

## **Entrevistas: a inquietude de professores-propositores**

Mirian Celeste Martins\*

### **Resumo**

A inquietude de professores-propositores desvela-se no mergulho na pesquisa cotidiana que alimenta as práticas pedagógicas. Ela que flui na pesquisa acadêmica, nos grupos de pesquisa, nas publicações, nos encontros e congressos, em projetos instituintes e provoca movimentos no ensino de arte no Brasil. Os artistas contemporâneos potencializam esta atitude e podem germinar deslocamentos na formação de educadores para trajetos singulares.

**Palavras-chave:** Formação de educadores. Arte. Experiência.

## **Among lifes: restlessness of propositional teaching**

### **Abstract**

The restlessness of propositional teachers is revealed in the daily dive into research that feeds the pedagogic practices. It flows in the academic research, in the research groups, in the publications, in the encounters and Congresses, in projects and provokes movements in the teaching of art in Brazil. The contemporary artists potentiate this attitude and can germinate displacements in the educators' formation for singular itineraries.

**Keywords:** Educators' Formation. Art. Experience.

\* Doutora em Educação pela Faculdade de Educação/USP. Mestre em Artes pela Escola de Comunicações e Artes/USP. Professora do Curso de Pós-graduação de Mestrado em Ensino e Aprendizagem da Arte Instituto de Artes/Unesp, onde atua também como coordenadora do Grupo de Pesquisa: Mediação arte/cultura/público.

Mirian C. Martins

### Entrevidas: caminhos inquietos de professores-propositores

O melhor aprendiz não é aquele que aborda o mundo por meio de hábitos cristalizados, mas o que consegue permanecer sempre em processo de aprendizagem. O processo de aprendizagem permanente pode, então, igualmente ser dito de desaprendizagem permanente. Em sentido último aprender é experimentar incessantemente, é fugir ao controle da representação. É também, nesse mesmo sentido, impedir que a aprendizagem forme hábitos cristalizados. (...) Aprender é, antes de tudo, ser capaz de problematizar, ser sensível às variações materiais que têm lugar em nossa cognição presente.

Virginia KASTRUP (1999, p. 152-153)



O pé está nu. Pisa com extremo cuidado. Sensível à crueza dos frios paralelepípedos, caminha atento à fragilidade dos ovos sobre o solo, espalhados. Pequenos obstáculos preches de vida preenchem o pequeno horizonte da imagem que nos oferece apenas o caminhar descalço.

*Entrevidas*<sup>1</sup> é o nome da instalação de Anna Maria Maiolino, originada de uma performance em 1981. A imagem é sua síntese e abre este texto, não como ilustração, mas como epígrafe visual, detentora da idéia que anima esta

reflexão, assim como o texto provocativo de Virginia Kastrup.

### **O que nos provoca esta imagem?**

Talvez o solo da educação brasileira possa ser expresso também por este solo instalação. Talvez nós, educadores, tenhamos este mesmo cuidado ao atravessar os obstáculos/desafios que a vida na escola nos apresenta, ao compartilhar com nossos aprendizes uma área de conhecimento como a arte. Talvez seja a nossa condição humana que nos faça percorrer caminhos, escolher percursos, atravessar terrenos pouco amistosos.

Mas, como educadores, nos basta a condição humana de sermos cuidadosos? Basta caminhar delicadamente, com a sensibilidade à flor da pele, com o respeito e o cuidado frente à fragilidade do outro?

O senso comum tem invadido a sala de aula e nos tomados em suas garras. Muitas vezes, mergulhados no ritmo frenético de aulas de 45 minutos, de uma jornada de trabalho sem descanso, sem alimentos teóricos, sem espaço de troca entre parceiros, nos vemos vagando, com menor ou maior cuidado, entre conceitos, fazeres e aprendizes.

Que alicerces profissionais nos ajudam a sair dos impasses em que nos metemos? Como nos inventamos a cada dia para driblar a mesmice? Como usufruímos a vida de educadores, saboreando o aprender de cada dia junto com nossos alunos? Como pensar a formação de educadores?

