

CATARINENSE
BILHETE DE PASSAGEM ROSSIGNOL
SERIE D-51 - 1ª VIA - PASSAGERO
ESTE BILHETE É UM DOCUMENTO FISCAL

Nº DE CONTROLE
068710

Nº DE CONTROLE
212249

DESATIOS
FOI Rápido T. RESQUI
em SAR

Reduções
VIAS
TOGRAFIAS
ROTA CAMINHO

**DIÁRIO DE PROFESSOR/ARTISTA EM PROCESSO:
A PRÁTICA ARTÍSTICA COMO FOCO DE INVESTIGAÇÃO
NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS**

ENCHRECAR VER

olhar
FOTOGRAFAR
FILMAR
de NOVA MENTE
VIROGEAR
QUASE NÃO PEGO O P
ENXERGAR

EMBARQUE
PORTÃO A

Márcia Amaral de Figueiredo

EMBARQUE
PORTÃO A

SEMANA DE COLAGEM
PAISAGEM, CAMINHOS
BETRA

CATARINENSE

TE DE PASSADIM POCYVARD
E 1941 - 1ª VIA - PASSADIM
E 1941 - 2ª VIA - PASSADIM

NUMERO DE IDENTIFICACAO DO PASSADIM: 247691

DATA DE EMISSAO: 07/05/2015

VALOR: 10⁰⁰

DATA DE VENCIMENTO: 15/05/2015

CATARINENSE

TE DE PASSADIM POCYVARD
E 1941 - 1ª VIA - PASSADIM
E 1941 - 2ª VIA - PASSADIM

NUMERO DE IDENTIFICACAO DO PASSADIM: 165244

DATA DE EMISSAO: 05/06/15

VALOR: 2,30

DATA DE VENCIMENTO: 13/06/15

RECEBIDA GERAL DE FISCALIA

CATARINENSE

TE DE PASSADIM POCYVARD
E 1941 - 1ª VIA - PASSADIM
E 1941 - 2ª VIA - PASSADIM

NUMERO DE IDENTIFICACAO DO PASSADIM: 33

DATA DE EMISSAO: 07/05/2015

VALOR: 10,00

DATA DE VENCIMENTO: 13/06/15

RECEBIDA GERAL DE FISCALIA

CATARINENSE

TE DE PASSADIM POCYVARD
E 1941 - 1ª VIA - PASSADIM
E 1941 - 2ª VIA - PASSADIM

NUMERO DE IDENTIFICACAO DO PASSADIM: 219514

DATA DE EMISSAO: 07/05/2015

VALOR: 10,00

DATA DE VENCIMENTO: 13/06/15

RECEBIDA GERAL DE FISCALIA

CATARINENSE

TE DE PASSADIM POCYVARD
E 1941 - 1ª VIA - PASSADIM
E 1941 - 2ª VIA - PASSADIM

NUMERO DE IDENTIFICACAO DO PASSADIM: 219514

DATA DE EMISSAO: 07/05/2015

VALOR: 10,00

DATA DE VENCIMENTO: 13/06/15

RECEBIDA GERAL DE FISCALIA

REGISTRAS DOCUMENTOS

BLOCO

ARTE

QUE

Realizos

ME TRAZ

Aqui

Cadernos de orçãõ

ateliê móvel

CATARINENSE

TE DE PASSADIM POCYVARD
E 1941 - 1ª VIA - PASSADIM
E 1941 - 2ª VIA - PASSADIM

NUMERO DE IDENTIFICACAO DO PASSADIM: 33

DATA DE EMISSAO: 07/05/2015

VALOR: 10,00

DATA DE VENCIMENTO: 13/06/15

RECEBIDA GERAL DE FISCALIA

CATARINENSE

TE DE PASSADIM POCYVARD
E 1941 - 1ª VIA - PASSADIM
E 1941 - 2ª VIA - PASSADIM

NUMERO DE IDENTIFICACAO DO PASSADIM: 219514

DATA DE EMISSAO: 07/05/2015

VALOR: 10,00

DATA DE VENCIMENTO: 13/06/15

RECEBIDA GERAL DE FISCALIA

CATARINENSE

TE DE PASSADIM POCYVARD
E 1941 - 1ª VIA - PASSADIM
E 1941 - 2ª VIA - PASSADIM

NUMERO DE IDENTIFICACAO DO PASSADIM: 219514

DATA DE EMISSAO: 07/05/2015

VALOR: 10,00

DATA DE VENCIMENTO: 13/06/15

RECEBIDA GERAL DE FISCALIA

Novas ideias

NOVOS

Muito trabalho pela

FU

CATARINENSE

TE DE PASSADIM POCYVARD
E 1941 - 1ª VIA - PASSADIM
E 1941 - 2ª VIA - PASSADIM

NUMERO DE IDENTIFICACAO DO PASSADIM: 219514

DATA DE EMISSAO: 07/05/2015

VALOR: 10,00

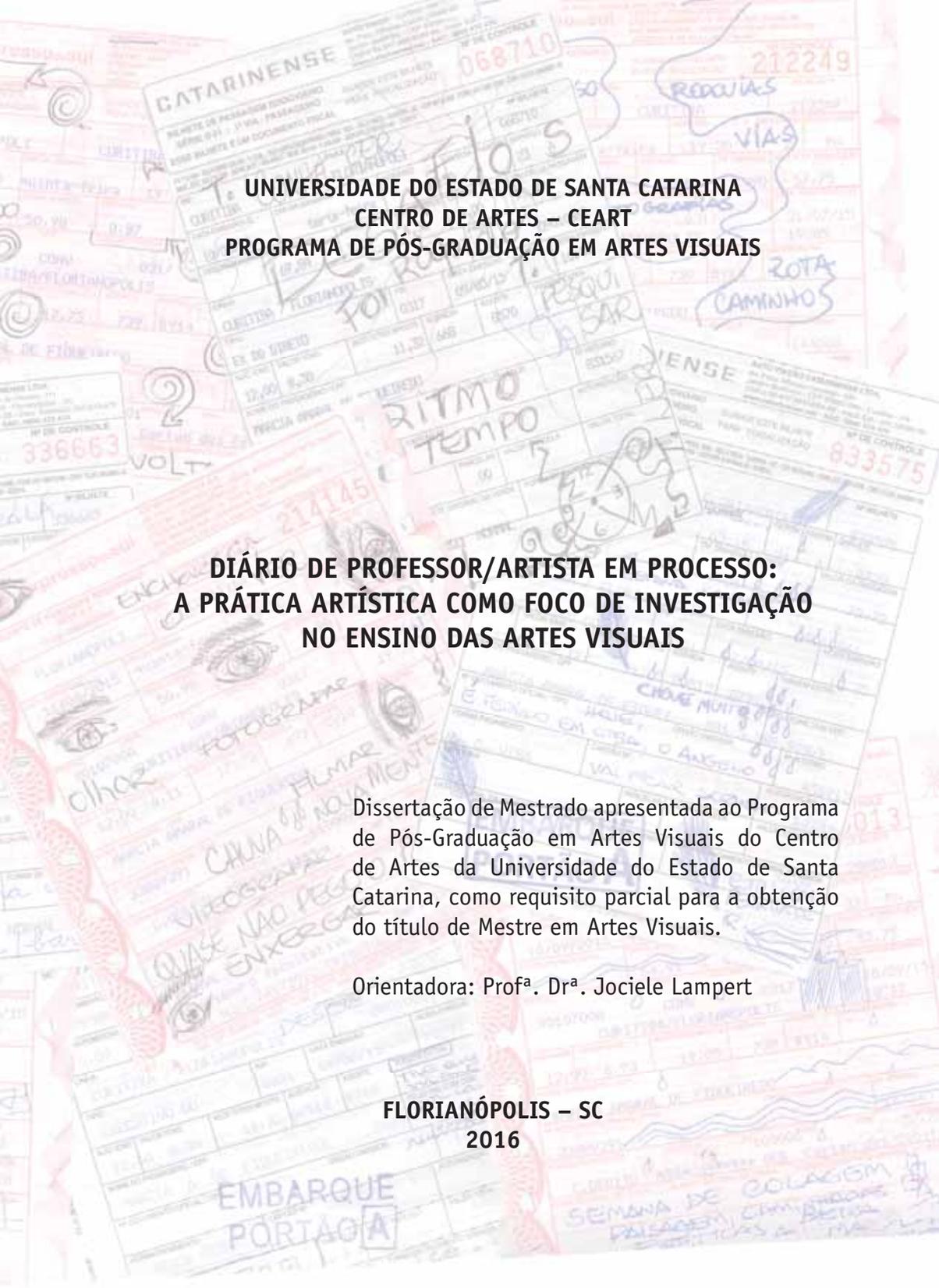
DATA DE VENCIMENTO: 13/06/15

RECEBIDA GERAL DE FISCALIA

MÁRCIA AMARAL DE FIGUEIREDO

DIÁRIO DE PROFESSOR/ARTISTA EM PROCESSO:
A PRÁTICA ARTÍSTICA COMO FOCO DE INVESTIGAÇÃO
NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS

FLORIANÓPOLIS - SC
2016

The background is a complex collage of various documents and drawings. It includes several forms from the University of Santa Catarina, such as 'CATARINENSE' and 'ENCICLOPÉDIA'. There are also hand-drawn sketches, including a face with a clock-like structure and various text-based drawings. The colors are primarily red, blue, and black on a white background.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
CENTRO DE ARTES – CEART
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

**DIÁRIO DE PROFESSOR/ARTISTA EM PROCESSO:
A PRÁTICA ARTÍSTICA COMO FOCO DE INVESTIGAÇÃO
NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes Visuais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Jocielle Lampert

FLORIANÓPOLIS – SC
2016

MÁRCIA AMARAL DE FIGUEIREDO

**DIÁRIO DE PROFESSOR/ARTISTA EM PROCESSO:
A PRÁTICA ARTÍSTICA COMO FOCO DE INVESTIGAÇÃO
NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS**

A Banca Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

Banca examinadora :

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Jocielle Lampert de Oliveira
(CEART/UDESC)

Membro interno:

Prof^a. Dr^a. Aline Nunes
(CEART/UDESC)

Membro externo:

Prof. Dr. Ronaldo Alexandre de Oliveira
(CECA/UUEL)

Suplente interno:

Prof^a. Dr^a. Elaine Schmidlin
(CEART/UDESC)

Suplente externo:

Prof^a. Dr^a. Rita Luciana Berti Bredariolli
(UNESP)

Florianópolis, 14 de julho de 2016.

Dedico à memória de meu pai, Beor, por ter me ensinado que os deslocamentos para buscar conhecimento sempre valem a pena.
À minha mãe, pois sua dedicação ao magistério, que de certa maneira me influenciou na escolha por ser professora.
Aos amigos, em especial à arte-educadora Yvelise Pereira Vallim, aos demais colegas e alunos, companheiros diários no intenso percurso de 1987 até 2004, buscando um ensino público de qualidade, e a todos os que continuam perseguindo este ideal.
Aos meus professores de Artes desde a infância até o presente momento, pois, de alguma maneira, habitam em mim.
E ao Angelo, meu companheiro na vida e nas Artes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a todos os que me incentivaram a participar do processo seletivo para o ingresso no PPGAV, em vias de aposentadoria, pois entendem que não existe idade para buscar o conhecimento;

Ao Ângelo, pela paciência e compreensão, por ceder a música para o vídeo;

Ao meu irmão, Beor Junior, pelo apoio em todos os sentidos;

À minha irmã, Rosane, pelo apoio tecnológico e guloseimas carinhosas;

Ao meu sobrinho, Pedro, que me permitiu fazer uns intervalos, ao me levar para o reino da brincadeira;

A Rocio, por manter a estrutura da casa organizada;

Aos meus amigos, que souberam entender minhas ausências neste período;

A todos os funcionários da Cabral Natação e Fitness, e em especial à professora de natação, Carla Fontana, por me estimular a não falhar as aulas, sabendo o quanto o nadar era importante para manter minha mente e corpo saudáveis, durante o processo da pesquisa;

Aos funcionários da Catarinense e Expresso do Sul, no leva e traz das viagens;

A Carol Schroeder e Leandro Serpa pelas caronas;

Aos meus colegas, também orientandos, Luciana Finco Mendonça, Sílvia Carvalho, Fábio Wosniak, Tharciana Goulart, José Rocha, Juliano Siqueira, Adriane Kirst e Leandro Serpa, no compartilhamento do conhecimento, ansiedades, dúvidas, tarefas, alegrias e cafés;

A todos os colegas das cores do Apotheke;

Aos funcionários e professores do PPGAV, DAV e Biblioteca da UDESC;

Agradeço à banca examinadora pela leitura do texto e os apontamentos feitos, ajudando a ampliar a visão sobre o trabalho;

E, em especial, à professora Jocielle Lampert, com quem aprendi sobre organização, sobre “mirar sempre no alto”, sobre desapego e desprendimento no compartilhamento de todos os seus saberes e que, reunidos na roda de café e conversas sobre Arte, podem nos levar a muitos lugares...

