



**Sobre ser professor artista: possibilidades metodológicas para o ensinar e o fazer artístico**

Káaritha Bernardo de Macedo (UDESC, IFSC)

**RESUMO:** Este é um relato sobre as vivências da disciplina "Sobre Ser Professor Artista", a qual articula teorias e práticas do ensino das artes, sobretudo, a partir do pensamento filosófico de Dewey. Em sua perspectiva, a educação é compreendida como um fazer artístico (e criativo) que abre espaço para o professor-artista. Assim, almeja-se apresentar a metodologia de ensino diferenciada que foi aplicada na disciplina, na expectativa que propostas transgressoras e ativas como essa possam despertar novas práticas pedagógicas e processos artísticos. A discussão perpassa as bases teóricas da disciplina, principalmente pela leitura contemporânea dos palestrantes convidados. Posteriormente, apresenta-se as experiências do ciclo de desafios, propostos como forma de instigar o pensamento reflexivo e a pesquisa por meio de práticas artísticas, conforme entende Sullivan (2005). Como principal aprendizado, ficou a concepção que a arte também é vida e o pensamento artístico e criativo fazem parte do cotidiano.

**PALAVRAS-CHAVE:** metodologia de ensino; fazer artístico; arte.

**ABSTRACT:** This is an account of the experiences in the class "On Being an Artist Teacher", which articulates theories and practices of arts teaching, mainly, from Dewey's philosophical ideas. In his perspective, education is understood as an artistic (and creative) doing that opens space for the teacher-artist. Therefore, I would like to present the remarkable teaching methodology that was applied in the class, in the expectation that transgressive and active proposals such as this may stimulate new pedagogical practices and artistic processes. The discussion permeates the theoretical bases adopted in the discipline, mainly by the contemporary treatment of the invited speakers. Subsequently, the experiences of the cycle of challenges are presented, which were proposed as a way to instigate reflective thinking and research through artistic practices, as Sullivan (2005) conceives. The conception that art is also life and artistic and creative thinking are part of daily life were the main learning.

**KEY WORDS:** teaching methodology; artistic doing; art.

### **Introdução**

Esse trabalho relata as experiências vivenciadas no decurso da disciplina eletiva "Sobre Ser Professor Artista", com carga horária de 60h, ministrada pela professora Dra. Jocielle Lampert, no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais - PPGAV, da Universidade do Estado de Santa Catarina- UDESC. A disciplina visa discutir referências, métodos e ferramentas de



ensino e aprendizagem sobre ser professor/artista/pesquisador no contexto escolar; pensar as relações entre estúdio de arte e arte educação; e trabalhar com a cartografia como forma de ensino e aprendizagem. É articulada por meio de aulas expositivas e dialógicas sobre os textos estudados; realização de exercícios práticos; e apresentação de seminários.

Esse relato, mais que apresentar as experiências de uma disciplina que já ocorreu, busca mobilizar um repertório teórico e de práticas de ensino que visam auxiliar professores artistas dentro de uma concepção mais ampla de arte e de educação, como prevê o pensamento de John Dewey. Diante de um contexto em que a educação sofre cortes e pressões para manter um modelo cartesiano, linear e pouco reflexivo, entende-se que há uma demanda por propostas transgressoras e ativas. Espera-se que esses preceitos e experiências despertem novas produções pedagógicas e processos artísticos de ensino.

O relato se inicia com uma contextualização metodológica apresentando a abordagem da disciplina "Sobre Ser Professor Artista", seguida por uma discussão do pensamento de Dewey e as principais bases teóricas aplicadas, por fim, apresenta-se o ciclo de desafios propostos como forma de instigar a pesquisa por meio de práticas artísticas.

### **Abordagem Da Disciplina "Sobre Ser Professor Artista"**

Enquanto estudante, entendi que a abordagem da disciplina "Sobre Ser Professor Artista" parece ter se construído sobre três discussões principais, que intitulei da seguinte maneira: 1. O trabalho docente como arte e o artista como docente, em uma via de mão-dupla; 2. Arte e experiência estética; e 3. A prática artística como pesquisa visual. As vivências relacionadas a essas temáticas perpassaram a discussão de textos teóricos, aulas abertas e minicursos com convidados externos (ver Figura 1), aulas práticas de ateliê com desafios





“comunicação como arte” e “o professor como artista”. Posteriormente, a partir do debate da tese de Joaquim A. Jesus (2013), “(In)Visibilidades: um estudos sobre o devir do professor-artista no ensino em artes visuais”, seguiu-se para uma série de práticas de ateliê, que questionavam os estudantes sobre a forma como se viam enquanto professores e artistas. Denominei essas práticas-desafios: 1. Artista ou professor?; 2. Chupando o limão de olhos fechados; e 3. Repolho em foco.

A segunda grande discussão, “arte e experiência estética”, foi conduzida pelo professor convidado Dr. José Carlos Francisco Pereira, da universidade de Lisboa-Portugal. Em seu minicurso de “Estética”, o Dr. José Carlos Francisco Pereira se ocupou de temas complexos: 1. Arte e experiência estética: produção, recepção e significação; 2. Arte e Verdade (a noção de correspondência); 3. Martin Heidegger e Eduardo Chillida; 4. Arte e Significação (a noção de co-pertença); 5. Hans-Georg Gadamer: a experiência estética e o mundo histórico; 6. Arte e Compreensão (as noções de *mood* e de refiguração); 7. P. Ricoeur ou a experiência estética como modo de ser.

A terceira discussão focou-se na “prática artística como pesquisa visual”. Para tanto, debateu-se os textos de G. Sullivan (2005), “Art Practice as research: inquiry in the visual arts”, de Thierry de Duve (2012), “Fazendo escola (ou refazendo-a?)”, e de Allan Kaprow (2009), “Sucessos e fracassos quando a arte muda”. Esse repertório conduziu a turma nas práticas de ateliê seguintes, desafios que denominei: 4. Transferindo imagens: a lentidão, paciência e delicadeza; 5. Transferindo imagens: monotipia e diluição; 6. Colagem: A prática artística como pesquisa.