É preciso, como diz Lya Luft (2004, p. 23) “escapar, na liberdade do pensamento, desse espírito de manada que trabalha obstinadamente para nos enquadrar, seja lá no que for.” Que liberdade de pensamento pode nos levar a ousar caminhos outros, a inventar a nós mesmos como andarilhos do saber, a buscar compreender a caminhada por entre tantos obstáculos, riscos, trilhas? Temos coragem para nos desapegar de hábitos cristalizados? Somos professores-propositores ou executores de metodologias ou programas?

Somente como professores inquietos poderemos ultrapassar o senso comum que nos mantém no que já fizemos, que nos faz repetir o que deu certo para outros, que nos conserva acomodados no que se já sabemos. Vivenciar a ação pesquisante, o olhar indagador, a vigília criativa e atenta ao mundo ao nosso redor, o estudo, a leitura, a constante formação cultural nos alimenta como profissionais da educação. Profissionais que aprendem seu ofício na convivência diária com a pesquisa de sua própria prática. Pessoas que, convivendo com a arte contemporânea, potencializam suas ações em trajetos propositores.

Como operários e operárias da educação, na construção diária do futuro, professores e professoras traçam seus caminhos, movem-se em escolhas cotidianas, conectam-se aos caminhos da Arte, do ensino da Arte, dos aprendizes

Mirian C. Martins

com seus repertórios e desejos singulares. Educadores que registram em seus diários de bordo, as conquistas, os desacertos, as inquietudes diárias e refletem sobre eles, sem descanso. São professores *bricoleur*<sup>2</sup> de suas próprias práticas, coletores de papéis, de jornais, de imagens da cultura visual, que remexem em seus guardados, nos materiais educativos, nos livros, nos sites, na riqueza e na penúria de nossa realidade.

O que move esses professores, profissionais da educação? Qual nossa tarefa como formadores de professores?

### A experiência como provocação

A arte dos pintores, escultores, músicos, bailarinos e desenhistas têm uma forte semelhança com a arte daqueles advogados, médicos, executivos e professores que são extraordinários profissionais. Não é causal que os profissionais se refiram a uma "arte" do ensino ou da direção empresarial e utilizam o termo artista para referir-se àqueles profissionais da prática extraordinariamente experientes no manejo de situações de incerteza, singularidade e conflito (SCHÖN, 1992, p. 28).

Há algo que move o artista, há algo que move o homem e a mulher. Algo que pode ser ainda imprevisível, como uma mancha de luz. Algo que pode estar "na ponta da língua" mas não sabemos o que é até encontrar uma referência que nos traga a certeza. Algo que faz manejar situações de incerteza, singularidade e conflito. E está intrinsecamente relacionada com a capacidade de experimentar qualidades. Para Eisner (1998, p. 35) "a experiência tem sua gênese em nossa transação com as qualidades que constituem nossos entornos". Somos afetados por essas qualidades que nos movem para a invenção, quando as problematizamos, quando as vemos com um olhar estrangeiro, capaz de estranhar o que é familiar, quando criamos/vivemos novas experiências de deslocamentos, de desaprendizagem, de problematizações.

Segundo Jorge Larrosa (2004, p. 161), "a palavra experiência vem do latim *experiri*, provar. A experiência é, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova". Encontra-se em seu radical a palavra *periculum*, perigo. A análise da raiz indo-européia - *per*, se conecta primeiramente com a idéia de travessia e, depois com a idéia de prova. Também em grego essa raiz se deriva em travessia, percurso, a passagem. Continua ele (id, p. 162):

Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua

## Entrevistas: a inquietude de professores-propositores

oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o ex do exterior, do estrangeiro, do exílio, do estranho e também do ex da existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente ex-iste de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. Em alemão, experiência é *Erfahrung*, que contém o *fabren* de viajar. E do antigo alemão fará também deriva *Gefahr*, perigo, e *gefährden*, pôr em perigo. Tanto as línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo.