Gratidão a todos.

Nonada [...]
A caminhada é assim, é ser: [...]
Eu, senhor de certeza nenhuma [...]
Travessia.

João Guimarães Rosa

RESUMO

Esta pesquisa abrange a área de Educação e Artes Visuais. A partir de um diário de professor/artista, construído durante o tempo de duração da pesquisa, objetivou-se investigar de que maneira este poderia ser utilizado como ferramenta para compreender as práticas artísticas e pedagógicas na formação do professor de Artes Visuais. O conceito de Arte como Experiência do filósofo John Dewey (2010) foi explorado, buscando relações com a prática artística, posto esta ser entendida como experiência estética e artística. Optou-se nesta investigação pela Bricolagem como abordagem metodológica, por esta apresentar-se como uma alternativa de pesquisa em Educação, recorrendo a Kincheloe e Berry (2007), oferecendo várias possibilidades de procedimentos e técnicas que poderiam ser construídos durante o processo da pesquisa. Diante disso, o diário, a princípio tido como um diário textual e visual, foi desdobrando-se em outros diários como espaços para experimentações artísticas. A flexibilidade da bricolagem oportunizou ainda a realização de um vídeo denominado *Passagens*, registro documental dos percursos estéticos nas viagens semanais da pesquisadora, apresentando-se também como retomada da prática artística desta, sintetizando que viver, aprender e experimentar não acontecem separadamente, portanto, são simultâneos.

Palavras-chave: Diário de professor/artista. Bricolagem. Experiência estética e artística. Prática Artística. Aprendizagem em Artes Visuais.

ABSTRACT

This research covers the field of Education and Visual Arts. From a professor/artist's diary that was built during the time of this research, the objective was investigating which ways this could be used like a procedure to understand the artistic and pedagogical practices in the teacher training of Visual Arts. The philosopher John Dewey's concept of Art as Experience (2010) was explored seeking relations with the artistic practice, since this be understood as an aesthetic and artistic experience. In this investigation the Bricolage was used as a methodological approach for this to present itself as an alternative to research in Education, using Kincheloe and Berry (2007) and offering various possibilities of procedures and techniques that could be built during the research process. In view of this, the diary (at first considered as a textual and visual diary) was unfolding in other diaries as spaces for artistic experimentation. The flexibility of bricolage allowed to make a video named "Passagens", that is the documentary record of the aesthetic paths during the weekly trips of the researcher, presenting also the resumption of her artistic practice, synthesizing that living, learning, and experimenting not to occur separately but simultaneously.

Keywords: Professor/artist's diary. Bricolage. Aesthetic and artistic experience. Artistic practice. Learning in Visual Arts

LISTA DE IMAGENS

Passagens 1. Colagem da autora	capa
A bordo. Colagem da autora	sumário
Imagem 1: Viajantes contemporâneos - fotografia	22
Imagem 2: Fachada - pintura óleo sobre tela	26
Imagem 3: Paisagem - pintura óleo sobre tela	29
Imagem 4: Florianópolis - cianotipia	33
Passagens 2. Colagem da autora	34
Imagem 5: Janela - fotografia	36
Imagem 6: Benfeitoria Inútil 2 - fotocópia, colagem e anthotype	40
Imagem 7: Esquema vídeo. Anotações	42
Imagem 8: Caminhar - fotografia	43
Bricolando o percurso. Fotocópia e colagem	44/45
Imagem 9: Bricolando o percurso. Fotocópia e colagem.....	46
Imagem 10: Mapa conceitual 1. Fotografia	50
Imagem 11: Mapa conceitual 2 em movimento. Fotografia	51
Imagens 12 e 13: Páginas do diário em construção. Fotografia	54/55
Imagem 14: Página do diário em construção. Fotografia.....	58
Imagem 15: Papéis. Colagem	60
Imagem 16: Bricolando a passagem. Fotocópia e colagem	62
Imagem 17: Bricolando Hassis. Fotografia	65
Imagem 18: Crânio de touro ou Cabeça de touro	67
Imagem 19: Pensamento Catavento, Cianotipia	70
Imagem 20: Paul Klee trabalhando em seu ateliê	75
Imagem 21: Metalocus - Josef Albers em seu ateliê de litografia	76
Imagens 22: Joseph Beuys - Projeto 7.000-Oaks	78
Imagens 23: Joseph Beuys - Performed at Tate Gallery.....	78
Imagens 24: Allan Kaprow - Arte como vida	78
Imagens 25: Allan Kaprow Happening	78
Imagem 26: Entre planejamentos e portfolio dos alunos.....	97
Imagens 27: Visitas a exposições de arte com alunos.....	98
Imagens 28: Práticas artísticas com alunos	99
Buscar Arte. Encáustica.....	100/101
Imagem 29: Buscar arte. Técnica de encáustica e colagem.....	106
Imagem 30: Natura - cianotipia.....	111
Imagem 31: Josef Albers ensinando a seus alunos.....	116
Imagens 32: Cenas do Black Mountain College.....	117

Imagem 33: Teachers College	118
Imagens 34 e 35: Dewey com crianças no Teachers College	119
Imagem 36: Marcel Duchamp com Ready Made.....	125
Imagem 37: Andy Warhol com obras Pop Art.....	125
Imagem 38: Espiral, Robert Smithson.....	130
Imagem 39: Six Stone Circles, Richard Long	130
Imagem 40: Prática Colagem.....	136
Imagens 41, 42 e 43: Prática Monotipia em vidro	138
Imagem 44: Mergulho. Colagem com papel técnica Suminagashi.....	141
Imagens 45 a 49: Prática processo cianotipia.....	143
Imagem 50: Estudos para Projeto Albers	145
Imagens 51 a 54: Estudo de cores Abordagem em Albers.....	146
Imagens 55 e 56: Práticas de encáustica	149
Imagem 57: Prática de desenho	149
Página do diário	150/151
Imagens 58 e 59: Diários de aula - estágio de docência.....	157
Imagem 60: Praça do Rossio – Lisboa Portugal	160
Imagem 61: Desenho hidrográfica e colagem	163
Imagem 62: The Green Box (A caixa verde). Marcel Duchamp	174
Imagem 63: Diários, Studiex, Caderno-ateliê, caderno docência.....	176/177
Imagem 64: Janela Paço. Monotipia tinta a óleo	181
Imagem 65 e 66: Sobre mapas. Anotações e aquarela.....	182/183
Imagem 67: Desenho de peixes - grafite	186
Imagem 68: Pinheiro - colagem.....	186
Imagem 69: Desenho de pés de pato - grafite e aquarela.....	187
Imagem 70: Digitais - grafite, esferográfica e tinta carimbo.....	187
Imagens 71 a 92: Recortes da paisagem deslocamentos	190 a 192
Imagens 93 e 94: Estudos de paisagem	198
Imagens 95 a 101: Residência Escola Estadual Lauro Müller.....	205
Imagens 102 e 103: Estudos para paisagem sobre o branco.....	208/209
Imagens 104: Anotações Caderno-ateliê	210
Imagens 105: Homenagem à Hesse	211
Imagem 106: Linhas dos pés	215
Visualizando possibilidades. Colagem	216/217
Imagens 107 e 108: Transformações dos mapas conceituais	220/221
Imagem 109: Visualizando possibilidades	229
Coluna de livros	230



PIQUIRI

GUARAPUAVA

PONTA GROSSA

VIA
Passa
sonho

SERRA GERAL

Me

Concordia

Erechim

Caçador

Eraburgo

re

SUMÁRIO

Traçando o roteiro	23
Orientações para compreender o percurso: trajetória	24
PASSAGENS - Experimentações videoartísticas	37
BRICOLANDO: Construindo a pesquisa, sem roteiros predeterminados, improvisando-a com o que é encontrado no percurso	47
Um diário em processo e em deslocamentos.....	52
Olhando pelo espelho retrovisor, vislumbro: um professor bricoleur?.....	63
Entrelaçamento de itinerários: ser professor de Artes Visuais e também ser artista.....	68
O fazer artístico nas tendências pedagógicas no Ensino das Artes Visuais no Brasil no século XX.....	81
Páginas de um diário em processo: <i>Acessando a intensidade fugidia do passado na fugacidade do presente</i>	94
BÚSSOLA CONCEITUAL: Arte como Experiência - John Dewey	103
Sobre a prática artística/fazer artístico.....	120
O retorno à prática artística no Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke.....	137
DIÁRIOS A BORDO: uma abordagem sobre diário, diário de professor e diários de artistas	153
Diário de Passagens, Caderno-Ateliê e outros espaços para experimentações artísticas.....	175
Abrindo o diário: buscas por pistas de prática artística Registro sobre o percurso de criação de um professor/artista: processo de ver-se/re - ver - se/des - construir-se/re-construir-se ...	194
NA CHEGADA: bifurcações ou novos pontos de partida	218
REFERÊNCIAS	232
ANEXO	236

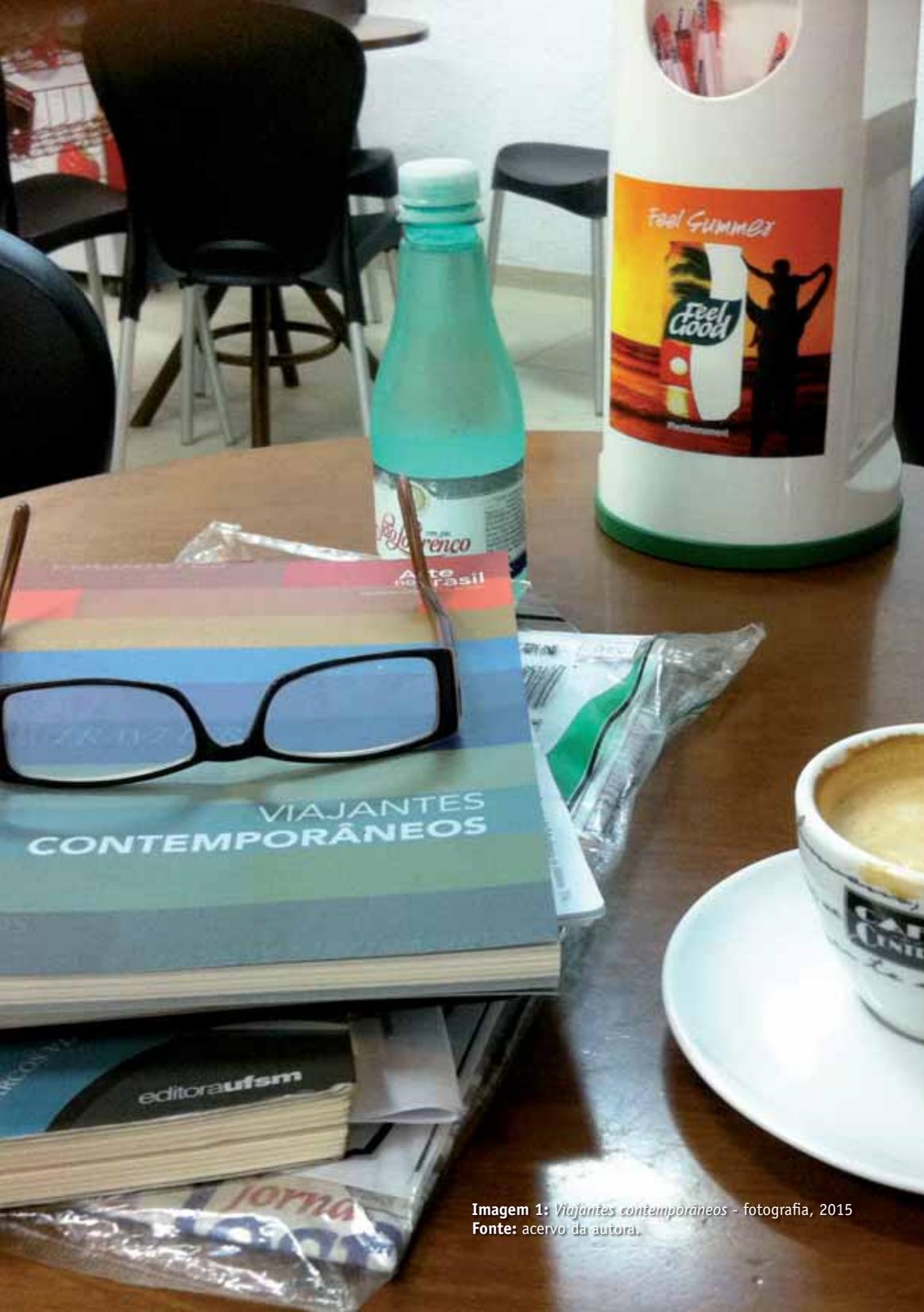


Imagem 1: *Viajantes contemporâneos* - fotografia, 2015
Fonte: acervo da autora.