Como desafio final, fomos convidados a desenvolver um artigo sobre os temas da disciplina e apresentá-lo em uma revista de nossa criação. A revista teve como função mostrar



as produções e as discussões que ocorreram ao longo da disciplina, funcionando como um diário gráfico.

### **Situando O Pensamento**

A proposta de discussão sobre o trabalho docente como arte e o artista como professor em uma via de mão-dupla cujos papéis se entrelaçam, parte do pensamento do filósofo da educação John Dewey (1859-1952). Isso acontece porque Dewey entende a educação como uma arte do fazer e da criatividade. Uma de suas principais premissas é que educação é vida, por conseguinte, a arte também. Assim, ao aproximar as funções do professor e do artista, Dewey cria as bases para o professor artista.

Dewey está ligado à fundação da Nova Escola de Nova York, que tinha uma proposta de educação progressista (CLEMENTS, 2013, s/p.). Seu contexto de produção e de atuação está distante no tempo, contudo, um desafio contemporâneo é refletir sobre como trazer o autor e suas contribuições para a educação na atualidade. Assim, a fase inicial da disciplina centrou-se principalmente nos conceitos das obras: Democracia e Educação (DEWEY, 1959); e Arte como Experiência (DEWEY, 2010).

A ideia de democracia é central na teoria de Dewey, mas não como um sistema político de governo, como a participação coletiva dos sujeitos na sociedade e que só pode ser atingida com o desenvolvimento e garantias da libertação dos sujeitos<sup>1</sup> (DEWEY, 1970, p.261, apud SILVA, 2017, p.144). Trata-se de um modo de vida pautado pelo compartilhamento. Dewey acreditava que a individualidade só pode ser expressa se os indivíduos participarem de práticas democráticas. Entendia que os indivíduos devem interagir e trabalhar uns com os outros e que

---

<sup>1</sup> Ver: DEWEY, John. **Liberalismo, liberdade e cultura**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.



a educação, a arte, o jornalismo, etc., são fundamentais para uma população forte e democrática. Assim, para Dewey a democracia seria uma forma de cultura crítica e criativa, expressão de uma cultura livre, um meio de possibilitar o pensamento original e lidar com as diferentes forças sociais (CLEMENTS, 2013, s/p.; SILVA, 2017, p.144).

Conforme Tatiane da Silva<sup>2</sup> (informação verbal, 16 ago. 2018), Dewey retoma constantemente o tema da democracia para reforçar que essa era e continua sendo uma tarefa diante de nós. Para alcançar a democracia, o autor se reveste dos conceitos de pensamento reflexivo, comunicação, educação, experiência e arte como instrumentais nesse processo. As experiências individuais atuam sobre o desenvolvimento humano, mas elas se tornam ainda melhores e maiores quando são compartilhadas, porque entram em contato com a experiência do "outro". Por meio da comunicação, é possível falar com outra pessoa em posição de cooperação e de troca<sup>3</sup> (DEWEY, 1925/2008a, p.158, apud SILVA, 2017, p.142).

Assim, vale a pena nos debruçarmos sobre a visão de arte de Dewey, que pode ser compreendida a partir de quatro ideias que Clements (2013, s/p.) considera primordiais na obra *Arte como Experiência* (DEWEY, 2010). "Ideia 1- As artes não são (e não devem ser) removidas das coisas da vida cotidiana" (CLEMENTS, 2013, s/p., tradução nossa). A primeira ideia é um lembrete que a arte nasce com as experiências cotidianas e influencia a formação dos sujeitos, pois é na conexão com a vida que está seu poder e potência (CLEMENTS, 2013, s/p.). Há um incentivo para que a vida cotidiana tenha mais experiências

---

<sup>2</sup> Informações fornecidas por Marcus Vinicius da Cunha; Tatiane da Silva, no Minicurso parte 1: Comunicação como arte, em 16 ago. 2018, no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, da Universidade do Estado de Santa Catarina, em Florianópolis (informação verbal).

<sup>3</sup> Ver: DEWEY, John. **Experience and nature**. The later works, 1925-1953. In: BOYDSTON, Jo Ann (Org.). *The collected works of John Dewey, 1882-1953*. Volume 1: 1925. Carbondale: Southern Illinois University, 2008a.



prazerosas e imersões que intensificam o ver, o ouvir e o sentir, a fim despertar a sensibilidade, as experiências estéticas e a formação estética e artística (ANDRADE; CUNHA, 2016, p.309-310). A premissa de Duve (2012, p.62) que arte se ensina e que seu ensino deveria transformar o julgamento estético, corrobora com essa visão.

“Ideia 2- A Arte é uma forma poderosa, imperfeita, e sua experiência tem o potencial de ser transformadora” (CLEMENTS, 2013, s/p. tradução nossa). A arte está conectada à vida cotidiana, mas é uma forma intensificada de experiência. Para Dewey, “a arte não é uma coisa, é algo que acontece, é a experiência do artista que faz sua obra e do público que a recebe” (CLEMENTS, 2013, s/p. tradução nossa). Ele acreditava que a arte leva tempo para ser feita, mas tem um enorme potencial de mudança, tanto sobre o público como sobre o artista, sendo que a noção de experiência estética está permeada pelas ideias de educação, democracia e mudança. Por sua vez, a mudança pode ser dolorosa, longa, envolver uma reconstrução, resistência e conflito, isso porque a arte cria problemas e provoca inquietações que nem sempre podem ser respondidas imediatamente (CLEMENTS, 2013, s/p.).