O que faz com que uma experiência tenha qualidade estética? Que gestos formadores estão presentes no processo de criação do artista? O quê, na experiência de criação do artista indica a qualidade estética que estaria presente em experiências de outras áreas quando carregadas desta qualidade?

Como nos ensinou Dewey, a experiência é estética quando a vivemos de modo integral, seja uma experiência intelectual, prática ou artística. “Ação, sentimento e significação são uma só coisa” (1949, p. 16). O conceito, fortalecido especialmente no livro escrito aos 72 anos - *A arte como experiência*, faz um desvio do sistema pragmático onde o teórico é comumente colocado. Diz Dewey (id, p. 51):

A mais elaborada investigação filosófica ou científica e a mais ambiciosa empresa industrial ou política, quando seus diferentes constituintes formam uma experiência integral, tem qualidade estética, de vez que suas partes estão ligadas umas as outras e, não apenas sucedem uma a outra.

Podemos ousar olhar Dewey em conexão com pensamento de Deleuze e Gattari? Corremos o risco de mascarar diferenciações? Podemos compreender a preocupação pela experiência “integral” e “completa”, como o mergulho nela mesma, no movimento de afetar-se?

Poderíamos estabelecer relações seu pensamento e o conceito de rizoma<sup>3</sup> dos filósofos franceses? As conexões são múltiplas, mas se sabe hoje, mais do que se imaginava outrora, que o conhecimento é sempre provisório. Tudo se move por territórios líquidos, em rizomas que potencializam conexões sem hierarquia, sem pontos de chegada ou de partida pré-estabelecidos, na multiplicidade que não se reduz à unidade. A compreensão do conhecimento como árvore remete a unidade, a um eixo central, diferentemente do rizoma. O termo vem da botânica.

Um tipo de caule. Um tipo de comportamento de caule: quando se espalha em diversas direções, mergulhando

no solo e voltando à superfície, podendo ser aéreo, formar nódulos, bifurcar, trifurcar, multifurcar. Deleuze e Guattari o tomam emprestado para opor à noção estrutural de árvore, verticalizada, bifurcada (MARTINS e PICOSQUE, 2005, p. 5).

Pensar por um “método” rizomático impele o mergulho na potencialidade da experiência, nas multiplicidades que se oferecem à invenção, em deslocamentos e escolhas em trajetórias que se descobrem no próprio trajeto, em um movimento que é típico da arte. Como diz Pareyson (1984, p. 32) a arte “é um tal fazer que, enquanto faz inventa o por fazer e o modo de fazer”, como uma produção que nasce da experiência provocadora, pois ao mesmo tempo em que se inventa, transforma também aquele que inventa.

### A processualidade da criação

Por que Schön (1992) refere-se ao artista como um profissional da prática experiente no manejo de situações de incerteza, singularidade e conflito? Há, no fazer artístico, estético, uma sintonia entre o pensar e o fazer, entre a prática e a teoria, entre o conteúdo e a forma? Para Stenhouse (1987, p.138): “a idéia se sintoniza com a forma da arte e a forma se emprega como expressão da idéia”. Neste jogo, marcado pela singularidade, pela subjetividade movente, pelo pensar na própria ação, os artistas vivem a aventura da criação. Uma aventura cuja gênese é a inquietude, o desassossego, a busca por algo, de forma sôfrega. Na busca por compreender processos de criação em artistas, Cecília Almeida Salles (1998, p.28) percebe o movimento como um “trajeto com tendência”, com uma direção que nasce do próprio criar. Três exemplos apresentados por Salles (1998, p. 30-31) nos desvelam a inquietude do artista em sua busca constante:

Mal terminado um quadro atira-se para o seguinte na ânsia de achar satisfação para aquilo que interiormente o inquieta - Lasar Segall.

A arte é uma doença, é uma insatisfação humana: e o artista combate a doença fazendo mais arte, outra arte. Fazer outra arte é a única receita para a doença estética da imperfeição - Mário de Andrade.

