



VER/EXPERIENCIAR/SENTIR: ARTE CONTEMPORÂNEA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

*SEE/EXPERIENCE/FEEL:
CONTEMPORARY ART IN RURAL EDUCATION*

Hertha T. Silva
UFT/UFG, Brasil
herthatare@gmail.com

Resumo

A partir da experiência dos sujeitos do campo, seus saberes e potencialidades, propõe-se a integração entre elementos da artesanaria tradicional e arte contemporânea na educação do campo. Reconhecendo que artesanarias tradicionais são formas de manifestações culturais e artísticas progênie e correntes no meio rural, e que técnicas, formas e materiais tradicionais desse labor artesanal tradicional estão sendo incorporadas pela arte contemporânea, lanço a questão: é possível estabelecer vínculos com a arte contemporânea na educação do campo, a partir da integração entre produção artística, os próprios sujeitos da experiência e seus espaços de vivência? Contingenciando o fazer e o pensar arte contemporânea deslocada dos 'centros', compartilhando para a geografia de "desinstitucionalização" da arte e (re)integração entre arte e vida.

Palavras-chave: educação do campo; arte contemporânea; artesanarias tradicionais; arte como experiência.

Abstract

From the field individuals experience, their knowledge and potentialities, it is proposed the integration between elements of traditional crafts and contemporary art on field education. Recognizing that traditional handicrafts are forms of artistic manifestations and artistic progeny and currents in the rural environment. And what traditional techniques, forms and materials of this traditional artisanal work are being incorporated by contemporary art, I raise the question: is it possible to establish ties with the contemporary art on education of the field, from the integration between artistic production, the subjects of the experience themselves and their spaces of experience? Contingent the doing and thinking contemporary art displaced from the "centers", sharing for the geography of art "deinstitutionalization" and (re) integration between art and life.

Keywords: field education; contemporary art; traditional crafts; art as experience.

Artes Visuais na Educação do Campo

A educação do campo é fruto de um longo processo de luta pelo reconhecimento de que a educação deve estar sintonizada com as particularidades culturais e os direitos sociais. Sendo compatível aos modos de viver, pensar e produzir das populações, assegurando suas necessidades e particularidades. Provém de reivindicações históricas dos sujeitos do campo, com destaque para o protagonismo dos movimentos sociais e sindicais campesinos.

Em termos institucionais, o reconhecimento de que as populações do campo têm direitos a uma educação diferenciada que atenda suas demandas efetiva-se a partir da promulgação, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1, de 03/04/2002). Até chegar a essa conquista histórica foi, e está sendo, um longo e gradativo processo¹.

Esse pensamento tem como orientação o cumprimento do direito de acesso universal à educação e a legitimidade dos processos didáticos localmente significados, somados à defesa de um projeto de desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável (BRASIL, 2007, p. 13).

As instâncias, regulamentações, diretrizes e ações que amparam a educação do campo manifestam o arrogo de que os modelos educacionais instituídos a partir da dinâmica social e espacial urbana não atendem as populações campestres, e tampouco a premência do entendimento e reconhecimento da grande diversidade de ambientes físicos e sociais que compõem o domínio rural brasileiro. Essas questões são grandes desafios que se coloca à educação do campo. Questões que extrapolam a simples oposição entre urbano e rural, campestre e cidadão. Essas noções posicionadas como antagônicas, transportam uma carga histórica que tencionam visões sobre o ser e estar no campo desarticuladas da atualidade e que não contribuem para o enfrentamento das reais necessidades das populações do campo.

E educação assente ao campo, e para o campo, se opera a partir da contestação de ideias e conceitos que só servem para reforçar preconceitos e injustiças. Só a partir da desconstrução de paradigmas que ancoram o campo às noções que remetem a atraso, provisoriedade e subalternidade é que se superará a emulação entre campo e cidade. Campo e cidade são complementares e de igual valor (BRASIL, 2007).

O campo é um espaço heterogêneo, multicultural e de pluriatividade. O campo, nesse sentido, “mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (BRASIL, 2002, p. 7).