“Ideia 3- A arte vem da cultura e vice-e-versa, e nos ajuda a despertar (abrir os olhos) para o que estamos passando” (CLEMENTS, 2013, s/p. tradução nossa). Na esteira das ideias anteriores, Dewey chama atenção para o fato que a arte serve para mostrar realidades que muitas vezes não percebemos e que não identificamos como arte. Além disso, Dewey não faz diferença entre os tipos de artes e sugere que os próprios artistas não se submetam às definições do que constitui arte (CLEMENTS, 2013, s/p.).

Por fim, “Ideia 4 - Arte é política” (CLEMENTS, 2013, s/p., tradução nossa). A arte tem o potencial de ultrapassar os limites, desafiar as hierarquias de classe, provocar



rupturas e conflitos, de ser transformadora. E a arte é transformadora quando alguém é transformado por ela de algum modo. Nesse sentido, a arte é inevitavelmente contextual, pois o artista produz diante das condições e do contexto em que está inserido (CLEMENTS, 2013, s/p.).

Contudo, Clements (2013) não esclarece quais fazeres são considerados arte por Dewey, pois talvez nem o próprio autor o faça. Por outro lado, Dewey associa a arte intimamente à estética, reforçando o papel da sensibilidade na criação e do potencial da experiência estética sobre a imaginação e a criatividade. Em Arte como experiência, Dewey (2010) define arte como experiência e como forma de linguagem<sup>4</sup>, de modo que Andrade e Cunha (2016, p.308) entendem que o autor a situa no âmbito das práticas sociais. Para Dewey, o conceito de arte vem do grego *techné*, um processo de fazer ou criar, como um conjunto de saberes práticos, próximo do que entendemos por tecnologia, visando resolver algo ou implementar algo na vida cotidiana. Ou ainda, a *techné* é uma forma de ação intencional, manipulação, “refinamento, combinação, montagem e demais processos aplicados a materiais e energias, até que tais elementos atinjam um novo estado e uma nova forma” que dê satisfação ao seu criador (ANDRADE; CUNHA, 2016, p.308).

Dessa forma, como argumentou Marcus Vinicius da Cunha<sup>5</sup> (informação verbal, 15 ago. 2018) na Aula Aberta Pensamento reflexivo e trabalho docente:

A educação pode ser concebida como uma arte, pois envolve um corpo de conhecimentos, um fazer, um corpo teórico que direciona um conjunto de ações práticas voltadas ao coletivo. Esse é um sentido mais amplo de arte, pois é algo que todos podem fazer, criar algo a

---

<sup>4</sup> Ver: CRICK, Nathan. **Democracy and rhetoric: John Dewey on the arts of becoming.** Columbia: University of South Carolina, 2010.

<sup>5</sup> Informações fornecidas por Marcus Vinicius da Cunha; Tatiane da Silva, na Aula Aberta Pensamento reflexivo e trabalho docente, em 15 ago. 2018, no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, da Universidade do Estado de Santa Catarina, em Florianópolis (informação verbal).



partir do que não existe. A educação é pensada como arte por um senso ético e estético, que fala do envolvimento dos sentidos e da percepção do outro. A percepção do outro é o que nos coloca no mundo de maneira harmônica, respeitando o afeto e intelecto do outro via o compartilhamento de ideias (CUNHA, informação verbal, 15 ago. 2018).

Por isso, defende que o professor deve sensibilizar os alunos, “direcionar as suas emoções, canalizar os seus interesses e proporcionar a eles experiências com qualidade estética” (ANDRADE; CUNHA, 2016, p.317).

Sob essa premissa, a educação ideal seria a que promove o pensamento reflexivo e uma experiência comunicativa estética. A educação deve conservar os conhecimentos que fazem parte da cultura, mas também transgredir e transformar o que já existe, a fim fazer a sociedade avançar além do que já está posto. Para isso, a educação deve instrumentalizar os estudantes nos processos de investigação e solução de problemas significativos da vida, o que requer pensar reflexivamente levantando informações, raciocinando, criando hipóteses, testando. Todavia, é importante salientar que a solução nunca é única ou final, um novo problema, ainda que similar, dará início a uma nova investigação que aproveitará as experiências pretéritas como ponto de partida. Assim, o pensamento reflexivo atua sobre o presente, mas projeta-se para o futuro. O ensinar a partir da proposição de desafios viria a ser chamado de metodologia ativa.

Nesse sentido, conforme Tatiane da Silva<sup>6</sup> (informação verbal, 16 ago. 2018), a experiência comunicativa estética aplicada ao ensino é uma forma de possibilitar a união de elementos desconectados (conteúdos) por uma qualidade que

---

<sup>6</sup> Informações fornecidas por Marcus Vinicius da Cunha; Tatiane da Silva, no Minicurso parte 1: Comunicação como arte, em 16 ago. 2018, no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, da Universidade do Estado de Santa Catarina, em Florianópolis (informação verbal). Ver: CRICK, Nathan. **Democracy and rhetoric: John Dewey on the arts of becoming.** Columbia: University of South Carolina, 2010.



permeia toda a experiência, como a montagem de um quebra-cabeça. Isso pode se dar com a imersão dos alunos em um problema comum, um desafio, uma situação particular que surge em meio a experiências compartilhadas, incitando o pensamento reflexivo em sua resolução. Não se trata de apenas expor um conteúdo, mas de envolver os alunos ao ponto de que o problema que o professor enxerga, no sentido das intencionalidades docentes a fim de garantir a qualidade da experiência, seja também percebido como um problema para os alunos, levando-os ao um estado de busca e interesse. É por isso que Dewey propõe um aprendizado pela experiência e não pela memorização. Nós somos formados por nossas experiências. Assim, o conceito de experiência de Dewey está enraizado nas ideias de educação, democracia e mudança (CLEMENTS, 2013, s/p.).