Há uma insatisfação estética, que nunca chega a ser totalmente completa e isto desperta nova energia. - Constantin Stanilavski.

O caminho da criação não parece ser da imperfeição para a perfeição, que levaria à satisfação plena de uma necessidade. São outros os percursos, pois a busca parece infinita, a obra está sempre em estado de provável mutação. Isto, entretanto, não quer dizer que o artista não tenha encontros com a clareza, com a descoberta.

Há uma cena no filme *Chaplin* (do diretor Richard Attenborough, com o

### Entrevistas: a inquietude de professores-propositores

ator Robert Downey Jr.) que entrecorta o passado vivido e um depoimento no presente, focalizando o momento de criação da personagem: *O Vagabundo*. Chaplin conta inicialmente o momento mágico nesta criação: a bengala o chama, o chapéu vai até sua cabeça e assim ele constrói a personagem, numa aura azulada. A cena é também mágica. Mas, o entrevistador contesta, e ele narra a verdade, “tão dura”, testemunha Chaplin. Outra cena, então, mostra o ator em muitas tentativas na frente do espelho até compor sua personagem.

Nem sempre educadores percebem os dois momentos conflitantes ali colocados: o relato idealizado e a verdadeira inquietude da busca que só termina porque o tempo impõe um limite. É o mesmo que aconteceu com *Guernica*, pois até no dia em que sua obra saiu do ateliê, Picasso ainda fizera estudos para alguns detalhes, segundo Fabre (1979). É o mesmo que acontece com Mário Quintana quando diz que o poema termina apenas quando é publicado. Entra no circuito do público e é negado ao artista outras mudanças.

Em sua pesquisa, Ana Angélica Albano (1998, p. 48) aponta:

Existe algo que move o artista numa direção e, mesmo sem saber qual, ele vai. Mesmo sem entender o que o move - mas move - ele vai e faz daquilo uma continuidade; faz daquilo um projeto; faz daquilo uma vida. Arrisca, porque não importa se vai ser alguma coisa.

A inquietude provoca, e é provocada, pela ação investigativa, pelo mergulho na experiência, que se torna vital na arte contemporânea. Nos meandros da formação de educadores, poderiam os artistas contemporâneos mover o pensamento pedagógico para o arriscar-se, o mover-se, a atravessar-se pelos fluxos da própria experiência com os aprendizes?

### A arte e as experiências de problematização

Como produtores ou fruidores, hospedamos a obra ou as idéias nascentes em nós, as trazemos “para dentro” e com elas dialogamos (PAREYSON, 1984; MARTINS, PICOSQUE E TELLES GUERRA, 1998). Na experiência da arte aprendemos uma forma específica de demorarmos-nos nela, aprendemos em nos deter em suas malhas para melhor vivê-la.

O poema, ou a descoberta, existe em dois momentos da visão: quer no momento da apreciação, quer no momento da criação; porquanto o apreciador tem de ver o movimento, acordar ao eco que teve início na criação do trabalho. No momento da apreciação vivemos de novo o instante em que o criador viu e agarrou a semelhança oculta. Quando uma comparação nos surpreende, e nos convence ao mesmo tempo, quando descobrimos uma justaposição num quadro, tão estranha quanto curiosa,

quando uma teoria é ao mesmo tempo nova e convincente, não nos limitamos simplesmente a debruçar-nos sobre o trabalho de alguém. Reativamos o ato criador e nós próprios fazemos de novo a descoberta (BRONOWSKI, 1974, p. 26)

A imersão na experiência, vivida com intensidade, traz em si o ato criador, instigado pela problematização que ela mesma nos provoca. Para Virginia Kastrup (2005, p. 1280): “o aprendiz-artista não é aquele que repete mecanicamente uma mesma resposta ou uma regra definida, mas aquele que é capaz de reinventar-se permanentemente, inventando simultaneamente novos mundos”. Não é um processo de solução de problemas, mas da invenção de problemas. Para ela, “ensinar é, em grande parte, compartilhar experiências de problematização” (id, p. 1287). Pela arte somos impulsionados para um encontro sensível e forte trazido pela experiência do outro, tornada nossa. Experiência distinta, mas não distante; experiência que envolve emoção e pensamento, ação e significação, e por isso dotada de qualidade estética e provocadora da invenção, que lida com o caos, com o não saber, com os ventos que desviam da rota.