Traçando o roteiro

A presente dissertação intitulada *Diário de Professor/Artista em processo: A prática artística como foco de investigação no Ensino das Artes Visuais*, na linha de pesquisa Ensino das Artes Visuais, pretende investigar se o diário de professor/artista pode ser considerado como ferramenta para a compreensão de práticas artísticas e pedagógicas na formação do professor de Artes Visuais.

Devido à pesquisadora viajar semanalmente para estudar, da cidade de Curitiba até Florianópolis, e vice-versa, optou-se por nomear os capítulos considerando-se esta circunstância, tendo, portanto, títulos que remetem a situações de deslocamentos. Assim segue uma breve explanação sobre o que será encontrado em cada texto, sempre com o objetivo de aproximar-se do objeto de estudo.

O texto intitulado *Orientações para compreender o percurso* pretende situar o leitor sobre quem é o pesquisador, o lugar de onde ele parte para iniciar o processo de pesquisa, uma contextualização da realidade na qual esteve inserido e suas escolhas na construção da pesquisa.

Por ser a prática artística o foco da investigação, optou-se por apresentar o vídeo *Passagens*, portanto, iniciar com as imagens captadas da experiência estética e artística derivada das viagens realizadas, mostrando igualmente a imersão da pesquisadora na pesquisa.

Prosseguindo, encontra-se o texto sobre a metodologia de pesquisa utilizada, a *Bricolagem*, que permitiu ao pesquisador recorrer à sua intuição, flexibilidade e improvisação, demonstradas nos mapas conceituais elaborados, e que foram se transformando no decorrer do processo. Discutiu-se ainda sobre a concepção do professor/artista no texto *Entrelaçamento de Itinerários: ser professor de Artes Visuais e também ser artista*. Depois, buscando um aprofundamento, fez-se uma abordagem histórica sobre *O fazer artístico e as tendências pedagógicas no Ensino das Artes Visuais no Brasil no século XX*. Na sequência, *A bússola conceitual: Arte como experiência*, é o texto em que se expõe as concepções sobre Arte pautadas no filósofo John Dewey, relacionando suas ideias sobre experiência estética e artística com a prática artística e pedagógica. Também, em um subcapítulo, será tratado *Sobre a prática artística ou fazer artístico* desde a Antiguidade até a contemporaneidade, buscando entendimento sobre a prática artística. Além disso, uma explanação sobre a retomada da prática artística pela pesquisadora através do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke.

Fez-se necessário buscar na literatura a respeito de diários de artistas, a fim de compreender sobre o processo criativo destes, e igualmente abordou-se sobre os Diários de Aula, recorrendo a Zabalza, a fim de relacionar os diários de professores e artistas. Surgiu, assim, o texto, *Diários a bordo: uma abordagem sobre diário, diário de professor e diários de artistas*.

Na sequência deste, *Diários de Passagens e outros espaços de experimentações artísticas* explana sobre os outros espaços de registros de práticas artísticas, surgidos do desdobramento do primeiro diário construído, possibilitados devido à metodologia da bricolagem. *Abrindo os diários: buscas por pistas de prática artística* é dedicado à tentativa de responder às questões iniciais do trabalho, pautando-se nos estudos sobre o processo criativo de Salles (2011), e assim descobrir novos sentidos e significados sobre o tema estudado. Após estas reflexões, é que se passam as considerações finais, intituladas *Na chegada: bifurcações ou novos pontos de partida*.

Atenta-se para as imagens encontradas na dissertação, sendo a maioria de autoria da própria pesquisadora, geradas das práticas artísticas, tanto do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke como dos dispositivos que a frequência no grupo gerou.

O anexo *Diários de Passagens – ateliê portátil* é uma coletânea de desenhos, colagens, pinturas e textos selecionados dos espaços de experimentações artísticas.

Orientações para compreender o percurso: a trajetória

O porquê de buscar um Mestrado em Artes Visuais, na linha de Ensino, e não em Educação, foi uma das perguntas dirigidas pelos professores na entrevista durante o processo seletivo. Apesar de ter ensinado Artes Visuais no contexto escolar, a escolha pela licenciatura foi a relação com as Artes Visuais, visto estar envolvida desde a infância em um ambiente de experiências estéticas. O interesse, a curiosidade, a busca por querer conhecer mais de Artes Visuais foram os mobilizadores até o Mestrado, e as inquietações quanto ao aprender e ensinar Arte foram os condutores para a linha de pesquisa no Ensino das Artes Visuais. Também penso que, caso estivesse em um Mestrado na área de Educação, teria que submeter a Arte a uma linha de pesquisa que poderia ser Cultura e Escola, História da Educação, Políticas Educacionais ou Cognição e Desenvolvimento Humano,

entre outras. Observava algumas ofertas de Programas de Pós-graduação de Mestrado em Educação em outras universidades, e estas não despertavam interesse, não estabeleciam conexão ao meu desejo. O objetivo é pesquisar na área artística, pois busco a pesquisa em ensino da Arte, ou seja, o estudo da processualidade do ensino específico em Arte. E passados quase dois anos, posso confessar que me sinto feliz em ocupar esta vaga.

Dando sequência a este pensamento sobre ocupar esta posição de mestranda no CEART, principiei a construção do meu próprio diário, despertada de uma curiosidade em elaborar um memorial descritivo de como vim parar neste lugar de professora de Artes Visuais. Logo no início do Mestrado em Artes Visuais, setembro de 2014, em uma das visitas à biblioteca da UDESC, folheando diários de artistas, iniciei a leitura dos Diários do artista Paul Klee. No Diário 1, Klee narra sua infância, como foi desenvolvendo seu senso estético, a aprendizagem do desenho com a avó, o interesse na adolescência pela música, os comentários sobre seus desenhos e as aulas de desenho de nus artísticos, entre tantos outros contatos com a Arte. A partir da leitura, ao adentrar na vida do artista, seus sentimentos, pensamentos, problemas artísticos e pessoais, compreendi ser o diário um documento que permite conhecer o processo de vida cotidiana de um artista.

Ao elaborar o memorial¹, percebi que minha trajetória de vida, tanto na infância como na adolescência, foi desenvolvida em um ambiente onde a Arte era o cenário, desde as aulas de música, dança e pintura em tela.

Ainda na infância, passei a frequentar aulas de pintura a óleo em tela com D. Esther Guimarães. Esta já era uma senhora mais de idade, porém, dotada de muita paciência para ensinar. Ela era pintora de quadros e ministrava aulas. Seu tema preferido eram as paisagens. Este foi o primeiro contato com a tinta a óleo. Também um universo de cores, cheiros e novos desafios: o desenho. Nunca fui muito boa no desenho, não fui estimulada para isso na escola, pois passei por uma escola primária na década de 70 que trabalhava numa visão mais tecnicista, porém, havia Mônica, minha amiga que desenhava bem, ou seja, “copiava bem” os personagens da turma do Maurício de Souza e da Disney. Ela também fazia aulas de pintura com Dona Esther. Ainda guardo alguns quadros daquela época, datados de 1976, quando eu tinha 10 anos de idade. O tema de um deles são flores em um ramallete, sendo outro uma paisagem com barcos, montanhas e uma casa, e outro que é apenas uma fachada de uma casa colonial, igual a tantas que haviam na cidade em que morava, Paranaguá, a cidade mais antiga do Paraná.

(Trecho do Memorial. Não publicado.)

1 Escritos que relatam fatos memoráveis da relação da autora com as Artes Visuais. Memorial não publicado, elaborado em novembro de 2014.



Imagem 2: *Fachada* - pintura óleo sobre tela, 1976
Fonte: acervo da autora.

Entrar na Faculdade de Licenciatura em Artes Plásticas em 1988 e já atuar na área da Educação, tendo iniciado a ministrar aulas de Artes Visuais para crianças do ensino fundamental em 1991, possibilitou-me conhecer os desafios da profissão dentro da escola pública da rede municipal de ensino de Curitiba, Paraná. Nessa época, a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba seguia um Currículo Básico que valorizava as Artes dentro de uma proposta histórico-critica², concebendo o professor e o aluno como cidadãos

2 O texto do Currículo Básico da S. M. C. 1988, p. 133, explica: “A arte é produto do homem que traduz em ato a sua realidade humana, reelaborando, com o uso do pensamento e da imaginação, esta realidade e seus códigos de representação. Portanto, o trabalho artístico é construtivo e transformativo; nasce das necessidades humanas e revela a capacidade do homem de exprimir e construir o real... Assim sendo, tanto a arte quanto o trabalho de Educação Artística estão inseridos em determinado contexto histórico porque na medida em que resultam de suas condições agem sobre elas”.

conscientes de seus direitos e críticos das relações sociais nas quais estavam inseridos. Os professores tinham constantes assessoramentos em suas áreas de ensino para que os professores pudessem se apropriar desse currículo.

Um diferencial é que a escola era integral e havia uma sala especial para Artes Visuais e outra para Dança e Teatro. Durante 11 anos, trabalhei na sala número 15, estruturada para as aulas de Artes Visuais, com duas pias, prateleiras e mesas de fórmica, contemplando uma carga horária semanal de 2 horas e 30 minutos com cada turma, do pré-escolar até a 4ª série do Ensino Fundamental. A quarta-feira era o chamado Dia de Permanência, em que o professor não ministrava aulas, sendo este dia dedicado ao estudo, ao preparo das aulas ou à formação de professores, no qual se participava de cursos no Centro de Capacitação. Tempo este em que a equipe de professores de Arte reunia-se para planejar aulas, discutir experiências, ler, selecionar materiais e organizar visitas a espaços culturais.

Em 2002, tendo prestado concurso para atuar no Ensino Fundamental II, assumi em uma escola regular também da rede municipal de ensino, passando a atuar com alunos da 5ª à 8ª série, com carga horária semanal de 50 minutos em cada turma, tendo nesse curto espaço de tempo o desafio de fazer com que em tão mínima carga horária estes se envolvessem com Arte. Nessa escola não havia uma sala especial para Artes Visuais, como também não havia uma equipe de Arte. Eu estava sozinha, não tendo mais oportunidade de discutir com os colegas. Em 2010, foi instituído que a carga horária para a disciplina de Artes seria de duas aulas de 50 minutos semanais. Assim, mais um professor veio para a escola, sendo que optei por ficar com as turmas de alunos dos anos finais. A partir desse mesmo ano foi criada uma sala de artes que era dividida com as aulas de laboratório da disciplina de ciências.

De 2005 até setembro de 2014, ano em que me aposentei, priorizei no planejamento anual os conteúdos de Arte Contemporânea. A participação na Pós-Graduação em História da Arte do século XX, em 2002, foi fundamental para rever conceitos e realizar modificações na prática pedagógica. O módulo sobre o artista Marcel Duchamp, com o professor de História da Arte e Crítico de Arte Luiz Camillo Osório, encorajou-me a levar a Arte Contemporânea para a sala de aula. Assim, algumas propostas aos alunos, tendo como referência artistas que trabalharam com instalações artísticas, *ready-mades*, *performance* e vídeo foram lançadas, possibilitando experimentações que resultaram em práticas significativas e outras não tão bem sucedidas.

Nestes vinte e sete anos de dedicação à Educação Pública Brasileira, no início da carreira, pelos idos de 1987, momentos de intensa euforia e alegria foram vivenciados, pois eram tempos de abertura política, depois de anos sob a Ditadura Militar, e enquanto classe de trabalhadores de Educação, almejava-se a melhoria da qualidade do ensino na escola pública, influenciados principalmente pelas ideias de Paulo Freire. Porém, alguns avanços foram garantidos, e em outros momentos grande desânimo se estabeleceu devido a perdas de grandes conquistas trabalhistas, por haver desconsideração com a educação pública e, conseqüentemente, a desvalorização do profissional da educação.