O projeto de uma educação do campo tem um papel estratégico. Isto posto, *é imperativo refletir sobre qual o propósito e relevância das Artes Visuais no contexto da Educação do Campo.*

¹ Os marcos legais que contingenciam a inclusão na estrutura estatal de instâncias, regulamentações, diretrizes e ações que atendem as demandas específicas e reconhecem as necessidades singulares das populações do campo são, especialmente: 1) A Constituição de 1988 que consolida o compromisso do Estado com a sociedade em promover uma educação para todos; 2) A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) que determina a adequação da educação e o calendário escolar às especificidades da vida rural e de cada região; 3) a criação da “Articulação Nacional por uma Educação do Campo” em 1998, que passa a gerir e promover ações conjuntas visando a implantação e regulamentação de uma educação dos/para/com os povos do campo; 4) Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998; 2004); 5) a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo em 2003; 6) A criação em 2004 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no âmbito do Ministério da Educação, à qual está vinculada a Coordenação Geral de Educação do Campo.



Meu olhar emerge para essa questão quando assumo a posição de professora no Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens - Artes Visuais e Música da Universidade Federal do Tocantins. O curso destina-se à capacitação de professores para exercer a docência multidisciplinar em escolas do campo nos anos finais do ensino Fundamental e Ensino Médio. Esse curso tem sua organização curricular por núcleos de formação, que, de forma geral, comportam um núcleo comum e um núcleo específico.

O núcleo comum abarca as dimensões relacionadas à construção de conhecimento e desenvolvimento de habilidades da docência; letramento; agricultura familiar; e a realidade do campo brasileiro. O quadro de professoras/es que atuam nesse núcleo integra formações em Pedagogia; Letras; História; Filosofia; e, Antropologia.

O núcleo específico é referente a áreas de conhecimentos em Códigos e Linguagens. No caso, a especificação é em Artes Visuais e Música e conta com professoras/es com essas formações. Segundo o Projeto Político e Pedagógico do Curso (2014, p. 39), esse núcleo se encarrega dos

estudos necessários à construção de conhecimentos e habilidades docentes especializadas por área; à reflexão epistemológica de cada área; ao aprendizado dos fundamentos da pesquisa por área; e a compreensão de aspectos da realidade do campo em acordo com aquilo que é próprio da área.

Chego à essa universidade, em meados de 2016, com uma bagagem conceitual e prática cujas referências não alcançavam àquela realidade. Na minha formação a cidade permeou as interlocuções e interações com a arte. A generalidade dos currículos dos cursos de graduação em Artes Visuais, direta e indiretamente, comporta a preeminência da concepção de arte como prática restrita às belas-artes. Na qual produções do meio rural são tipificadas como arte popular e artesanaria, sendo abordadas de forma breve, quando não ignoradas.

O curso de Educação do Campo em questão, no que tange as disciplinas que compõe o subnúcleo² Artes Visuais, infelizmente não consegue exceder essa concepção. As disciplinas³ partem de um paradigma de arte como prática historicamente situada, em que, com base na análise dos ementários destas, prioritariamente propendem para a aquisição de repertórios conceituais e imagéticos procedentes de práticas artísticas, críticas, historiográficas e teóricas canônicas. Apesar de questões que relacionam o “resgate e estudo dos elementos que compõem a memória, saberes, valores, costumes e práticas sociais e produtivas do sujeito do campo” (PPC, 2014, p. 37) atravessarem todo o Projeto Político Pedagógico do Curso, isso ainda é um desafio que não se efetiva no organograma curricular.

² Esse termo “subnúcleo” não aparece no PPC, utilizo-o a fim de um melhor entendimento sobre a estruturação do curso.

³ As disciplinas que compõem o subnúcleo Artes Visuais, compreendem: História da Arte; Percepção Visual; Fundamentos do Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais; Laboratório de Desenho e Gravura; Laboratório de Pintura; Laboratório de Fotografia; Metodologia do Ensino de Artes; Teoria e Crítica da Arte.



