parte de ti: cartografía sensible para la educación de las artes en la contemporaneidad. In: GORETE, M.; MARTINS, M. (Ed.). **A educação das artes na contemporaneidade**. Vitória: EUFES, 2015. p. 96-134.
- MESÍAS-LEMA, J. M. Art teacher training: A photo essay. **International Journal of Education through Art**, v. 13, n. 3, p. 395-404, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1386/eta.13.3.395_1>. Acesso em: 13 nov. 2020.
- MESÍAS-LEMA, J. M. Artivismo y compromiso social: transformar la formación del profesorado desde la sensibilidad. **Comunicar**, v. 57, n. 26, p. 19-29, 2018a. Disponível em: <<https://doi.org/10.3916/C57-2018-02>>. Acesso em: 13 nov. 2020.

MESÍAS-LEMA, J. M. Micro-ações performativas para uma educação em arte sensível na formação de professores. **GEARTE**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 158-185, jan.-abr. 2018b. Disponível em: <<https://doi.org/10.22456/2357-9854.75676>>. Acesso em: 13 nov. 2020.

MESÍAS-LEMA, J. M. **Educación Artística sensible. Cartografía contemporánea para arteducadores**. Barcelona: Graó, 2019.

MESÍAS-LEMA, J. M. Inhabit artists: A contemporary, participative and collective methodology in Art Education. **Observar**, vol. 13, p. 74-104, 2019. Disponível em: <<https://www.observar.eu/index.php/Observar/article/view/104>>. Acesso em: 13 nov. 2020.

MESÍAS-LEMA, J.M.; LÓPEZ-GANET, T.; CALVIÑO-SANTOS, G. Atmospheres: Shattering the architecture to generate another educational discourse in art education. **International Journal of Education & the Arts**, v. 21, n. 6, 2020. Disponível em: <<http://doi.org/10.26209/ijea21n6>>. Acesso em: 13 nov. 2020.

PALLASMAA, J. **Habitar**. Barcelona: Gustavo Gili, 2017.

PÉREZ-BARREIRO, G. Sensibilizar la inteligencia. In: PEDROSA, M. **De la naturaleza afectiva de la forma**. Madrid: Museo Nacional Reina Sofía, 2017. p. 14-33.

RANCIÈRE, J. **El maestro ignorante**. Barcelona: Laertes, 2003.

SEGUÍ DE LA RIVA, J. **Dibujar, proyectar (III). Planteamiento y referencias pedagógicas**. Madrid: Instituto Juan de la Herrera de la ETSAM, 2000.

SCHILLER, F. **Cartas sobre la educación estética del hombre**. Barcelona: Anthropos, 1990.