No final do século XX, várias transformações ocorreram na História da Arte e no Ensino das Artes Visuais. Quanto ao ensino das Artes Visuais no Brasil, na década de 1980, presenciamos o Movimento Arte-Educação, em que se buscava novas metodologias para o ensino e aprendizagem da Arte, como também a valorização e redimensionamento do trabalho docente e conscientização da ação profissional e política na sociedade.

Havia uma procura por uma terminologia que melhor definisse o trabalho com Arte nas escolas, desde Educação Artística, Arte-Educação, Educação através da Arte, Artes Plásticas e Artes Visuais, ou ainda Ensino-Aprendizagem em Arte, que foram denominações que surgiram no decorrer da História da Arte e seu ensino. Também diversos encaminhamentos metodológicos surgiram desde a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa³, sendo os vértices do triângulo, a apreciação de obras de arte, a contextualização e o fazer artístico. Lembro-me que, junto aos meus colegas arte-educadores na escola, estudávamos o livro de Ana Mae, *A Imagem no Ensino da Arte*, numa tentativa de compreender a nova proposta.

Surge igualmente, nessa época, a possibilidade de levar a imagem para a sala de aula através dos videocassetes, sendo muitos programas e filmes sobre Arte gravados e “pirateados” em VHS. Na transição para o novo milênio surgiram novas tecnologias, abandonando-se os projetores de *slides* de carretel, retroprojetores, televisores e videocassetes, sendo estes substituídos pelos DVDs. Assim, com a entrada do computador na sala de aula, o acesso a *sites* de museus e de artistas foi facilitado através da internet e da projeção de imagens de obras de arte via *data show*. No início dos anos 2000, novas propostas metodológicas surgem centradas na

3 *A Imagem no Ensino da Arte* – anos 80 e novos tempos, livro de autoria de Ana Mae Barbosa em que a autora relata a situação política.

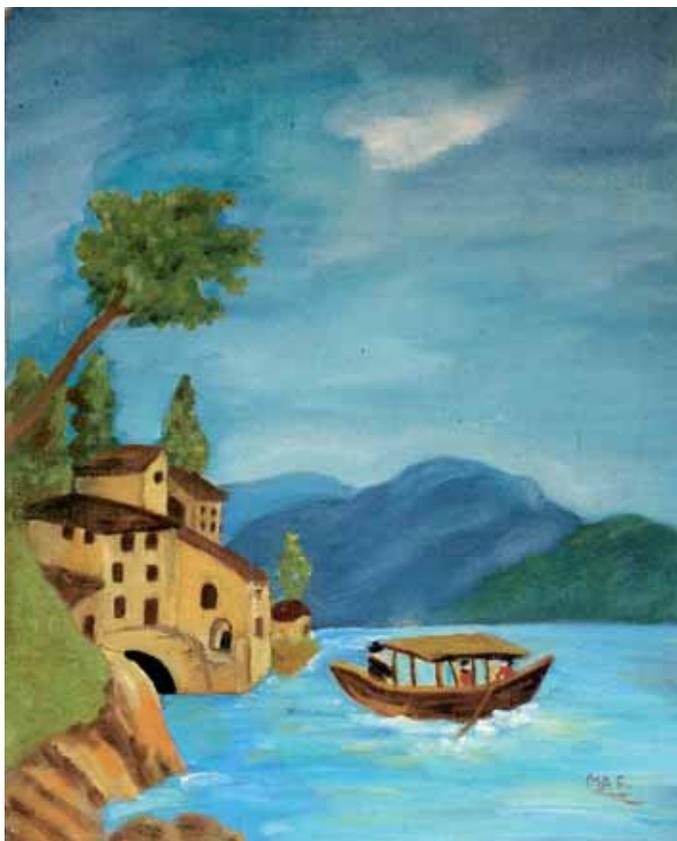


Imagem 3: *Paisagem* - pintura óleo sobre tela, 1976
Fonte: acervo da autora.

leitura da obra de arte e da imagem, e também diferentes perspectivas da Interculturalidade, abrangendo Multiculturalidade e Cultura Visual.

Igualmente, nestas quase três décadas, alguns acontecimentos históricos no mundo como a revolução tecnológica vivida neste começo do século XXI, a globalização, o enfraquecimento do comunismo e o predomínio de um sistema capitalista, o aumento da violência, o avanço do consumo de drogas, as questões de gênero, novas composições familiares, algumas doenças ameaçando a civilização, como AIDS e gripes, geraram diversas mudanças que se refletem na instituição escola e no ensino das Artes Visuais. Ou seja, a transformação cultural gerou mudanças nos paradigmas e nas formas de pensar e fazer Artes Visuais na escola.

No momento atual, é inevitável, na condição de professora aposentada, relembrar o tempo no magistério e fazer algumas reflexões sobre este Ensino de Arte que vivenciei na escola pública, o qual estava longe do idealizado, mas que era a realidade, o contexto no qual estava inserida. Diariamente, em meio a tantas dificuldades da escola pública brasileira, buscava um ensino de qualidade, tentando mostrar aos alunos o quanto a Arte poderia ser relevante para as suas vidas. Então me interrogo se consegui despertar nos alunos algum interesse por Arte, se as aulas fizeram diferença para que eles se constituíssem como seres mais sensíveis, críticos e criadores, se outros encaminhamentos teriam sido mais eficientes. Questiono igualmente: O que me fez permanecer tanto tempo no Ensino de Artes Visuais? Enquanto lecionava, em determinados momentos de inquietação, indagava-me se a Arte deveria fazer parte do currículo; outras vezes lutava para que ela fosse também respeitada, mostrando que tinha seu valor como qualquer outra área do conhecimento. Enfim, respostas que são difíceis de quantificar e qualificar.

Talvez seja por isso que o Mestrado em Artes Visuais, após a aposentadoria, signifique uma oportunidade de fazer um intervalo e conseguir um tempo para refletir e buscar algumas respostas ou encontrar mais perguntas. Diante disso, percebo que a construção enquanto professora não cessou, já que nessa condição um “devir constante” está implícito, e constato que ser professor, ser artista, faz parte da minha subjetividade.

Desse modo, a aposentadoria não se refere a um parar e esquecer que fui professora, ignorando o passado, mas significa um retorno-reflexivo para poder perceber as marcas deixadas nesta trajetória de Arte-Educadora, ao considerar o professor como ser histórico, criador e autor, o qual deixa traços de sua presença, tanto dentro como fora da escola.

Em vias de entrar com o pedido de aposentadoria, ao ingressar no Mestrado, na área de Ensino de Artes Visuais, transformei-me em uma espécie de peregrina, pois semanalmente viajava de Curitiba até Florianópolis, em um caminhar determinado, e motivada pela busca de um aprofundamento em Artes Visuais, tempo dedicado à pesquisa, o qual não foi possível de maneira mais sistematizada quando ministrava aulas.

No Mestrado, na disciplina Sobre ser Artista Professor, ministrada pela professora Dra. Jocielle Lampert, os textos estudados e os momentos abertos para discussão me confrontaram e me fizeram analisar e concluir que a artista estava escondida atrás da professora de Artes Visuais. Em que lugar do percurso perdeu-se a minha prática enquanto artista e por quê? O meu

processo criativo ficou relegado ao planejamento das aulas? O que pode ter sido considerado a minha prática artística durante todos esses anos, se não tenho uma carreira paralela como artista? Outra questão que surge é como um professor que não experiencia, que vivencia o seu processo criativo através de sua própria produção artística, pode ser o mediador de uma criança, adolescente ou adulto no seu processo criador? Como o fazer artístico contribui ou constrói uma prática docente? Foram estas algumas questões que nortearam este espaço de investigação.

Quando em reuniões de orientação com a professora Jocielle Lampert discutia-se as possibilidades de encaminhamento da pesquisa, percebeu-se que havia duas rotas possíveis de serem traçadas. A primeira seria partir de diários de professores/artistas que seriam selecionados. Contudo, uma problemática surgiu, referente à quais seriam os critérios de escolha destes professores também artistas. Paralelamente aos diários destes professores/artistas aconteceria a elaboração do meu próprio diário enquanto professor/pesquisador/artista. A segunda opção seria partir da construção do meu próprio diário, conhecer diários de artistas, e a partir deles refletir sobre minha própria prática artística, abrangendo um tempo passado e presente. A segunda opção foi a escolhida, devido à experiência poder ser considerada, prezando os anos dedicados ao Ensino das Artes Visuais.

Através da construção do diário de professor/artista objetivou-se que seria possível perceber a permanente construção, desconstrução e transformação pelas quais um professor/artista/pesquisador perpassa em sua formação, o qual está em constante **processualidade** ou **professoralidade**. Pereira (2013) discorre sobre a condição de ser professor, a qual denomina professoralidade, e que entende como “uma diferença que o sujeito experimenta na produção de si mesmo” (p. 13). Afirma que professoralidade é o jeito de ser no mundo, tendo portanto relação com subjetividade, e caracteriza-se por ser uma marca produzida no sujeito: “A marca é um estado, uma diferença produzida na superfície da subjetividade que contamina suas formas de ser. Não determinada” (p. 53). Assim posto, por não estar determinada, é passível de sofrer transformações, novos devires, pois ao mesmo tempo em que o professor forma outros sujeitos, ele “se constitui e se constrói dentro das práticas, de como ele elabora seu conhecimento e suas ações” (p. 48), e então se transforma.

Além disso, o diário foi um espaço para perceber e refletir sobre a prática artística, resgatando através da memória tempos do ateliê de escultura, bem

como outros momentos em cursos de videoarte ou Arte Contemporânea, em que a proposta era desenvolver uma poética própria, como também, no tempo presente, utilizar as práticas artísticas realizadas semanalmente no Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke⁴.

O estágio de docência efetuado na disciplina Introdução à Linguagem Pictórica I, na turma de Licenciatura em Artes Visuais, contribuiu para a percepção de questões vinculadas ao ensino das Artes Visuais, e pela experiência de 27 anos em sala de aula foi difícil não estabelecer comparações do Ensino Fundamental com o Universitário, bem como relembrar práticas ou pensar diferentes maneiras de ensinar. E mais uma vez, neste espaço de docência, retomei questões metodológicas que sempre me inquietaram: Será que é esta a melhor maneira de ensinar este conteúdo? Como abordar este assunto de maneira envolvente? O que é significativo e importante saber em Arte?

Certa apreensão surgiu quanto à própria prática artística ser objeto de pesquisa. Mas em Arte a questão da narrativa autobiográfica não é necessariamente um problema, posto que Arte é subjetividade. E para ser autor é condição estar consciente do papel de sujeito. Ao apropriar-se dessa condição, ao relatar suas experiências, o professor pode produzir conhecimento e ir de encontro à sua própria identidade. Oliveira (2011) nos diz sobre a perspectiva da narrativa enquanto conceito:

[...] a narrativa designa a qualidade estruturada da experiência vista como relato. Mas se quiséssemos pensar a narrativa enquanto pesquisa, poderíamos dizer que é a capacidade de organizar a experiência como pautas de discussão ou como focos de investigação, como forma de construir sentido por meio da descrição e análise dos dados biográficos (p. 178).

Por fim, neste estudo, o interesse recaiu sobre o diário de professor/artista como um espaço de narrativa de experiências e de problematização, diálogo e reflexão sobre as práticas artísticas e experiências estéticas do professor/artista. Igualmente espera-se poder contribuir com esta investigação para a formação de professores de Artes Visuais.

4 É um grupo de artistas, professores e pesquisadores que se reúnem semanalmente para pesquisar técnicas, meios pictóricos e estudar as práticas artísticas e teóricas, além de compreender o processo criativo para instaurar o pensamento visual individual. O grupo tem como base os pressupostos do filósofo norte-americano John Dewey: arte como experiência, estar juntos e aprender e ensinar. O Grupo de Extensão Estúdio de Pintura Apotheke vincula-se ao Grupo de Pesquisa Entre Paisagens (Cnpq/UDESC) e também ao Programa de Pós-graduação em Artes Visuais (PPGAV/UDESC), sob a coordenação da prof.a Dr.a Jocielle Lampert.



Imagem 4: *Florianópolis* - cianotíпия, 2016
Fonte: acervo da autora.

DE:

FLORIANOPOLI

PARA:

CURITIBA

DATA EMBARQUE

29/10/2015

DIA DA SEMANA

quinta-feira

TARIFA PROMOCIONAL

PASSAGENS

TARIFA NORMAL

54,91

PED.