Uma das questões medulares da Educação do Campo é garantir o direito à educação que seja *no* e *do* campo - o que implica, entre tantas coisas, que o sujeito do campo “tem direito a ser educado no lugar onde vive” e “o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (BRASIL, 2010). Desse modo, os estudos de Artes Visuais devem abranger concepções mais amplas, plurais e generosas. Uma perspectiva que assuma a universalidade da experiência estética.

São pouquíssimos os estudos sobre o ensino de Artes Visuais em contextos do campo, e, tampouco, sobre a formação específica de professores/as para atuarem em escolas do campo no ensino de Artes Visuais. No Brasil, há apenas dois cursos de Licenciatura em Educação do Campo cujas habilitações são em Artes Visuais e Música. Ambos são na Universidade Federal do Tocantins, localizados nos campus das cidades de Arraias e Tocantinópolis. Dessa forma, todos os envolvidos nesse projeto são precursores e estão participando da sua constituição. Educação do campo é um conceito em construção, em contínuo processo de (re)composição. Como indica Roseli Cardart et al. (2013, p. 262),

A Educação do Campo não nasceu da teoria educacional, suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez mais rigor da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro.

Diante dessas questões, há a prerrogativa por interlocuções teóricas e práticas que atendam à primazia formativa das/dos discentes, porvindouros professores e professoras de escolas do campo. Assim, prossigo estudos sistemáticos de documentos e publicações norteadores da Educação do Campo “catando” diálogos oportunos com as artes.

Essas leituras direcionam uma série de questionamentos, principalmente acerca das noções erudito e popular, problemáticas no léxico da arte. Isto posto, desperto para contendas como: Em tempos de trânsitos e contaminações é possível atestar uma legítima dissolução da cizânia entre popular e erudito? Quais instâncias, visíveis e invisíveis, podem assentar ou abalar as fronteiras entre as artes referenciadas como erudita e como popular? O quê e quem estão em jugo nessas demarcações e deslocamentos? E enfim, qual o lugar do popular na arte? E se há, que lugar é esse?

Essas indefinições despertam para reflexões acerca da arte contemporânea. Técnicas, formas e materiais tradicionais do labor artesanal tradicional⁴ estão sendo incorporados por

⁴ Alguns exemplos de artesanias tradicionais: cerâmica e objetos de barro; artes têxteis; renda; entalho em madeira; cestas e trançados.



artistas contemporâneos conceituados. Ao mesmo tempo se efetua no meio artístico admissões de artistas de camadas populares - desde que agentes artísticos os eleja em sintonia com o *mundo da arte*⁵. Esse movimento em direção ao fazer artesanal é poeticamente assimilado como uma forma de resistência, seja em relação aos meios e fins de uma estética moderna, seja em relação a dinâmica de incessante movimento e consumo do mundo contemporâneo. A questão colocada é que as intersecções entre artesanias tradicionais e arte contemporânea é uma crítica aguda e poética.

A seguir, serão alinhavadas algumas questões sobre a incorporação pela arte contemporânea de materiais tangíveis e intangíveis da artesanaria tradicional popular. Sinto-me provocada a refletir sobre o lugar concedido ao popular nessa relação. Mais especificamente, se é possível estabelecer vínculos com as artes visuais na educação do campo, uma vez que as artesanias tradicionais são formas de manifestações culturais e artísticas progênie e corrente no meio rural.

As atividades artesanais têm se estabelecido ao longo do tempo como uma das principais fontes de subsistência para comunidades rurais tradicionais⁶. Onde o fazer e pensar artístico estabelece estreita relação com seu contexto de produção, realizando-se pelas funções da percepção, memória, imaginação, criação e expressão.

Arte Contemporânea: conexões e desconexões, arte e artesanias

Artesanias tradicionais estão cada vez mais presentes em exposições de arte. Há uma disposição em incorporar um vocabulário visual advinda de arquétipos de expressões artísticas abalizadas como populares. Esses elementos são apropriados, fundidos, significados e ressignificados em formas e práticas de arte contemporânea.