Cada artista tem seu tempo de criação. É difícil saber quando começa a gravidez e quando se dá o parto. Há pintores que são permanentemente prenhes, parindo ninhadas, como era o caso de Picasso. Eu, antes de iniciar a viagem - o quadro - consulto minha bússola interior e traço um rumo. Mas quando estou no mar grosso, sempre sopra um vento forte que me desvia da rota pré-estabelecida e me leva a descobrir o novo quadro. Todo criador é um Pedro Álvares Cabral. (CAMARGO, 1998, p. 32)

Estar aberto à experiência, à bússola interna e aos ventos fortes que promovem momentos de caos e o aproveitamento do que emerge, seja na vida, na sala de aula, no ato de criação artística, envolve o substituir o pânico e o medo pela ousadia e pela tolerância com o que ainda não está definido e por isto é ambíguo, é amorfo, é ainda um vir-a-ser. Este gesto estético está muito presente em projetos e marca a força do contexto na própria ação projetada. Cada um de nós, em sua singularidade apresenta-se frente a cada situação específica com suas histórias e intenções, mas é nesta presentificação do contexto que abre espaços para a ação, para os projetos como devires disponíveis para o que ainda não foi vivido.

O artista convive com idéias e emoções vagas, deixando que um largo período de gestação leve ao nascimento da obra. O professor se dá esse tempo? Como enfrentar o caos da criação, como um tempo de problematizações, sem julgamentos apressados, sem fechar portas as potencialidades que nem puderam ser vistas? Muitas vezes aceita-se de imediato a primeira idéia, que já se torna a solução. Permitir que a idéia se mantenha vaga por um tempo é uma atitude,



### Entrevistas: a inquietude de professores-propositores

portanto, valiosa e dotada de qualidade estética. Miró (1992, p. 37) conta como viveu este processo: “Quando a tela fica no ponto, como aquela, o resto vem sozinho. O duro é chegar até aí: um trabalho terrível, que me deixa extenuado. Depois, caminha por si.”

Buscando compreender as mentes que criam, Gardner(1996) percebe nas vidas de Picasso, Ghandi, Stravinsky, Freud, entre outros, o modo criador de lidar com frustrações, com os acontecimentos não bem sucedidos. Estar no jogo criador é mover-se, é enfrentar desafios, não como metas a serem vencidas, mas como dispositivos provocadores da invenção. A fluidez, a flexibilidade e a originalidade, elementos do discurso da apologia da criatividade dos anos 50, estão presentes. Mas o que torna a questão menos modernista é que o desafio e os limites, os riscos e as incertezas são agora focalizados, superando uma visão idealizada em que o *insight* era o grande momento. No jogo criador, na perspectiva contemporânea, o momento do vislumbre do que se deseja está presente, mas também o imenso trabalho de elaboração e de novos insights e de avaliações constantes. Eles são vistos como conexões que provocam novos devires.

O estudo das relações entre o processo de criação de artistas e educadores (MARTINS, 1999) a partir de depoimentos de Regina Silveira, Fernando Hernández, Rosane Acedo Vieira e Cláudia Pereira da Silva, testemunham a processualidade que a arte provoca no envolvimento com projetos vividos como produções mediadoras, investigadoras e contextualizadoras. Dimensão estética a ser percorrida na formação de educadores. Mas será isto ainda pura utopia?

Quais os espaços na formação de educadores para a invenção? Para explorar idéias e conceitos que se desvelam em suas práticas? Para impulsionar a inquietude para a pesquisa que alimenta a própria ação pedagógica?