PREFIXO

9010700A

LINHA

TIPO

CONV

QUILO

PASSA CURITIBA/FLORIANOPOLI

ALIQ. % ICMS

12,00

VALOR ICMS

7,11

VALOR OUTROS IMPOSTOS

19,57

NOME PASSEIRO CPF

MARCIA AMARAL DE FIGUEIRA

Nº DOCUMENTO OFICIAL / TIPO

33889291

PASSA -

FORMA PAGAMENTO

C.DEBITO

CARTÃO Nº

498406*****

AUT.

DATA ORIGINAL DA VENDA

BILHETE ORIGINAL DA VENDA

PASSAGENS

SINCRONIZADO

CURITIBA

Nº BILHETE
206288

PASSE

HORÁRIO
19:30

POLTRONA PLATAFORMA
33 PA

TRE. EMBARQUE
3,50

VALOR DA **PASSAGEM**
59,33

QUILOMETRAGEM
0817

DATA / HORA EMISSÃO
28/10/15
07:45

AGÊNCIA
739

AGENTE
RY14

VIAGEM EXTRA
PASSAGENS

REDO
PASSAGENS

PASSAGENS: Experimentações videoartísticas

ORGÃO EMISSOR
- GENS

Nº INTERNO
150413

AUX 280001 BAND. PARC. 59 VALOR 33

** DEB Cartao de debito

FORMA PAGAMENTO ORIGINAL DA VENDA

S Passagens

Pl





Imagem 5: *Janela* - fotografia, 2015
Fonte: acervo da autora.

PASSAGENS – Experimentações videoartísticas

As imagens estão sempre de viagem, de passagem: sempre elas pensam. A imagem mesmo – abstrata – não escapa a essa condição originária de errante, ávida, à procura de um destino sem fim, numa peregrinação incansável.
(SAMAIN, 2012, p. 34)

Abrir a dissertação com imagens autorais produzidas em vídeo. Partir da prática artística. Partir desta que foi a condutora ao Ensino das Artes Visuais e a ela retornar, posto terem sido os anos de ensino que trouxeram novamente a condição de aprendiz em Arte. Um ir e vir, um deslocamento que provoca transformações naquele que o vive. De professora à aluna, à pesquisadora, à artista.

O vídeo denominado *Passagens* se configura como registro documental das experiências vividas pela autora durante o processo de pesquisa. Experiências estas relacionadas ao retorno da professora de Artes Visuais às práticas artísticas no Grupo de Estudos de Pintura Apotheke. O retorno à condição de aprendiz devido a estar cursando o Mestrado em Artes Visuais, e ao fato de ter se tornado uma viajante por motivos de estudo, tendo que semanalmente percorrer a estrada pela PR 376 e BR 101, de Curitiba a Florianópolis. A maioria das imagens em vídeo foi captada deste percurso rodoviário realizado semanalmente para cursar o Mestrado em Ensino de Artes Visuais, em busca de conhecimento.

Constitui-se ainda em imagens das rodoviárias tanto de Curitiba como de Florianópolis, mostrando os sons, a espera, a movimentação, a repetição de gestos, a paisagem, o ônibus como ateliê, o deslocamento. São recortes da paisagem, tal quais os pintores viajantes que, imersos em paisagens, buscavam descobrir elementos para pôr em evidência e explorar novas visualidades. Colocando em evidência o que foi visto, sentido, vivido, descoberto e que, de certa forma, move para outro lugar: uma memória, um pensamento, um sentimento, uma ideia...

No princípio, as imagens eram tomadas despreziosamente, quase que um agir mecânico, uma prática sem consciência, sem clareza de e para onde poderia enveredar. As imagens eram um simples testemunho da experiência vivida, reflexo da interação com o meio. Porém, somente quando a prática passou a despertar um sentimento de significado crescente, transformou-se em

uma experiência singular. Experiência esta que, para Dewey (2010), é dotada de qualidades que lhe asseguram um caráter estético, não necessariamente ocorrendo em âmbito artístico. Assim, a viagem, enquanto experiência de deslocamento, transformou-se em experiência estética e prática artística.

Semanalmente, durante a viagem, as imagens eram captadas e armazenadas. Reservado um tempo para revê-las, nesta apreciação, percebia-se que nem sempre a imagem captada ficava de acordo como fora planejada, sinalizando, assim, repeti-las em busca do previamente intencionado quando achasse necessário. Em outros momentos, descobria-se nas imagens algo que não havia sido distinguido no momento da filmagem ou notando que a câmera produziu um efeito até mais agradável do que quando intencionado, este era aproveitado. Em determinado momento, sentiu-se a necessidade de elaborar um roteiro a partir do arquivo das imagens coletadas.

É quando surge o vídeo *Passagens*. Este se caracteriza como um diário visual do processo, captando parte destas vivências para a pesquisa, evidenciando que experiências de deslocamentos como caminhadas, viagens, deambulações podem provocar experiências estéticas e artísticas¹.

A transformação dessas imagens em um vídeo é aqui considerada como exemplo de experiência artística/estética, posto que está implícita uma estreita relação entre perceber e apreciar que são propriedades do estético aliadas ao ato de produzir, fazer, que são próprios do artístico (DEWEY, 2010). Ressalta-se que este fazer é perpassado por um sentir e pensar para produzir arte. É de certa forma um testemunhar: “Estive aqui de passagem”.

O interesse em usar o vídeo recorreu por ser uma linguagem contemporânea e que nos últimos anos de docência foi utilizada em sala de aula com os alunos, não só como registro de práticas, mas também como linguagem artística, em que propostas de trabalho foram lançadas utilizando-se o vídeo.

Em 2014, ao frequentar um curso de videoarte oferecido pelo SESC – Paço da Liberdade em Curitiba, ministrado pelo professor e artista Arthur Tuoto (<http://www.arthurtuoto.com>), foi com o intuito de buscar uma capacitação na utilização das tecnologias móveis de captação de imagens através de câmeras de celular e câmeras de bolso e ter mais subsídios ao introduzir o vídeo em sala de aula. E assim, tendo um contato com essa tecnologia, enxergou-se a possibilidade de utilizá-la nesta pesquisa, porém, sem ao certo ter um planejamento de como essas imagens seriam usadas posteriormente.

1 Referência ao livro *Walkscapes. O caminhar como prática estética*, de Francesco Careri, editora G. Gili, 2013.

As imagens foram captadas com a câmera de celular *I phone*, modelo 4, da *Apple*, e uma máquina portátil da marca *Sony*. Os equipamentos, não sendo profissionais, demonstram o quanto esses recursos tecnológicos simples e acessíveis possibilitam registrar as vivências e transformá-las em experimentações videoartísticas.

À medida que as imagens eram captadas, ao serem visualizadas, algumas já eram excluídas, cortadas, e outras iam indicando possibilidades de criação. Procedimentos como duplicar, fragmentar, justapor foram realizados na edição² do vídeo, a fim de compor a narrativa videográfica pretendida. A duração do vídeo ficou estimada em [?], depois das imagens serem editadas. Optou-se por veicular o vídeo em *pen drives*, posto que os computadores atuais já não trazem mais o aparato tecnológico necessário para a reprodução da mídia em CD.

Além das imagens, alguns sons captados foram utilizados quando considerados convenientes e outros descartados na edição. A música intitulada *Benfeitoria Inútil*, de autoria de Angelo Esmanhotto, foi escolhida como trilha sonora do vídeo, pois enquanto estava sendo composta, era possível apreciá-la ao mesmo tempo em que esta pesquisa era escrita.

Para o momento da qualificação desta dissertação, as imagens foram apresentadas em material bruto, constituindo-se de diversos vídeos apresentados em mídias em DVD, dados MPG e MP4. Assistido pelos professores da banca examinadora, estes auxiliaram a enxergar outras possibilidades com o vídeo, e as questões apontadas fizeram perceber o quanto seu conteúdo estava diretamente relacionado à pesquisa e “não deveria ficar como um anexo”, como sugeriu o professor Dr. Ronaldo Alexandre Oliveira. Igualmente, os questionamentos da professora Dra. Aline Nunes sobre o que as imagens e os sons potencializavam e traziam de diferente que os outros meios não permitem acessar.

E então, ao refletir sobre os apontamentos, olhando para as imagens, reconheceu-se que:

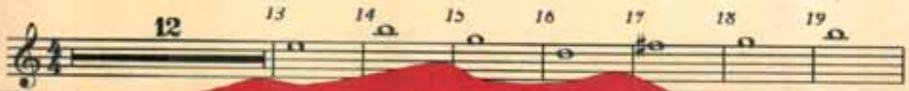
Sem chegar a ser um sujeito, a imagem é muito mais do que um objeto: ela é o lugar de um processo vivo, ela participa de um sistema de pensamento. A imagem é pensante (SAMAIN, 2012, p. 31).

2 A edição do vídeo contou com o apoio profissional de Adalberto Camargo, designer gráfico, que utilizou o *software Sony Vegas*.

Benfeitoria Inútil 2

$\text{♩} = 120$

Angelo Esmanhotto - 23/12/2015



Daqui pra lá, de lá pra cá... Fluxos

34 35 36 37 38
coleções de memórias, lembranças...

39 40 41 42 43
Registro do tempo vivido

44 45 46 47 48
Enquanto o Angelo

49 50 51 52 53 54 55
compunha, eu escrevia...

55 56 57 58 59 60
Dissertava, divagava
em pensamentos passagens...

Imagem 6: Benfeitoria Inútil 2 - fotocópia, colagem e anothotype, 2016
Fonte: acervo da autora.

E por ser pensante, parece nos conduzir a outros pensamentos. Ao olhá-las descobre-se que podem levar “em direção a outras profundidades, outras estratificações, ao encontro de outras imagens” (SAMAIN, 2012, p. 34).

Passagens, portanto, de uma viajante que, ao percorrer esteticamente a paisagem, mergulha em reflexões e experimentações sobre a construção subjetiva de ser professor-artista. Videoarte como experiência, por apresentar-se como retomada da prática artística pela professora, que transformou a experiência das viagens semanais em percursos estéticos, dentro do ônibus, dito seu ateliê móvel, documentando o processo através de visualidades, pensamentos e sentimentos registrados também em seus diários.

O fato de a imagem da pesquisadora aparecer como sombra, presentifica a experiência corporal, pois é o corpo que permite esses deslocamentos, é ele que capta através de seus sentidos o meio através do qual interage e se relaciona. É este corpo que sente, capta, pensa e articula as imagens, o qual precisa estar presente, pois ele traça o campo de suas sensações. “É a experiência estética como uma rede conectora de intelecto, emoção e prática”, como propõe John Dewey (CAPRA, 2013, p. 81).

Ademais, também reflete uma pesquisa em Arte, evidenciando o envolvimento do pesquisador enquanto sujeito que interage com o objeto de estudo, e não como um sujeito que está alheio ao objeto.

Enfim, *Passagens*, além de revelar pequenas narrativas visuais de lugares de passagem como documentos visuais, revelam o olhar e a concepção da autora sobre sua experiência, constituindo-se reflexo das experiências singulares vividas durante o processo da pesquisa e, ao mesmo tempo, se convertendo na prática artística. Denota, assim, que os processos de viver, aprender e experimentar são simultâneos.

Sem mais se estender, faz-se o convite para ver, porém, um ver sem se preocupar com o tempo do relógio. “Mire, veja”, como dizia Riobaldo³.

3 Referência a Riobaldo, personagem de João Guimarães Rosa, no romance *Grandes Sertões: Veredas*, de 1956. Em diversas partes do romance, Riobaldo, antes de introduzir um pensamento próprio, utiliza-se dessa expressão, colocando-se como locutor e também como seu próprio ouvinte.

Sobre vídeo
 Bill Viola vídeo
 L'expérimentation vidéo
 artística.