A disposição de “aproximação” entre a arte e as artesanias tradicionais tem sido assinalada por alguns teóricos da arte e da cultura como um movimento de ruptura e contestação em relação a incorporalidade da arte - uma orientação da “experiência estética no sentido de uma maior racionalização e uma maior espiritualização” (SHUSTERMAN, 1998, p. 40). Em uma pluralidade de formas, conteúdos e programas, a arte se hibridiza, interligando meios e fins, não mais se limitando aos moldes esteticistas e formalistas tradicionais. Se antes contida por aspectos morfológicos de uma ‘ideia’ estética, no presente há uma ‘ampliação’ de vozes e discursos.

⁵ O mundo da arte subsiste como conjunto de práticas social e historicamente situadas, que não se compõem apenas de artefatos artísticos, mas também de agentes que sustentam a prática. Para Arthur Danto (2010) no mundo da arte nada pode ser obra de arte sem que haja uma interpretação que assim o eleja, e, Richard Shusterman (1992, p. 29) complementa, “algumas estruturas e alguns contextos da história da arte e da teoria devem ser estabelecidos para que essa interpretação seja possível”.

⁶ Comunidades tradicionais são definidas por Lia Krucken (2009, p. 32) como “indígenas, ribeirinhas, sertanejas, caçaras e quilombolas”.



Desde o século XV desenrola-se um processo de diferenciação de esferas culturais e de formação do conceito moderno de arte como prática circunscrita às belas-artes, em que as fronteiras entre arte erudita e arte popular formalmente foram estabelecidas. Mas a partir da década de 1960, com a vinculação pela arte de representações materiais e simbólicas procedentes do cotidiano, essas fronteiras estão se tornando cada vez mais fluidas. Apontando, a partir da revisão de categorias de legitimidade e valorização estética, à propensão da arte as coisas do mundo. O/a artista passa a ser visto/a como produtor/a cultural, e o ato criativo, antes tido como uma prática individual, abre-se em direção a processos coletivos de apropriação, para o qual concorrem diferentes fatores e intervenientes.

Como indica Canclini (2015, p. 19) em relação aos movimentos culturais, “a oposição abrupta entre o tradicional e o moderno, o culto, o popular e o massivo não estão onde estávamos habituados a encontrá-los”. Essa dinâmica atravessa as atividades artísticas, onde caracterizações que as sedimentam, cindindo-as por critérios de valor estético com base numa perspectiva purista, perdem seu sentido na configuração sociocultural contemporânea.

Essas disposições e reconfigurações são ‘causa-efeito’ para questionamentos sobre a abrangência da arte em relação a sua função na sociedade, os modos de circulação e as mediações entre diversos públicos. Para essas apreensões que circunscrevem as interlocuções entre arte contemporânea e a cultura popular por meio de seus artefatos e artistas, é imperioso que todas as etapas do processo artístico sejam consideradas. De acordo com Canclini (1984, p. 48-49), para “compreender como articulam o fato estético e como é necessário que modifiquem, cada um deles [etapas] e suas inter-relações”, é basilar levar em conta o modo como se realizam a produção, distribuição e consumo, além da participação ou exclusão das diferentes camadas sociais no conjunto desse processo.

Esses fluxos atravessam e contaminam tanto o *mundo da arte*, como a arte popular. Intercâmbios e hibridizações entre o que é manifesto como erudito e como popular transfiguram práticas, reelaboram saberes e produzem outras relações, mais complexas e difusas. Como esclarece Canclini (2015, p.18),

Não se trata apenas de estratégias das instituições e dos setores hegemônicos. É possível vê-las também na “reestruturação” econômica e simbólica com que imigrantes do campo adaptam seus saberes para viver na cidade e seu artesanato para atrair o interesse dos consumidores urbanos [...].