Para Schön a arte é “uma forma de exercício da inteligência, um tipo de saber” (1992, p. 26). Há uma habilidade artística do aprendiz e também do mestre que aprende que, para ele, “consiste em sua capacidade e disposição para mergulhar numa situação. Arrisca-se a declarar que efeitos espera produzir e se arrisca a colocar em prova um tipo de experimentação desconhecida” (id,p.258). Arrisca-se para um vir-a-ser... tornar-se “ser” em um tempo e espaço contextualizados.

Além dele, Stenhouse (1987), Perez Gomes e Sacristan (1998), e tantos que foram neste texto revisitados, a dimensão estética da experiência educativa e da pesquisa tem como suporte a experiência estética. O artista apreende o sentido das qualidades com as quais trabalha e sabe tirar proveito delas. Educadores e aprendizes-educadores também podem perceber como a flexibilidade, a sutileza e tolerância pela ambigüidade são necessárias, ampliando conceitos, valorizando as subjetividades, as singularidades, a ludicidade e o

**Mirian C. Martins**

humor, para lidar com o caos, com a insegurança com a tensão que também faz criar. Os artistas investigam de maneira qualitativa e é deles que como pesquisadores poderemos aprender a pesquisar, a dar forma ao que buscamos.

As pesquisas em ensino de arte não se atêm apenas àquelas que se constituem nos espaços das universidades. É certo que os mestrados e doutorados são excelentes alimento para as pesquisas. Como doutora, tive a honra de participar em (e aprender com) muitas bancas, nas qualificações e defesas que evidenciam o mergulho de profissionais na processualidade de suas invenções, vivendo eles mesmos as incertezas do não-saber, as perdições no caos criador de quem busca algo mais, de quem padece para encontrar as perguntas impulsionadoras, que as vezes se encontram nas bordas do que deseja pesquisar.

Muitas das publicações que hoje encontramos sobre o ensino de arte advêm deste espaço da academia. Poderíamos aqui elencar muitas delas. É certo também que nem sempre estas pesquisas ganham a divulgação que merecem, ficando restritas às bibliotecas das faculdades em que foram apresentadas, aos encontros da ANPAP – Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas ou da FAEB – Federação de arte-educadores do Brasil. Há vários grupos de pesquisa, oficializados junto ao CNPq ou não, mas a divulgação fica muitas vezes restrita aos grupos que lhe são próximos.

Não há modelos de pesquisa, nem modelos de educadores, nem modelos de educador de educadores, mas jeitos muito diferentes de lidar com o contexto, com a cultura, com a sociedade, com a política, enfim com os outros humanos aqui e em outros espaços de forma compromissada, coerente, e intensa ou apaixonada, e por isto estética e problematizadora, com sabor, aroma e calor especial.

### **Aventuras moventes**

Precisamos de aventuras moventes que possam nos instigar para que nos arrisquemos no mundo, para que nos reinventemos a cada dia. A arte contemporânea nos faz provocações que contaminam um pensar/viver experiências, como temos aqui tentado apontar. Lygia Clark e Hélio Oiticica mostram-se provocadores neste pensar e germinaram o conceito de professor-propositor em Martins e Picosque (2005, p. 6). Diz Lygia Clark (1983, s/p):

Nós somos os propositores: nós somos o molde, cabe a você soprar dentro dele o sentido da nossa existência.

Nós somos os propositores: nossa proposição é o diálogo. Sós, não existimos. Estamos à sua mercê.

Nós somos os propositores: enterramos a obra de arte como tal e chamamos você para que o pensamento viva através de sua ação.

### Entrevistas: a inquietude de professores-propositores

Nós somos os propositores: não lhe propomos nem o passado, nem o futuro, mas o agora.

A artista que nos faz pensar no diálogo, no acaso, no entorno, na potencialidade de experienciar situações imprevisíveis, no tornar o pensamento vivo por meio de ações. Curiosidade, exploração e ludicidade nos movem na disponibilidade e abertura à vida e aos momentos partilhados com outros, que como nós desejam o contato com a Arte.