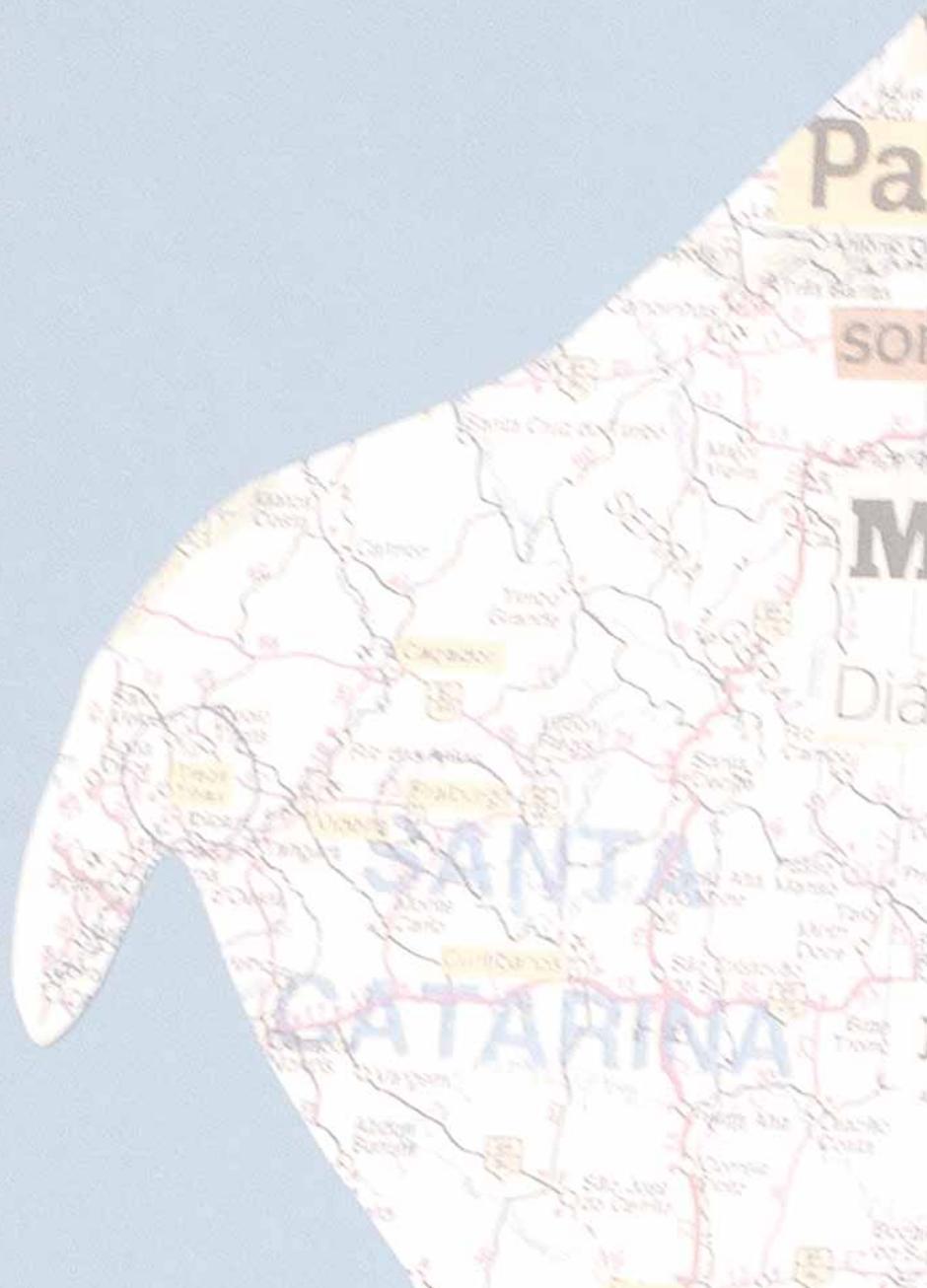
74/05/2016
 2 meses pra defesa!

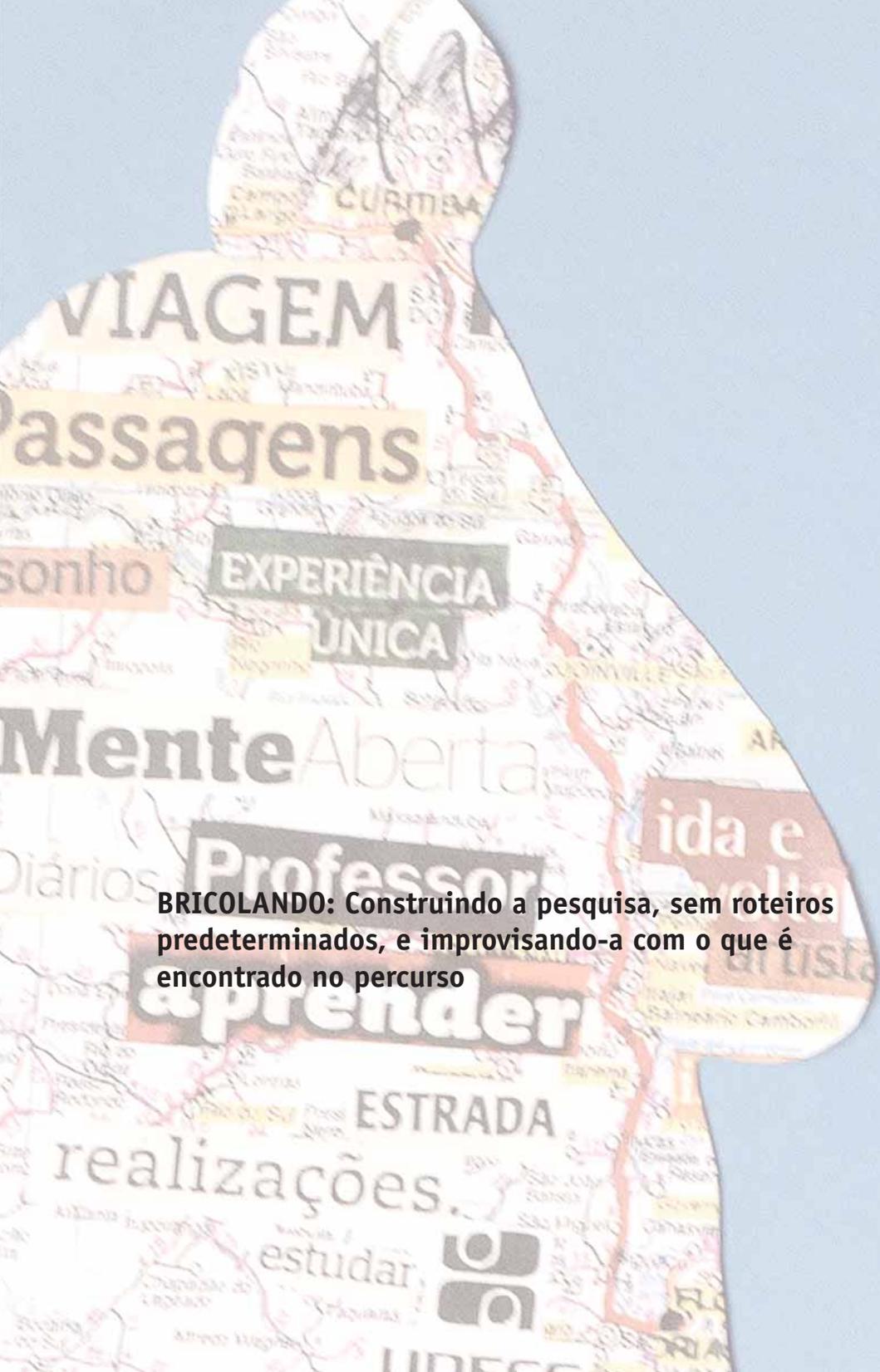


Imagem 7: Esquema vídeo. Anotações, 2016
 Fonte: acervo da autora.



Imagem 8: *Caminhar* - fotografia, 2015
Fonte: acervo da autora.





BRICOLANDO: Construindo a pesquisa, sem roteiros predeterminados, e improvisando-a com o que é encontrado no percurso

BRICOLANDO: Construindo a pesquisa, sem roteiros predeterminados, e improvisando-a com o que é encontrado no percurso

Primeiramente, faz-se necessário esclarecer que esta pesquisa não é uma pesquisa ‘sobre’ Arte, pois sua ênfase não está nem na História e/ou Crítica de Arte, nem na Teoria sobre Ensino de Arte. Todavia, é uma pesquisa ‘em’ *Ensino das Artes Visuais*,¹ visto que o seu destaque está no *processo de Ensino de Arte*, os alicerces e as reflexões sobre este processo, a prática e igualmente a reflexão sobre esta. Explica Lucia Gouvêa Pimentel (2006):

É o ensino da Arte, enquanto processualidade do ser, vinculado ao fazer e ao aprender/ensinar concomitantes, indissociáveis, interagentes e interativos (PIMENTEL, 2006, p. 311).

Nessa processualidade do ser está inserida a subjetividade que, no campo de pesquisa em Ensino de Arte, não se refere somente a um indivíduo, mas a uma subjetividade coletiva, visto que o professor se relaciona com alunos, comunidade escolar/acadêmica e outros âmbitos sociais a cada ano ou semestre.

Quando se propõe fazer pesquisa em Arte é dificultoso levar um projeto de pesquisa com rigor de pensamento e estabelecido *a priori*. Um projeto implica em saber aonde se quer chegar, e isso é praticamente improvável em Arte e Arte-Educação, visto que a Arte apresenta-se como um trajeto apontando variadas direções.

Então, segundo Rey (1996), “o projeto na pesquisa Em Artes Visuais, equivaleria a um projétil, algo que é lançado com uma mira”. E isso quer dizer que não há como saber exatamente o caminho a ser percorrido.

Portanto, diante dos fatores como processualidade e complexidade apontados na pesquisa Em Artes Visuais, optou-se nesta investigação por uma abordagem metodológica denominada *bricolagem*. O referencial desta metodologia encontra-se no livro de Joe Kincheloe e Kathleen Berry, intitulado *Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem*, publicado no Brasil pela Editora Artmed. Esses autores, contrapondo-se aos modos positivistas e reducionistas de pesquisa em Educação baseados em evidências, apresentam a *bricolagem* como alternativa, demonstrando uma

¹ Sandra Rey, professora da UFRGS, faz distinção entre pesquisa em Arte e sobre Arte no seu artigo Da prática à teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em Artes Visuais (1996).

nova concepção de pesquisa que é culturalmente sensível e socialmente transformadora. Kincheloe defende a interdisciplinaridade por esta ser o centro da bricolagem, proporcionando variados contextos para a pesquisa diante da dinâmica complexidade em que os fenômenos sociais atualmente se apresentam.

O termo *bricolagem* se faz presente no texto *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*, de Norman K. Denzin e Yonna S. Lincoln (2000), e estes o tomam emprestado do antropólogo estruturalista Claude Lévi-Strauss, de seu referencial *O pensamento selvagem* (1966). Lévi-Strauss usou o termo *bricolage* para definir um conhecimento denominado “primitivo”. Compreendia o referido termo como um pensamento guiado pela intuição e pela vontade de conhecer o que está posto no mundo. Defendia que todo conhecimento acumulado por séculos pelos seres humanos se construiu de um saber sistemático advindo da curiosidade humana, da observação ativa e metódica e de repetidas experimentações, numa tentativa de analisar o que estava ao seu redor e de os classificar de acordo com sua funcionalidade. Dessa forma, contestou o fato da sistematização do conhecimento ter surgido somente com a ciência moderna.

O verbo francês *bricoler*, no sentido antigo, refere-se a movimentos imprevisíveis que podem ocorrer, por exemplo, no momento de um jogo de pela e de bilhar em que a bola salta, ou em situações de caça em que o cão aleatoriamente se equivoca, ou na equitação quando o cavalo esquiva-se de um obstáculo. O *bricoleur*, portanto, deve estar apto para lidar com o que não era previsto e “apto a executar grande número de tarefas diferentes” (LÉVY-STRAUSS, 1976, p. 38). Por não ter um plano a ser seguido, um plano preconcebido, ele vai sempre operar recorrendo ao que está a sua disposição. Segundo Lévi-Strauss,

[...] a regra de seu jogo é a de arranjar-se sempre com os meios-limites, isto é, um conjunto continuamente restrito de utensílios e de materiais, heteróclitos, além do mais, porque a composição do conjunto não está em relação com o projeto do momento, nem aliás, com qualquer projeto particular, mas é o resultado contingente de todas as ocasiões que se apresentaram para renovar e enriquecer o estoque ou para conservá-lo, com resíduos de construções e desconstruções e de destruições anteriores (LÉVI-STRAUSS, 1976, p. 38).

Reafirmando, o termo francês *bricolage* tem implícito o sentido de improvisação, ou do “faça você mesmo”. Dessa forma, enquanto método de investigação, segundo Nunes (2014), a *bricolagem* necessita ser entendida como a

[...] criação de um processo marcado pela experimentação, pelo uso/ desuso de procedimentos, pelos achados e descartes de referências, de objetos de estudo, de perguntas e objetivos (NUNES, 2014, p. 3).

Portanto, ser um pesquisador *bricoleur* envolve intuição e improvisação, flexibilidade e abertura, pois, em alguns momentos, a pesquisa pode ser repensada, reavaliada e resignificada.