No entanto, com base nas inter-relações das etapas do processo artístico na arte contemporânea, persiste o distanciamento do *mundo da arte* e, conseqüentemente, da arte contemporânea, com o meio rural – com reservas para a etapa de produção onde há a incorporação de artesanias tradicionais, ainda que de forma sublimada. As narrativas enviesadas, a negociação constante entre arte e vida, a busca por sentido em desprendimento à forma e às inter-relações

com os diferentes saberes e fazeres humanos, não ultrapassam os “muros” das instituições artísticas. Mesmo que estejam mais dissipadas, a cizânia continua.

Assim, em relação as possíveis reciprocidades entre a arte popular e a arte contemporânea, mesmo essa última se desprendendo para irrestritas possibilidades de formas e substâncias da artesanaria tradicional, não alcança a realidade desses artefatos e das tantas possibilidades que deles emergem. Há um processo de esvaziamento de sentidos. Essas produções são elementos ativos e criativos de cultura material e imaterial, e, como destaca Carmen Pousada (2005, p. 39), os/as artesãos são movidos/as “pela arte do saber e do fazer, influenciado pela cultura, pelo ambiente e pelas tradições locais”. A inserção das artesanias tradicionais não levam “em conta os critérios estéticos de seus produtores e sim outros tipos de valores [...] que não lhes são imputados” (PRICE, 2000, p. 10).

Retomando as questões sobre as artes visuais na educação do campo, propendo para a contingência do fazer e pensar arte contemporânea deslocada dos “centros”, compartilhando para a geografia de “desinstitucionalização” da arte, (re)integrando arte e vida. Distanciando de concepções tradicionais, fechadas e rígidas acerca da arte; convergindo para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e a diferença. Discutindo o lugar do popular na arte contemporânea a partir da integração entre produções artísticas, os próprios sujeitos da experiência e seus espaços de vivência.

Para tal empreendimento é necessário deslocar e ampliar o alcance da concepção de arte, de “uma complexa prática ou tradição histórica que deve ser definida a partir dessa perspectiva” (SHUSTERMAN, 1998, p. 30), para uma apreensão de arte como experiência estética (DEWEY, 2010).

É na compreensão da experiência estética como corpórea, sensorial e afetiva que iremos, em seguida, discorrer acerca de uma perspectiva para a educação em Artes Visuais na Educação do Campo. A partir de tramas entre ver/experienciar/sentir, admitindo elementos cognitivos sem perder sua legitimidade estética.

Ver/experienciar/sentir: uma proposta possível para as Artes Visuais na Educação do Campo?

A trama ver/experienciar/sentir deve ser parte de um mesmo processo quando se propõe a aprender, ensinar e criar por meio da arte. Ver, semântica e simbolicamente, está intimamente ligado a conhecer. É na imbricação do sensível com o inteligível que o “ver cognoscente” se elabora, produzindo efeitos de sentidos que estimulam o corpo, mediando o sentir e o apreender, tornando possível experiências significativas. Ver é um processo que envolve o corpo inteiro, não se fixa, e não se constitui somente pela literalidade fisiológica. Ver integra todos os sentidos a partir da ligação com a dimensão cognoscível.



A partir da análise etimológica da palavra *ver*, percebemos que sua acepção original está relacionada com conhecer, sendo assim, um processo cognoscível. A raiz indo-europeia da palavra, *weid*, parte de que ver é a ação de olhar a fim de cognição, indissociando-se do experienciar. A experiência está ligada aos sentidos e, por sua vez, ver é dar sentido ao que somos e ao que nos envolve. E é a partir da experiência que nosso olhar se singulariza, que os acontecimentos do mundo deixam de ser enunciados além de nós mesmos para se tornarem presenças, partilhas, intersubjetividades (SILVA, 2018, p. 279).

Ver, aqui tido como um percurso cognitivo, abeira a compreensão de experiência estética no plano da estesia (*aisthēsis*), como fenômeno que envolve a experiência sensível, isto é, percepção e sensibilidade. E como define Picosque e Martins (2012, p. 35), “a estesia é como uma poética da dimensão sensível do corpo que suscita em absoluta singularidade uma experiência sensível com objetos, lugares, condições de existência, seres, comportamentos, ideias, pensamentos, conceitos”.