Marcus Vinicius da Cunha<sup>7</sup> (informação verbal, 15 ago. 2018) reforça que Dewey, sobretudo no livro *Democracia e Educação* (1959), propõe uma filosofia da educação e não um método. Dentro de sua concepção educacional, os métodos são construídos no dia a dia pelos professores afinados com os princípios da filosofia deweyana, pois cada situação é única. Em *Arte como Experiência*, Dewey (2010) quer auxiliar os alunos a chegarem no completo uso de suas capacidades e habilidades. Para isso, é preciso compreender como foi a formação do indivíduo, quais foram as suas experiências, depois deixá-lo interagir com os assuntos que está aprendendo para criar novas experiências e pensar (refletir) sobre as experiências passadas como forma de adquirir novos aprendizados e compreensões (CLEMENTS, 2013, s/p.). Assim, antes de se aplicar uma proposta educacional é preciso compreender a realidade em que será aplicada como um todo. Dewey entende que

---

<sup>7</sup> Informações fornecidas por Marcus Vinicius da Cunha; Tatiane da Silva, na Aula Aberta Pensamento reflexivo e trabalho docente, em 15 ago. 2018, no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, da Universidade do Estado de Santa Catarina, em Florianópolis (informação verbal).



isso é absolutamente necessário, já que percebe que a sociedade está em constante transformação.

Finalizo com a indicação de Marcus Vinicius da Cunha<sup>8</sup> (informação verbal, 15 ago. 2018), que os requisitos para a realização da educação democrática sob a filosofia educacional de Dewey são: 1) Adotar uma nova concepção de experiência: educar é desenvolver o pensamento reflexivo; 2) Adotar uma nova concepção de educação: educar é compartilhar significados; 3) Adotar a ideia de educar para a democracia: a democracia é concebida como um modo de vida.

Nesse universo, as experiências estéticas influenciam a imaginação e são mobilizadas no desejo de criar algo novo e próprio, "canalizando conscientemente as emoções, as quais ultrapassam o estado de pura descarga de energia para assumir a forma de escolhas e procedimentos" (ANDRADE; CUNHA, 2016, p.312). Logo, os meios de expressão e modos de fazer são também veículos de significação. Portanto, destaca-se aqui a relevância do pensamento reflexivo sobre o fazer artístico e os processos envolvidos.

### **Ciclo De Desafios: A Prática Artística Como Pesquisa Visual**

Na disciplina "Sobre Ser Professor Artista" há um convite ao pensamento mais reflexivo e fluido sobre ser professor, pesquisador e artista. Como forma de estimulá-lo, foram propostas leituras, discussões teóricas e uma série de desafios em que esse repertório deveria ser aplicado. Os desafios eram processos de investigação que mobilizavam os estudantes em seus interesses de pesquisa em busca de resultados significativos.

---

<sup>8</sup> Informações fornecidas por Marcus Vinicius da Cunha; Tatiane da Silva, na Aula Aberta Pensamento reflexivo e trabalho docente, em 15 ago. 2018, no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, da Universidade do Estado de Santa Catarina, em Florianópolis (informação verbal).



Sullivan (2005, p.XI) defende essa abordagem argumentando que o trabalho imaginativo e intelectual praticado pelos artistas, assim como seus procedimentos de investigação no desenvolvimento de suas obras, são formas de pesquisa. As pesquisas realizadas nas práticas artísticas seguem caminhos diferentes, porém, complementares ao da pesquisa em ciências sociais. O rigor e o pensamento sistemático são os mesmos, mas privilegiam a imaginação e o intelecto na construção de conhecimento (SULLIVAN, 2005, p.XI).

Portanto, defende-se a elaboração de conhecimento e o desenvolvimento de pesquisa por meios visuais, que Sullivan (2005, p.XX) chama de "investigações com a arte". Sob essa lógica, é interessante criar uma zona de contato entre o estúdio de artista e a sala de aula do professor, que se converte em um campo expandido de cruzamentos mobilizados pelo professor artista, como recomenda Jesus (2013).

Nos desafios lançados, pude perceber como esse potencial de pesquisa incide sobre as formas de ensinar e aprender. De modo que os desafios nos levaram a questionar a forma como nos reconhecíamos até então, professores e/ou artistas (entre outras coisas) e a expandir as nossas pesquisas por meio das práticas artísticas. Nesse processo, os desafios sensibilizaram, provocaram experiências estéticas singulares e estimularam o pensamento reflexivo.

### **Artista ou professor?**

O desafio que denominei aqui "artista ou professor?", consistia em cada pessoa estabelecer qual a sua relação de professor-artista, a partir de uma composição sobre uma folha de papel tamanho A3, utilizando post-its e outros materiais. Poderiam ser feitos esquemas, desenhos ou outras técnicas. Para orientar esse processo, foram propostos essencialmente quatro questionamentos que deveriam ser respondidos na



composição: 1. Como você vê a relação artista-professor? Você acha que são separadas ou caminham juntas? 2. Como você vê essa relação professor- artista na sua vida, como é a sua relação como professora e como é a sua relação como artista? 3. Quais são as suas metodologias e procedimentos? 4. Qual é o ideal?

O primeiro desafio buscou questionar a forma como nos enxergamos, se nos entendemos como professores, como artistas, ou talvez como as duas coisas, um professor artista? A iniciativa de mapear a autoconstrução do professor artista é presente na tese de Jesus (2013, p.25-45), e demonstra ser fundamental para desenvolver suas práticas docentes e artísticas. Essa provocação levou a uma reflexão sobre as nossas identidades e sobre os limites que adotamos para elas, direcionando a conclusão que elas podem ser muito mais fluídas do que imaginamos.

Foi o momento de pensar em como eu me identifico, como eu me vejo, e como me apresento. Além disso, foi importante ponderar sobre como as pessoas me compreendem, com quais títulos, regras, práticas, conhecimentos, valores, vocações ou ocupações os outros me identificam. A forma como me represento, inclina-se ao artista professor, ao artista ou ao professor? (Ver: CLEMENTS, 2013, s/p.). Será que estas noções estão realmente alinhadas ou há um distanciamento o desejo de ser algo e o que demostro ser?