A *bricolagem*, enquanto metodologia, não considera o planejamento de estratégias de pesquisa como algo fechado, pois, não havendo racionalização do processo, não se apresentam certezas ao pesquisador, mas, ao contrário, oferecem-se a ele diversas possibilidades de mudanças no planejamento, inclusive podendo procedimentos e técnicas serem construídos para aproximar o fenômeno pesquisado. Portanto, a condição para um pesquisador *bricoleur* é que ele estimule sua capacidade perceptiva, interpretativa, e sua criatividade.

Inicialmente, nesta pesquisa, como uma maneira de organizar as ideias, a professora orientadora sugeriu a montagem de um gráfico na parede com palavras-chaves e perguntas, as quais poderiam ir dando pistas sobre o objeto de estudo, e também uma forma de visualizá-lo. Primeiro foi feito um gráfico numa folha de sulfite A3, e depois palavras foram sendo elaboradas e conceitos foram se conectando a elas, os quais, por sua vez, foram também se desdobrando, se ampliando. Interessante observar que, depois de algumas semanas, este esquema gráfico foi se modificando, sugerindo outras direções, o que demonstra ser próprio da metodologia adotada para este estudo.

Portanto, ao optar pela *bricolagem*, é premissa que o pesquisador mantenha-se aberto e flexível, dado a pesquisa não ser estática, pois, na medida em que se procuram teorias, a fim de esclarecer o que vai sendo encontrado durante o processo de pesquisa, nesse dinamismo, esta assume novas configurações. Nesse momento, é interessante o pesquisador distanciar-se e perceber o quanto a pesquisa se modifica e, assim, este experimente novos ângulos para repensar, visitar a investigação.

Lévi-Strauss mostrava o relacionamento dialético entre conhecimento e realidade, e os analistas sociais argumentam que, na complexidade dessa relação, ambos se transformam. Afirma Kincheloe (2007):

Neste contexto, os *bricoleurs* buscam perspectivas múltiplas, não para oferecer a verdade sobre a realidade, e sim para evitar o conhecimento monológico que surge a partir de quadros de referência inquestionados e a desconsideração de diversas relações e conexões que ligam várias formas de conhecimento (KINCHELOE, 2007, p. 40).

Portanto, a *bricolagem*, ao entender a complexidade do mundo, fundamenta-se na multidimensionalidade do ato da pesquisa e considera diferentes contextos, recorrendo às teorias e metodologias de pesquisa necessárias para uma maior compreensão do mundo social, psicológico e educacional. Sendo assim, há uma rejeição do reducionismo, com sua visão monológica e excludente, a qual aceita uma única resposta para qualquer pergunta e para a qual uma determinada questão pode ser mais considerada do que outras.

Um diário em processo e em deslocamentos

Para esta investigação, alguns procedimentos foram adotados, na tentativa de compreender o objeto de estudo, como a leitura de diários de artistas, a construção de um diário próprio e análise do mesmo, assim como a elaboração de um diário visual e vídeos. Outras formas de registro surgiram no decorrer do processo desta pesquisa, posto que a *bricolagem*, por não ser monológica, não pretendendo oferecer certezas, oferece possibilidades de caráter dialógico. Dessa forma, ela se ampliou para a construção de um caderno-ateliê e vários outros cadernos com escrita e visualidade.

Realizou-se a leitura dos diários de artistas com o intuito de aproximação da complexidade que envolve todos os processos de criação, algumas das especificidades do fazer artístico e também para compreender as singularidades dos artistas, ou seja, como estes capturam o mundo a sua volta e o modo como transformam aquilo que os atrai.

Outro procedimento foi a construção do próprio diário, enquanto professor/artista durante o tempo da pesquisa, utilizando o espaço do estágio de docência e os encontros semanais com o Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke, para a realização de práticas artísticas e pedagógicas.

Esse diário foi sendo construído desde o ingresso no Programa de Mestrado em Artes Visuais, na UDESC, em agosto de 2014. As anotações registram reflexões, questionamentos, dúvidas, maravilhamentos, incertezas,

desenhos e sentimentos, os quais foram surgindo das experiências vividas no Mestrado, no trajeto da viagem, nas disciplinas cursadas e nas reflexões por estas provocadas, bem como nas experiências e vivências com Arte.

O diário foi se instituindo em superfícies diversas: qualquer pedaço de papel, qualquer lápis ou caneta foram usados para registrar o que se fazia urgente, e depois estes registros eram organizados em um caderno de esboço, também chamado de *sketch*, sendo este de capa dura, cor preta, da marca Canson. Assim, o diário foi sendo elaborado como um processo aberto e em deslocamentos, visto que, na maioria das vezes, este foi escrito quando em deslocamento, em viagens de ônibus entre Curitiba e Florianópolis, e vice-versa. Este deslocamento corporal permite igualmente um deslocamento de pensamentos, no sentido de reavaliar posicionamentos acerca do Ensino das Artes Visuais, de se perceber como Professora de Arte de Escola Pública no Ensino Fundamental durante 27 anos e a refletir sobre a própria prática artística. Essas reflexões foram momentos de desconstruir e reconstruir. Algo dinâmico, tal qual a movimentação do ônibus, em seu trajeto, nas idas e vindas semanais.

Portanto, o diário apresenta-se como uma ferramenta filosófica em que o pesquisador torna-se “mais autorreflexivo com relação ao seu próprio papel e ao de outros pesquisadores em geral no processo de criação do conhecimento e da realidade” (KINCHELOE; BERRY, 2007, p. 22).

A “neutralidade científica” não pertence ao contexto da *bricolagem*, exigindo do pesquisador que este se posicione e se coloque no texto e no contexto da sua investigação.

Dessa forma, a *bricolagem* compreende que o processo de pesquisa é subjetivo e esta subjetividade não é reprimida, pelo contrário, procura entender seu papel na investigação (KINCHELOE, p. 20). Também, por meio do diário, se poderá perceber as articulações entre as formas de ver do pesquisador e “o lugar social de sua história pessoal” (p. 16).

O próprio Lévi-Strauss aponta que a poesia da *bricolagem* não é somente dialogar *com* as coisas, mas *através* das coisas:

Contando, pelas escolhas que faz entre possibilidades limitadas, o caráter e a vida de seu autor. Sem jamais completar seu projeto, o *bricoleur* põe-lhe sempre algo de si mesmo (LÉVI-STRAUSS, 1976, p. 42).

24/08.

Estou gostando muito das aulas. Aprendo muito! Pensei muito! Reviso conceitos, práticas...
A aula hoje foi sobre o conceito singular p/ Dewey (filósofo americano). Para o sujeito é livre e autônomo e a experiência singular é VITAL e SIGNIFICATIVA.

P/ pensar:

① O que é ter uma Experiência?

② Como é minha

NO campo da ARTE?

③ Para onde?

Esta experiência me leva?
me levou?

LA 20
Pedagogia
Profana.
Escreva sobre exp.
sem falar em Dewey

④ Como experimentar uma obra de significado? O que é preciso?

A arte contemporânea NÃO REPRESENTA, ELA APRESENTA conceitos. O artista falar, contar sobre sua experiência é comum em arte contemporânea.

NO êmbros aproveitamos para criar:

Viajar / Viagem.

IR e VIR

Deslocamentos...

Mudança de lugar \Leftrightarrow

Professor para aluno

Buscar, contatar.

Ocupo o meu lugar

Lugar de pensar, lugar só meu.

Permite-me ver, ver-me-

Apreciar...

Da janela

Vejo a paisagem... se deslocar!! Observo movimento
Vejo o céu. Posso daqui ver bem o céu.
Na estrada NÃO há luzes.
Tantos pontos estelares. E x ou ligares, que formas dariam?

No decorrer desta pesquisa, outro instrumento surgiu como possibilidade, que é o diário visual. Ao aprofundar os estudos sobre diários, surgiram os diários de artistas viajantes, os quais se caracterizam por registros não somente textuais, mas, sobretudo, visuais. Além disso, os desenhos do cotidiano de Eduardo Salavisa, no seu livro *Diários de Viagem, desenhos do cotidiano, 35 artistas contemporâneos* (2008) e o seu site Diários Gráficos (www.diariografico.com), provocaram-me no sentido de iniciar a fatura de meu próprio diário visual. Outro contato estimulador foi com a obra *Green Box*, de Marcel Duchamp (1934), o qual nessa caixa verde armazenou e organizou todas as ideias relacionadas a sua obra *O Grande Vidro*.

O diário visual se caracteriza por ser um lugar de experimentação para a prática artística. Constitui-se por desenhos, pinturas, colagens, fotografias e igualmente se apresenta como um espaço para expor ideias e trabalhos artísticos, ao mesmo tempo em que se estabelece como um acervo de materiais, os quais possibilitam disparar outros projetos de criação.

Além disso, concentram-se vídeos feitos através da captura de imagens na Rodoviária, tanto a de Florianópolis como a de Curitiba, na PR 376, no trajeto da viagem Florianópolis-Curitiba, dentro do ônibus, no trajeto da parada para a Universidade. Juntamente são capturados os sons locais, pois a *bricolagem* implica em movimentação, fluidez, e, portanto, exige do pesquisador exercício de sua flexibilidade, visto algumas vezes a direção da pesquisa percorrer outros rumos, os quais não eram previstos.

Ao optar pela *bricolagem* como abordagem metodológica, entende-se a sua complexidade, a qual provoca atividade, autonomia, pois não há protocolos a seguir nem roteiros preexistentes. O pesquisador adota uma postura de construir ativamente métodos de pesquisa a partir de ferramentas que estão a sua disposição dentro do contexto da situação da pesquisa, como enfatiza Lévi-Strauss (1966), “porque os elementos são recolhidos ou conservados, em virtude do princípio de que isto sempre pode servir” (LÉVI-STRAUSS, 1976, p. 39).

Se a vida cotidiana segue em um fluxo ininterrupto, compreendendo que o mundo é mais complexo do que somos capazes de pensar, não se pode mais fazer pesquisa aceitando uma visão unidimensional do mundo, ao estudar apenas coisas em si, isoladas. Contrariamente à fragmentação racionalista e positivista, o pesquisador *bricoleur* considera que as relações e conexões devem ser construídas e os contextos considerados, orientando-se em múltiplas perspectivas, utilizando-se de ferramentas diversas e

pressupostos flexíveis, e assim a *bricolagem* desencadeia um “renascimento da pesquisa criativa, imaginativa, inovadora e rigorosa movida pela complexidade” (KINCHELOE, 2007, p. 59).

Por esta pesquisa estar no campo das Artes Visuais e Educação, ela se caracteriza como uma pesquisa qualitativa. O centro dessa nova concepção é a interdisciplinaridade, posto que, na complexidade do mundo contemporâneo, vários olhares conseguem uma interpretação mais satisfatória do objeto que se pretende estudar. Kincheloe (2007) alerta o fato de a *bricolagem* ser criticada na Academia porque os estudiosos entendem que, ao tentar conhecer tantas coisas, não se atinge um aprofundamento sobre o que se pretende estudar, ficando na superficialidade. Para não ficar em uma visão unilateral, os *bricoleurs* buscam dialogar e relacionam-se com os que enxergam o mundo de maneira diferente da sua, a fim de gerar novas perspectivas e maneiras de saber e investigar. Indivíduos e grupos podem descobrir outras formas de pensar sobre a vida do dia a dia e compreendê-la, se passarem a enxergar suas suposições levando em conta teorias do conhecimento, o estudo dos seres humanos e o exame da estrutura, evolução e composição do universo.

Ao pensarmos sobre nossos relacionamentos com o planeta e as dimensões ecológicas dessas conexões (cosmologia), com o conhecimento e com a forma com que vemos o mundo (epistemologia) e com a própria noção de ser e as formas como definimos o humano (ontologia), damos início a um processo que John Dewey (1916) chamou de “reconstruir a experiência” (KINCHELOE, 2007, p. 78).

A fim de ampliar a investigação, contextualizando o objeto de pesquisa, recorreu-se ao conceito de experiência no livro *Arte como experiência*, de John Dewey, sendo usado para a compreensão da prática artística. O capítulo terceiro desta dissertação tem ênfase no aprofundamento desse conceito de experiência artística.

Os percursos de criação a serem observados nos arquivos documentais, como diário visual, cadernos, fotografias e vídeos, foram compreendidos tendo como respaldo a investigação de Cecília Almeida Salles (1998) sobre os processos de criação de artistas. Salles diz que “são vestígios vistos como testemunho material de uma criação em processo” (p. 23). Revelam “o movimento da produção de obras como registros da experimentação” (p. 28), constantemente efetivo no ato criador. Ao entrar em contato com

09/09

No Apothkeke, grupo de pesquisa fizemos o estudo de Suminagashi: técnica de mergulho de papel japonês.