Estética e experiência na proposição pragmatista deweyana transcorrem uma a partir da outra. Extrapolando, assim, o sentido estrito de estética⁷. A experiência estética, como nos apresenta Shusterman (1998, p. 38), “não está confinada aos limites restritos da prática artística historicamente definida e não é sujeita, portanto, ao controle exclusivo daqueles que dominam essa prática e determinam seus objetivos”.

Dewey (2010) entende que a experiência estética decorre da relação simbiótica (ou seja, diática) entre sujeito e artefato artístico. A dialogia entre a subjetividade do artista e a objetividade dos meios se realiza por meio do artefato artístico. Este é organizado a partir de uma lógica própria, o que confere o coeficiente de liberdade ao artista, tanto em um sentido individualizado, como social. O artefato artístico se desprende dos limites restritos de uma concepção de arte como prática sociocultural historicamente situada, para ser admitido em si mesmo, em sua linguagem própria e em relação com o todo, evidenciando a realidade concreta da sociedade. De modo que a arte só pode ser alcançada quando vinculada à experiência. Arte e vida se integram.

Para Shusterman (1998, p. 34), “a estética pragmatista assume o papel ativista de repensar e reformar a arte; e Dewey, de maneira original, tentou fazer isso, definindo arte como experiência”. A estética é considerada um fenômeno formulado como teoria, “aqui entendida como uma reflexão crítica e imaginativa sobre a prática, nascendo da prática e dos problemas

⁷ “[...] o termo “estética” foi introduzido para explicar e estruturar essas experiências [experiência do belo e do sublime], muito variadas em qualidade para serem subsumidas aos termos “belo” e “sublime”, muito ricas em significado para serem descritas como mero gosto e, obviamente, muito extensas para serem circunscritas pela prática artística”. [...] Ao qualificar de “estéticas” as experiências do belo e do sublime e o juízo de gosto, e ao definir o sentido dessa qualificação, os teóricos tentaram também desenvolver e reformar essas experiências em determinadas direções. [...] aplicaram-se em orientar a experiência estética no sentido de uma maior racionalização e uma maior espiritualização (SHUSTERMAN, 1998, pp. 39-40).

dela derivados” (SHUSTERMAN, 1998, p. 54). A experiência estética influi tanto no processo cognitivo quanto no de apreensão do conhecimento de forma sinestésica. Assim sendo, “ver” é olhar para apossar de conhecimento e gerar conhecimento, provocando, assim, experiência estética (DEWEY, 2010).

Mas no que tange a educação do campo, não podemos desconsiderar nesse processo as relações de força simbólica, que concorrem pela busca por consentimento, convencimento e reconhecimento. Processa-se, assim, um jogo de forças, onde, segundo Bourdieu (2011, p. 161), visualizar⁸ “não é apenas um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder” (BOURDIEU, 2011, p. 161).

A percepção por meio dos sentidos é um processo dialógico e de *disputa simbólica*⁹ (BOURDEAU, 1989). O sujeito que “vê” é operante na produção de sentidos, ao mesmo tempo que está imerso em um jogo de forças, relações de poder que dependem, na forma e no conteúdo, do poder material e simbólico acumulado pelos agentes (ou pelas instituições) envolvidas nessas relações” (BOURDIEU, 1989, p. 11).

Desse modo, as propostas de educação em Artes Visuais devem integrar repertórios visuais pessoais, experimentações, visualidades cotidianas e sentidos estéticos locais. Partindo da experiência para provocar diálogos e produções que contribuam para reflexões e entendimentos acerca do contexto que os sujeitos do campo vivem, suas condições de vida, trabalho, relações sociais, identidade, território, direitos, deveres etc. Provocando questões como: Que lugar quero ocupar? Que lugar ocupo? Que caminhos almejo seguir? Quais ideias e práticas quero fortalecer? Estimulando e instigando o pensamento autônomo, plural e engajado.