Muitas pessoas que se viam exclusivamente como professores, deixaram-se ser artistas pela arte de fazer e perceberam-se como tal porque praticam a arte do ensinar. E muitos que se consideravam exclusivamente artista, puderam sentir os caminhos do ser professor na medida em que reconhecem o potencial de transformação de sua arte. Outros, por sua vez, já se identificavam com o caminho do "entre", entre territórios, como a linha orgânica de Lygia Clark. Essa



experiência ganhou tons mais intensos para alguns participantes, que extravasaram emoções ao perceber que poderiam afrouxar o papel, muitas vezes severo, do professor.

Essa dinâmica promoveu uma articulação entre prática artística e prática didático-pedagógica, e mostrou que a experiência acontece tanto na arte quanto na educação. Assim, fica patente que é preciso que se tenha um movimento de reflexão e ação contínuos (CLEMENTS, 2013, s/p.). Kaprow (2009) argumenta a partir de suas experiências que ser professor artista é uma “prática artística” ou um “fazer criativo”, em que prática artística e prática didática se entrelaçam. Sua proposta é a de um aprendizado experimental, em que alunos e professores aprendem juntos. Um aprendizado sem hierarquia, de fazer juntos, de liberdade, que não se dá sobre um conteúdo, mas por desafios. Em certo ponto, a professora Jociele lançou alguns questionamentos que ainda estão latentes: Mas como nós vemos essa relação, há complementariedade ou hierarquia? Como nos percebemos nesse espaço entre práticas?

### **Chupando o limão de olhos fechados**

No segundo desafio nos juntamos em uma mesa coletiva. Cada pessoa sentou-se e tinha à sua frente uma folha de papel tamanho A3, três lápis de cores diferentes e um pedaço de limão. A orientação foi a seguinte, chupar o limão, fechar os olhos e pegar um dos lápis. A professora então soltou um áudio com vários sons aleatórios de ambiente e pediu que riscássemos no papel os sons que estávamos ouvindo, acompanhando suas variações, entonações e intensidade. Fizemos a prática algumas vezes e depois de muito apertar os olhos por conta da acidez do limão, finalmente os abrimos e conhecemos nossos trabalhos e os dos colegas. Em grupo, compartilhamos nossas impressões e aprendizados, principalmente sobre o despertar de sentidos



como o paladar e a audição podem influenciar a prática artística. Se a experiência é aquilo que nos atravessa e nos move, que desloca saberes, esse desafio pareceu nos instigar a promover deslocamentos.

### **Repolho em foco**

No desafio seguinte a professora nos entregou uma lupa para cada um e colocou um pedaço de repolho na nossa frente. Nós deveríamos olhar o repolho com a lupa, observar seus detalhes, suas ondulações e curvas, e buscar representá-las em um grande pedaço de papel kraft com giz carvão (ver figura-2). Cada um enxergou o repolho sob uma lente particular e escolheu um determinado aspecto para reproduzir. Os resultados finais traziam as percepções individuais junto com o estilo e o traço de cada um. Quando os desenhos ficaram "prontos", a professora pediu que o recortássemos destacando a parte que gostaríamos de destacar, como uma moldura. Depois disso, o desenho de repolho de cada um foi colado na parede e os estudantes foram convidados a interferir na obra dos colegas como quisessem. Por fim, os repolhos unidos resultaram em uma obra coletiva, cuja autoria dissolveu-se no compartilhamento de experiências, percepções e focos. Para finalizar a prática, o grupo realizou um diálogo reflexivo sobre a experiência.

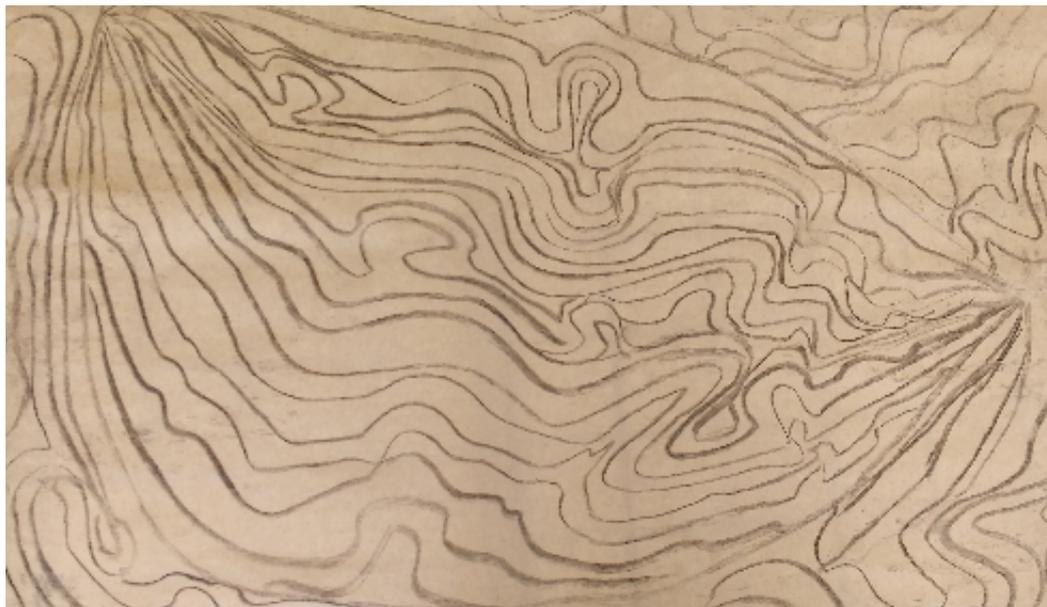


Figura 2- Resultado individual do desafio repolho em foco. Fonte: Acervo pessoal.