Talvez a obra *Caminhando*, de 1963, seja uma obra síntese deste pensar. Mario Pedrosa já afirmava (2005, p. 30):

Diferentemente de outras realizações cinestésicas, em que o espectador é que se desloca em torno da obra, em Lygia a obra, ela mesma, se move, não como forças externas, a motor ou qualquer acionamento mecânico, nem sempre pelo vento, pela natureza como nos móveis de Calder, mas pela ação do espectador que a altera, deforma, conforma, recria.

Como propositora, Lygia nos põe em movimento ao cortar uma fita de Moebius, escolhida “porque ela quebra os nossos hábitos espaciais: direita-esquerda, anverso-reverso, etc. Ela nos faz viver a experiência de um tempo sem limite e de um espaço contínuo” (citado por LOUPPE, 2005, p. 35). Ela nos põe em movimento ao tocar e ser tocado. Ela nos empurra para a experiência provocadora de um novo estado. Ela mesma vive a experiência da proposição, questionando-se: “Eu me pergunto se após a experiência do *Caminhando* não tomamos mais consciência de cada um dos gestos que fazemos – mesmos os mais habituais. Pode ser que isso seja impossível, porque exige que afastemos priori toda a sua significação prática e imediata” (citado por ROLNIK, 2005, p. 20).

A inquietude e o mergulho na experiência potencializam a ação de professores-propositores. A ação propositora move a pesquisa da própria prática, move os aprendizes para a experiência, move para problematizações constantes, na multiplicidade rizomática de trajetórias que nascem de desejos, que se contaminam pelo afetar-se no envolvimento e nas perturbações frente às desaprendizagens necessárias. “O desafio não é apenas capturar a atenção do aluno para que ele aprenda, mas promover nosso próprio aprendizado da atenção às forças do presente, que trazem o novo em seu caráter de perturbação”, como nos fala Kastrupp (2006, p. 7).

A linguagem da arte parece instigar o educador, de qualquer área, a se tornar mais sensível às leituras de mundo expressas não só pelas obras de arte, pelas manifestações culturais, mas pelos seus aprendizes, com mais sensibilidade, com mais sutileza e crítica e a pensar também não só através da linguagem verbal tratada apenas pelo seu modo mais objetivo e frio e não ampliada

**Mirian C. Martins**

pelo poético que também está nela presente. Estas afirmações atestam também a importância do especialista no ensino de arte, como possibilidade de ampliar a potencialidade de cada aprendiz e de instigar colegas e a direção para sua valorização e importância. Para isto, esse especialista terá de aperfeiçoar-se cada vez mais.

Uma das máscaras sensoriais de Lygia Clark pode nos fazer pensar sobre a formação de educadores, seja de arte ou não. Ao vestir a máscara, nossos olhos miram por entre seus dois furos, mas há dois anteparos, colocados a certa distância que não nos veda a visão do exterior. Nestes anteparos há espelhos. O que olhamos são os nossos próprios olhos a nos fitar, envolvidos pela fresta do mundo de fora de nós.

Como pensar a formação de outros educadores se nós mesmos, formadores, também nos formamos cotidianamente? A pergunta fica ainda em aberto, convocando reflexões sobre nossas práticas formadoras, sobre nossas invenções. *Entrevistas* estamos nós, como propositores inquietos que tem na arte, especialmente a contemporânea, alimento para o repensar-se constante, para além do senso-comum, com o cuidado e tensão criadora de quem, com olhar estrangeiro, estranha o familiar e problematiza o que já sabe, com cuidado e atenção por onde e com quem atravessa a vida.

## **Referências**

ALBANO, A. A. **Tuneu, Tarsila e outros mestres... o aprendizado da arte como rito de iniciação**. São Paulo: Plexus, 1998.