Aproximando, assim, do conceito de experiência como defendido por Dewey (2010), para além do enfoque do “acumulado”, do “vivido”, daquilo que nos atravessa, ou por nós é atravessado. Experiência é construção de conhecimento, implica mais do que a consideração de repertórios pessoais, é reconhecer a potencialidade do já assimilado, no sentido de estimular iminentes construções e reconstruções. Experiência como potência, que não se deriva do ser, mas do vir a ser.

Considerações

É a partir da experiência dos sujeitos do campo, seus saberes e potencialidades, que se propõe a integração entre elementos da artesanaria tradicional e arte contemporânea na

⁸ Visualizar no sentido do “ver cognoscente/percurso cognitivo”: olhar para tomar conhecimento e para ter conhecimento.

⁹ O sociólogo francês Pierre Bourdieu - como um dos eixos da sua sociologia dos bens simbólicos “argumenta que “os ‘sistemas simbólicos’, como instrumentos de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados” (BOURDIEU, 1989, p. 8).

educação do campo. Objetivando construir uma dupla-troca e uma dupla-abertura. Dupla troca no sentido da integração entre artes populares e arte contemporânea, estabelecendo um equilíbrio de forças, aproximando arte e vida, desafiando a oposição tradicional entre prática e estética. E uma dupla-abertura, contribuindo para uma redefinição mais democrática e abrangente da arte e questionando a sua institucionalização e a elitização.

As Artes Visuais na educação do campo, em sua práxis, pode produzir diálogos, reflexões e produções contribuindo para interlocuções a respeito do contexto em que os sujeitos do campo vivem, suas condições de vida, trabalho, relações sociais, identidade, território, direitos, deveres etc. Superando a antinomia rural e urbano e construindo o entendimento sobre esta relação dentro do princípio de igualdade social e diversidade cultural. Outra questão, é trabalhar a arte popular e as matrizes culturais locais, sem negar, no entanto, a socialização e produção de diferentes saberes, conhecer a diversidade de expressões, produções e ações culturais. Aproximando-se assim, do projeto da Educação do Campo.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas**. 7. ed. São Paulo: perspectiva, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo**. Parecer n.º 36/2001 e Resolução 01/2002 do Conselho Nacional da Educação. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadernos SECAD**. Secretaria de Educação continuada, alfabetização e diversidade. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. Brasília, 2007.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**: dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de nov. 2010.

CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. 2 ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013.

DANTO, Arthur. Marcel Duchamp e o fim do gosto: uma defesa da arte contemporânea. **ARS**. Trad. Virgínia Aita. São Paulo: vol. 6, n. 12, jul./dez., 2008.

DANTO, Arthur. **A transfiguração do lugar-comum**: uma filosofia da arte. São Paulo: Cosac Naif, 2010.

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

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. 3. ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

KRUCKEN, Lia. **Design e território**: valorização de identidades e produtos locais. São Paulo: Studio Nobel, 2009.

POUSADA, Carmen. O Brasil dos artesãos. In: LEAL, Joice J. **Um olhar sobre o design brasileiro**. São Paulo: Objeto Brasil e Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), nº 05/14**. Palmas: Consepe, 2014.

PRICE, Sally. **Arte primitiva em centros civilizados**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação Cultural para professores andarilhos na cultura**. 2º ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

SHUSTERMAN, Richard. **Vivendo Arte: o pensamento pragmatista e a estética popular**. São Paulo: Ed. 34, 1998.

SILVA, Hertha T. Ver/experienciar/sentir: reflexividade no ensino de Artes Visuais. In: SILVA, Hertha T.; GUERSON, Milena. **Artes Visuais na Educação do Campo: contextos, tramas e conexões**. Palmas: EdUFT, 2018.

Minicurrículo

Hertha Tatiely Silva

Professora na UFT, no curso de Licenciatura em Educação do Campo, habilitação em Artes Visuais e Música, onde ministra disciplinas nos eixos de História e Teoria da Arte e Fotografia. Doutoranda em Arte e Cultura Visual (FAV/UFG). Foi uma das organizadoras do livro *Artes Visuais e Educação do Campo: contextos, tramas e conexões*, pela EdUFT, 2018. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo - GEPEC/UFT.