### **Transferindo imagens: lentidão, paciência e delicadeza**

Ao longo da disciplina, foram realizadas duas práticas de transferência de imagens. A primeira prática foi o *transfer* de uma ou duas imagens de nossa pesquisa para o canvas (tecido própria para tela de pintura). Esse foi um processo mais lento, que envolvia paciência e um toque delicado (ver Figura 3). Esse foi um processo mais lento, que envolvia paciência e um toque delicado. As imagens deveriam ser impressas a laser em papel tamanho A4 ou A5 e depois recortadas as bordas brancas do papel para deixar apenas a figura com uma margem mínima. A professora distribuiu pedaços do canvas para os estudantes e nos orientou a passar uma camada generosa de uma substância chamada de médium sobre toda a superfície desse tecido.

O médium é uma espécie de cola ou goma que possibilita a transferência da imagem do papel para o canvas. Essas substâncias geralmente são importadas e de alto custo. Nós deveríamos espalhar o médium sobre o canvas com um pincel de esponja, deixando a superfície uniforme, depois aplicar o

papel com a imagem virada para o médium e alisar bem a superfície para retirar bolhas ou imperfeições com o auxílio de uma espátula. Feito isso, o material deve descansar por um dia ou até que seque completamente. Depois disso, podemos retirar delicadamente as três camadas de papel com as pontas dos dedos e a ajuda de um spray de água delicado, para revelar no canvas a imagem que inicialmente foi impressa. A última etapa é passar uma camada de verniz sobre o tecido.



Figura 3- Processo e resultado-1 do desafio transferindo imagem para o canvas. Fonte: Acervo pessoal.

Eu fiz testes com duas imagens e dois médiums importados, 1. *Fluid Matte Medium* da marca Golden, 2. *Regular gel matte, Matte Heavy Body Acrylic Medium* da marca Golden. O momento mais difícil é sem dúvida retirar as camadas de papel sem danificar a imagem impressa, pois um pouco mais de força na ponta dos dedos pode remover parte da figura. Em alguns momentos a lentidão irritou-me, a impaciência pareceu vencer-me e faltou-me a delicadeza. Sem saber ao certo se tinha removido todo o papel de cima da imagem, com o pincel besuntei o canvas de verniz, assoprei tinta acrílica dissolvida em água e a ainda pincelei mais algumas cores. Essa prática lembrou um trabalho desenvolvido anteriormente, em que uma imagem de

nossas pesquisas era impressa diretamente sobre um tecido de nossa escolha (externamente em uma gráfica). A proposta era pintar sobre a tela impressa, mas naquela ocasião, eu resolvi bordar.

### **Transferindo imagens: monotipia e diluição**

A segunda forma de transferência de imagens trabalhada foi a monotipia. Nesse desafio nós deveríamos levar de uma a duas imagens da nossa pesquisa em pen drive, em alta resolução e já tratada (saturada ou como desejar), papel sulfite comum e material de ponta seca. No estúdio, a professora disponibilizou uma série de papéis diferentes e especializados que poderíamos escolher para fazermos a transferência de nossas imagens. Utilizando uma impressora específica e potente, a professora imprimiu as imagens em uma folha de transparência ou acetato, as quais eram posicionadas sobre o papel escolhido com a tinta em contato, e depois prensadas. A folha de transparência oferecia a vantagem de poder ser lavada com detergente e esponja e ser reutilizada inúmeras vezes.



Figura 4- Processo e resultado do desafio transferindo imagem por monotipia. Fonte: Acervo pessoal.

Ao final, pode-se perceber que o tipo de papel interferia consideravelmente no resultado, os mais especializados davam um resultado melhor, mais nítido, assim como as imagens com mais contraste. Com as imagens transferidas, nós podíamos optar por intervir com ponta seca sobre o papel, pois havia uma série de materiais que nos foram oferecidos. Além disso, pude ver algo de belo e poético na imagem diluída da própria folha de transparência que foi o suporte da monotipia.

### **Colagem: A prática artística como pesquisa**

O último desafio realizado em estúdio foi a colagem com imagens da pesquisa. Nós deveríamos levar imagens da nossa pesquisa (PB ou Colorido), cola, tesoura e material para colagens. No estúdio a professora disponibilizou vários materiais como papéis coloridos e de diferentes texturas, papel kraft, lápis, canetas, tintas, etc.





Figura 5- Resultado do desafio colagem com imagens da pesquisa. Fonte: Acervo pessoal.

Além disso, colocou no centro da mesa bolinhas de papel amassado, que eram páginas do livro de Dewey, *A arte como experiência*, e cada estudante deveria pegar uma para acrescentar a sua colagem de alguma forma (ver figura- 5). A colagem funciona aqui para além da prática artística, é também conceitual na medida em que representa as camadas da pesquisa de cada estudante. Assim, a colagem pode ser uma forma ou meio que justapõe e que adensa possíveis conteúdos, sendo que o próprio conhecimento pode ser construído como uma colagem (CLEMENTS, 2013, s/p.).

### **Seminário e envelope misterioso**

O sétimo desafio foi um seminário, em que cada estudante deveria escolher um dos textos disponibilizados para apresentar ao grupo. A apresentação deveria relacionar o texto escolhido com as leituras, práticas e aprendizados do semestre e conectá-lo com as nossas pesquisas. Além disso, a professora nos entregou um envelope misterioso com alguns objetos que deveriam ser transformados em uma prática artística ligada ao texto do seminário.