CLARK, L. C. **Livro-obra**. Rio de Janeiro, 1983 (republicado no Catálogo da Fundación Antony Tàpies, Barcelona, 1997)

BRONOWSKI, J. **Ciência e valores humanos**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

CAMARGO, I. **Gaveta dos guardados**. São Paulo: EDUSP, 1998.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DEWEY, J. **El arte como experiencia**. Mexico: Fondo de Cultura Economica, 1949.

EISNER, E. W. **El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa**. Barcelona: Paidós, 1998.

FABRE, J. P. **El guernica de Picasso**. Barcelona: Blume, 1979.

GARDNER, H. **Mentes que criam**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOUPPE, L. Ligia Clark não pára de atravessar nossos corpos. In: ROLNICK, Suely (Ed.). **Lygia Clark: da obra ao acontecimento**. São Paulo: Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2005. p. 33-39.

LUFT, L. **Pensar é transgredir**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

\_\_\_\_\_. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devirmestre. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27279.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27279.pdf). Acesso em: 25 jul. 2006.

\_\_\_\_\_. Ensinar e aprender: falando de tubos, potes e redes. **Arte na Escola**. São Paulo, n. 40, p. 6-7, dez. 2005 Disponível em: [www.artenaescola.org.br/pesquise\\_artigos\\_texto.php?id\\_m=42](http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=42). Acesso em: 25 jul. 2006.

MARTINS, M. C. **Arte - o seu encantamento e o seu trabalho na educação de educadores**: a celebração de metamorfoses da cigarra e da formiga. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação/USP, São Paulo, 1999.

MARTINS, M. e PICOSQUE, G. A aventura de planar numa DVDteca. **Arte na Escola**. São Paulo, n. 38, p. 4-5, jul. 2005. Disponível em: [www.artenaescola.org.br/pesquise\\_artigos\\_texto.php?id\\_m=40](http://www.artenaescola.org.br/pesquise_artigos_texto.php?id_m=40). Acesso em: 25 jul. 2006.

MARTINS, M. e TELLES GUERRA, M. Terezinha. **A língua do mundo**: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

MIRÓ, J. **A cor dos meus sonhos**: entrevistas com Georges Raillard. São Paulo: Estação Liberdade, 1992.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

PEDROSA, 2005. A obra de Lygia Clark. In: ROLNICK, Suely (Ed.). **Lygia Clark: da obra ao acontecimento**. São Paulo: Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2005. p. 29-31.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PÉREZ GÓMEZ, A. P.; SACRISTAN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

**Mirian C. Martins**

ROLNIK, S. Afinal, o que há por trás da coisa corporal? In: ROLNICK, Suely (Ed.). **Lygia Clark**: da obra ao acontecimento. São Paulo: Pinacoteca do Estado de São Paulo, 2005. p. 9-26.

SALLES, C. A. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. São Paulo: FAPESP: Annablume, 1998

SCHÖN, D. **La formación de profesionales reflexivos**: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós, 1992.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Morata, 1987.

## Notas

<sup>1</sup> A obra de Anna Maria Maiolino está disponível em: <http://www1.uol.com.br/bienal/24bienal/rot/erotamemaio01.htm>. Acesso em 27 jul. 2006.

<sup>2</sup> Este termo é empregado por Perrenoud (1993) para designar o trabalhar com os meios disponíveis, re-utilizar textos, situações, materiais, como uma bricolage, retirando o termo do antropólogo Claude Levi-Straus.

<sup>3</sup> O conceito de rizoma aparece pela primeira vez em *Mil platôs* (1995) e toma de empréstimo um termo do vocabulário da botânica. O rizoma é um processo de ramificação aberta, não remete a um centro ou núcleo e pode expandir-se em direções móveis e indeterminadas, estabelecer conexões transversais sem que se possa centrá-los ou cercá-los.

## Correspondência

**Mirian Celeste Martins** - Rua Augusto dos Anjos, 54 - 04582-010 - Brooklim - São Paulo/SP.  
E-mail: [mirian@rizomacultural.com.br](mailto:mirian@rizomacultural.com.br)

Recebido em 17 de abril de 2006

Aprovado em 21 de agosto de 2006