Em certo ponto, os objetos dos envelopes misteriosos passaram a ser chamados de OVNI (objeto voador não identificado). O apelido pode ter surgido de uma reinterpretção da noção de OVNI enquanto objetos verbais não identificáveis, proposta em 1995 pelos poetas franceses Pierre Alferi e Olivier Cadiot, na revista de poesia *Revue de littérature générale* em 1995, e retomada em 2010 como "dispositivos poéticos" por Christophe Hanna (2010) (LE MOS, 2014, p. 140). Lemos explica o que são:



Alferi e Cadiot, no seu "manifesto-editorial", tentam descrever estes objetos - sem fazer um simples receituário -, e perceber como são criados, colocados em circulação e como se dá o agenciamento entre eles. Neste texto, os poetas franceses vão desmontando os diversos objetos, sempre muito heterogêneos. É preciso, portanto, como o *objeu* pongiano, entender seu funcionamento, evidenciar seu material que sempre resiste a uma total compreensão. [...] Dessa maneira, as formas são recriadas pelo contato com a vida terrena a partir de objetos já existentes [...] (LEMOS, 2014, p. 140).

Trata-se de uma proposta de criação a partir de objetos que já existem e se identificam com a vida, os quais são retrabalhados com a desmontagem. Sobre essa questão Lemos (2014, p.141) indica o argumento de Franck Leibovici, que essa é uma forma de levar a literatura (campo inicial do conceito) e a arte para o cotidiano, e não fazer apenas o inverso como nos *ready-mades*, pois é a partir dessa intervenção no "real", na "vida cotidiana" estaria a resistência da arte. Nessa prática de intervenção no real estaria situada a resistência da arte (LEMOS, 2014, p. 141-142).

Os nossos envelopes misteriosos ou OVNI's continham um saquinho com areia fina e clara de praia, uma peça de um quebra cabeça com imagem não identificada (a qual depois descobriu-se que era a obra coletiva de repolhos), um pequeno bastão de massinha de modelar na cor preta, uma pedra, e duas páginas do livro de J. Dewey, *Arte como Experiência*, reforçando seu protagonismo na disciplina.

O texto escolhido foi o artigo de Michel Zózimo da Rocha, "O professor e o mágico são o artista", publicado na Revista Apotheke em 2016. Para esse desafio, eu e minha colega Paula Rodrigues optamos por fazer o seminário juntas, a fim de criar um diálogo mais amplo sobre o tema. Rocha (2016) se sustenta no texto "O artista, o cientista e o mágico", do professor e artista Luiz Camnitzer (2011), e busca traçar relações poéticas entre essas personagens somando a elas o professor,



como formas de representação dos campos das artes visuais, da pesquisa científica e da educação. Contudo, nota-se que um dos objetivos principais do artigo de Rocha é aproximar a arte da educação, e o artista do professor, concluindo ao final que planejar uma aula e realizá-la é um processo criativo.

Para Luiz Camnitzer (2011), o truque é o ponto de conexão entre o artista, o cientista e o mágico. As definições de truque passam pela ideia do que é inexplicável, que engana, ou é invisível porque é subjetivo, o que se conhece pela imaginação, e está próximo da poesia. O mágico faz truques e estabelece um contrato de fé com seu público, que aceita a encenação e sabe que é uma trapaça. A explicação acabaria com o encanto. Já o cientista, preocupa-se em explicar o truque ou os mistérios do mundo, seguindo um processo rigoroso de especulação, pesquisa e experimentação. E quanto ao artista, Rocha (2013, p.94) entende que alguns também praticam espécies de truques que dependem igualmente de um contrato de fé com o público. Como exemplo, discute trabalhos de três artistas, Robert Filliou, Piero Manzoni e Ben Vautier, em que o truque define não apenas a visualidade das obras, mas a sua existência.

Robert Filliou, artista francês, criou a *Galerie Légitime* (1962-63), em que o artista criava exposições em miniatura dentro de um chapéu-coco. Era uma espécie de "museu chapéu". Nesse caso, o chapéu substituiu a cartola do mágico e escondia arte ao invés de coelhos. Por volta do mesmo período, o artista italiano Piero Manzoni produziu a Base Mágica-Escultura Viva (também conhecida como Pedestal Mágico, 1961). A obra consistia em um pedestal de madeira feito para que as pessoas subissem nele. Ao pisar no pedestal, o suporte de madeira convertia automaticamente o status dos indivíduos, transformando-os em obras de arte como em um passe de mágica. Por último, menciona o artista francês Ben Vautier e seu



trabalho *Boîte Mystère* (1960), que era uma série de caixas lacradas com a seguinte inscrição em uma de suas faces: "Não abra. Esta caixa perderá todo o seu valor estético se você abri-la" (ROCHA, 2016, p.95).

Como resposta ao desafio dos objetos contidos nos envelopes misteriosos ou OVNI's, busquei integrar uma inquietação pessoal com as propostas de Piero Manzoni com sua Base Mágica, de Ben Vautier com sua *Boîte Mystère*, e das páginas de Dewey que falam de experiência estética. Então minha proposta foi trabalhar sobre esses objetos dentro de uma caixa de madeira que pode fazer parte do cotidiano, ser colocada na estante ou ao lado da cama, e que busca questionar a percepção que temos de nós mesmos. Mas ao contrário da *Boîte Mystère*, todo o valor da caixa está ao ser aberta, pois dentro está o reflexo de quem a abre, junto com a rocha dourada que simboliza a riqueza e a fortaleza de ser autêntico, e a areia fina que pode ser manuseada e escorrer entre os dedos, assim como o tempo que nos atravessa em nossas experiências de vida. A massinha de modelar foi utilizada para conectar o espelho à caixa. A peça de quebra-cabeça são as incógnitas e dúvidas com as quais lidamos diariamente, principalmente em relação a quem somos, mas que também oferece possibilidades de nos conectarmos ao que nos é exterior. Assim, esse dispositivo poético se presta a uma intervenção na vida real, pois agora está na sala da minha casa.

Inicialmente a ideia era fazer um *transfer* na tampa da caixa com as inscrições desejadas. Contudo, depois de três tentativas e alguns dias passados sem um resultado dos mais satisfatórios, abandonei a ideia e substituí por uma dobradura de papel que ficou com ares de envelope.



### **Considerações Finais**

Neste artigo foram relatadas as vivências da disciplina de Pós-Graduação "Sobre Ser Professor Artista" sob uma perspectiva individual. Discutiu-se aqui uma proposta de abordagem pedagógica centrada no pensamento filosófico educacional de Dewey, direcionada a proposição de desafios como instrumento para estimular o pensamento reflexivo. Nessa esteira, foram incorporadas as ideias de Sullivan (2005), que defende a pesquisa por meio de práticas artísticas, associadas ao projeto de Joaquim A. Jesus (2013), de criação de uma zona de contato entre o estúdio artístico e a sala de aula do professor. Como resultado, a teoria e a prática se entremeavam constantemente nas aulas que eram realizadas no estúdio de pintura.

Os aprendizados foram vários, principalmente a noção de que arte é vida e que o pensamento criativo faz parte do cotidiano. As aulas abertas e minicursos oportunizaram experiências ímpares com professores e pesquisadores externos. Trazer pessoas novas, intelectuais de calibre e consistência, oxigena as aulas e renova o repertório teórico. O espaço do estúdio, em que foram praticadas boa parte das aulas, também promoveu maior liberdade e fluidez, o que diluía de certo modo a carga hierarquizada de uma sala de aula. O ambiente proporcionou um clima de aprendizado diferente. Nesse sentido, foi interessante o fato de as aulas não serem exclusivas aos pós-graduandos, pois a participação de estudantes "convidados" ampliou as zonas de compartilhamento para além da formalidade acadêmica e do peso do mestrado ou doutorado. Também contribuíram a uma maior aproximação e interação entre os participantes nos *coffee breaks*.



Entretanto, surgiram várias dificuldades e para mim a mais crucial foi o próprio fazer artístico diante dos desafios. O afastamento pessoal de práticas manuais-artísticas e o nível de exigência individual, acabou manifestando-se como uma barreira para a criação que conecta o pensamento reflexivo e o fazer com as mãos. Esse choque gerou um conflito interno muito grande e me fez perceber o quanto é preciso se desprender de algumas coisas para poder criar outras. Isso tudo me mostrou o quanto as práticas artísticas precisam ser desenvolvidas para que eu possa me aprimorar inclusive enquanto professora. Outro ponto que interferiu no processo foram as indefinições e incertezas quanto aos rumos da pesquisa acadêmica que desenvolvo. Muitas vezes, essa falta da clareza me imobilizava quanto ao fazer artístico como pesquisa. Por outro lado, levou-me a buscar referências e fazer escolhas que são relevantes no processo investigativo.

As práticas e a metodologia didático-pedagógica aplicada revelaram novas formas de ensinar, de pensar e de aprender, revelando possibilidades de lidar com conteúdos complexos que poderão ser apropriadas por diversas áreas. Assim, espera-se que esse relato e essas experiências possam colaborar novas perspectivas de ensino e de pesquisa a partir de práticas artísticas. Pois como afirmou Sullivan (2005, p. XIII, tradução nossa), acredito que "a arte pode auxiliar a expandir as formas de compreensão das coisas e expandir o modo como as informações são agrupadas e representadas".

#### **REFERÊNCIAS**

ANDRADE, Erika Natacha Fernandes de; CUNHA, Marcus Vinicius da. A contribuição de John Dewey ao ensino da arte no Brasil. **Espacio, Tiempo y Educación**, v. 3, n. 2, July-December 2016, p. 301-319.

CAMNITZER, Luis. O artista, o cientista e o mágico. **Humboldt em formato de Revista Digital**, Goethe-Institut e. V., Humboldt Redaktion, Dezembro 2011. Disponível em: <<http://www.goethe.de/wis/bib/prj/hmb/the/156/pt8622845.htm>>. Acesso em: 17 out. 2018.



## REVISTA APOTHEKE

ISSN 2447-1267

v.5, n.1, ano 5, 2019

CLEMENTS, Alexis. Reconsidering John Dewey's Art as Experience. **Hyperallergic**, Books, 25 mar. 2013. Disponível em: <<https://hyperallergic.com/67081/reconsidering-john-deweys-art-as-experience/>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

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

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução a filosofia da educação. 3. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1959.

DUVE, Thierry. **Fazendo escola (ou refazendo-a?)**. Chapecó: Editora Argos, 2012.

JESUS, Joaquim A. **Luz de. (In)Visibilidades**: um estudos sobre o devir do professor-artista no ensino em artes visuais - Tese de Doutorado em Educação Artística - UPorto - Portugal, 2013.

KAPROW, Allan. Sucessos e fracassos quando a arte muda. **Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, v. 18, julho de 2009.

LEMOS, Masé. Poética(s) de OVNI. Alguns percursos teóricos da (pós) poesia moderna e contemporânea. **O Percevejo Online**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas PPGAC/ UNIRIO, vol. 06, n. 02, p. 128-150, Julho-Dezembro 2014.

ROCHA, Michel Zózimo da. O professor e o mágico são o artista. **Revista Apotheke**, Santa Catarina, v.3, n.2, ano 2, julho de 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/APOTHEKE/article/view/8501> >. Aceso em: 04 out. 2018.

SILVA, Tatiane da. **Análise Retórica da influência Sofista no discurso filosófico e educacional de John Dewey**. 2017. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 178 f.

SULLIVAN, G. **Art Practice as research**: inquiry in the visual arts. California: Sage Publications, 2005.

**Kárita Bernardo de Macedo**

<http://lattes.cnpq.br/7252572511854491>

Doutoranda do Programa De Pós-Graduação Em Artes Visuais - PPGAV, Linha Ensino das Artes Visuais, da Universidade Do Estado De Santa Catarina - UDESC; professora do Instituto Federal de Santa Catarina- IFSC da área de Vestuário.