Adorei, parece mágica. É bom p/ meditar, deixar o acaso acontecer. Não exige controle.

É um bom retorno a prática artística. A conexão dos afogues do professor para minhas aulas o coloca distante da prática artística, o coloca a mão na massa. Parece contraditório. Estou muito tempo afastada do espaço atelier. Em 2013 procurei um curso de vídeos arte e outis de stencil que me trouxeram + p/ perto desta prática de novo - o professor-artista, algo que a professora focale sempre retorna em suas aulas.

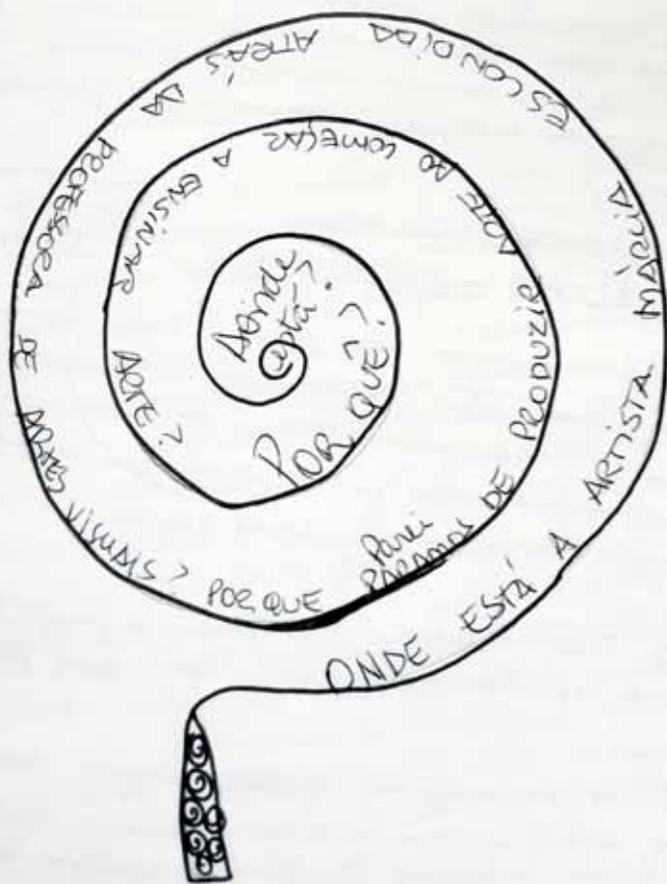


Imagem 14: Página do diário em construção. Fotografia, 2014. Fonte: Acervo da autora.

esse material, também é permitido estar em contato com a intimidade da criação do artista, pois “o crítico passa a conviver com o ambiente do fazer artístico, cuja natureza o artista sempre conheceu” (p. 23).

A interpretação não recai sobre o produto final do artista, mas do processo que foi vivenciado para a construção de um trabalho artístico. Somente a descrição do processo é insuficiente, já que se procuram por explicações para o processo criativo guardados nos documentos processuais.

Retira-se da complexidade que as informações oferecem o sistema através do qual esses dados estão organizados. Para se chegar a sistemas e suas explicações, descreve-se, classifica-se, percebe-se periodicidade e assim relações são estabelecidas. É feito, desse modo, um acompanhamento crítico-interpretativo dos registros. O movimento do olhar nasce no estabelecimento de nexos entre os vestígios. O interesse não está em cada forma, mas na transformação de uma forma em outra (SALLES, 1998, pp. 28-29).

Os *bricoleurs* valorizam o ato de interpretação na pesquisa. Portanto, além de descrever um fenômeno, procuram entendê-lo. Igualmente para estes o conhecimento e a interpretação são inseparáveis. A fim de produzir conhecimento dotado de sentido, com valor de uso no mundo real, os *bricoleurs* compreendem que o ato de interpretação implica em considerar que “um processo orgânico ontológico está sempre em mutação, sempre avançando rumo a novas formulações”. (KINCHELOE, 2007, p. 105).

Igualmente, o trabalho dos *bricoleurs* é o de identificar processos complexos, tentando compreender que indivíduos diferenciados percebem o mundo a partir de pontos de vista diversificados dentro desses processos. Não permitem que uma única interpretação dos objetos de estudo estreite a investigação, desconsiderando as relações entre causa e efeito, como era visto pela tradição empírica cartesiana. Kincheloe (2007) alerta que a pesquisa empírica, sendo pouco reflexiva e culturalmente viciada, descartando múltiplas formas de ver, é nociva ao bem-estar dos indivíduos e da sociedade (p. 52). Já os pesquisadores em *bricolagem* procuram democratizar o processo de produção de conhecimento ao trazerem para o processo pessoas e/ou categorias de pessoas que muitas vezes são excluídas.

A pesquisa na *bricolagem* é sempre vista como um aspecto de um processo político mais amplo envolvido com a divisão de poder e de recursos... Uma vez que a pesquisa seja vista como um processo humanamente construído, e não como um empreendimento universal



Imagem 15: *Papéis*. Colagem, 2016. Fonte: Acervo da autora.

transcultural e trans-histórico, os *bricoleurs* sustentam que as perspectivas diversas e conflitantes podem ser consideradas como um recurso (KINCHELOE, 2007, p. 64).

Considerar o contexto político é pertinente, pois, muitas vezes, o ato da pesquisa parece apresentar uma neutralidade ou um posicionamento que privilegia os mais favorecidos na sociedade. Ao escolher “interconexões em ampla escala nos domínios político, estético, social, cultural, econômico, moral, psicológico, filosófico, cognitivo e educacional” (KINCHELOE, 2007, p. 84), o pesquisador *bricoleur* busca uma transformação, tanto pessoal como social, e atuando simultaneamente pode ajudar a promover a democracia.

Por conseguinte, a metodologia da *bricolagem*, por ser tão complexa e permitir abertura, flexibilidade e possibilidades, gera certa insegurança e desconforto. Não se tem certezas e não se sabe aonde irá desembocar. É o desafio da *bricolagem*, por não trabalhar com causa e efeito, não tem nada a comprovar, mas a interpretar, e dessa maneira procura avançar na compreensão. No caso desta investigação, a busca se faz para compreender sobre a prática artística de um professor/artista.

Enfim, ao se tentar definir a *bricolagem*, enquanto Metodologia de Pesquisa em Arte, deve-se evidenciar o caráter contextualista de sua ação e as relações entre os contextos, pois estes trarão novos sentidos pela diferença. São justamente estas diversidades e disparidades que ao mesmo tempo trazem um relevante fator para pesquisas *em, com* ou *sobre* Arte, que é

O aprendizado sobre como desconhecer as próprias certezas, para assim ter mais possibilidades múltiplas, que superam a fragmentação, destacando a cultura como processo que molda as formas como vivemos, vemos a nós mesmos e entendemos o mundo ao nosso redor (GÜNTHER, 2013, p. 226).

Sendo assim, a complexa relação de subjetividade e de alteridade em que se encontra o pesquisador *bricoleur* aponta para a *bricolagem* como um “estilo de vida, um processo para toda uma vida, que não deve estar restrita ao processo de pesquisa” (GÜNTHER, 2013, pp. 226-227). Dessa forma, o *bricolista* não está fora da pesquisa, está imerso nela: ele a vive no seu dia-a-dia.

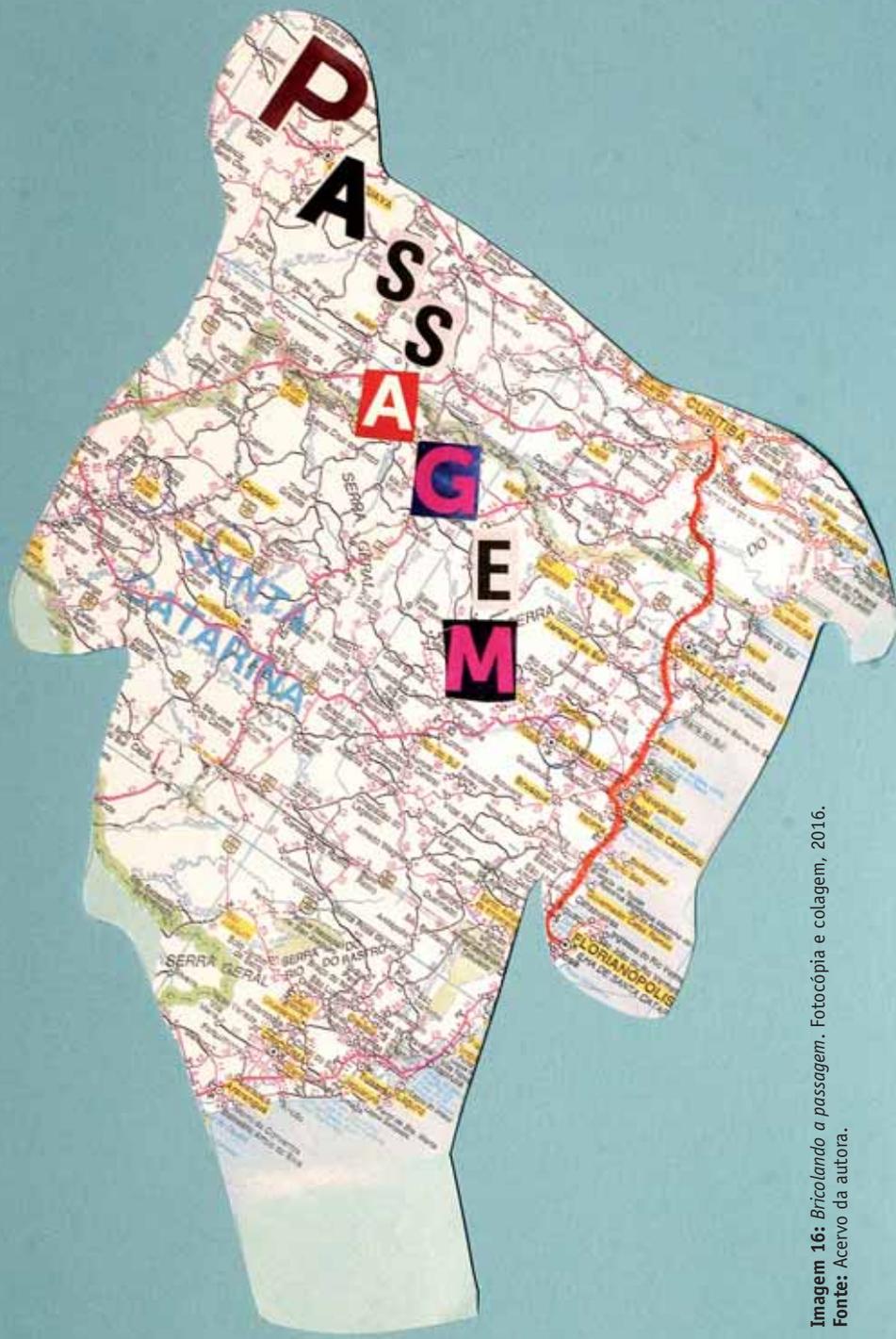


Imagem 16: *Bricolando a passagem. Fotocópia e colagem, 2016.*
Fonte: Acervo da autora.

Olhando pelo espelho retrovisor, vislumbro um professor *bricoleur*?

Ao entrar em contato com a Metodologia de Pesquisa *Bricolagem*, provocaram-se algumas reflexões sobre a atuação no ensino fundamental “ensinando” Artes, se não estaríamos desempenhando um papel de Professor de Artes *Bricoleur*.

Perrenoud (1993) define o professor como um *bricoleur*, quando ministrando aulas. Em algumas situações, o professor utiliza o que está à sua disposição, o que está à sua mão para elaborar situações inéditas de aprendizagem. E assim segue a reflexão: quantas situações vividas não induziram a recorrer a uma alternativa da *bricolagem*, sem ter consciência que a estava utilizando? Ao trazer elementos da própria experiência no ensino, como da própria experiência estética e artística e do repertório cultural, não estava sendo um professor *bricoleur*?

Completando um ano de aposentadoria, sem mais ter contato com os alunos em sala de aula, lembro-me do meu “quartinho/escritório/ateliê”, onde ainda conservo muitos dos materiais que utilizava para preparar e ministrar as aulas, como imagens de obras de arte, revistas de arte e educação, catálogos de exposições visitadas ao longo desses anos, livros de arte para crianças, livros de história da arte, DVDs sobre artistas, algumas propostas de trabalho artísticas, materiais referentes a cursos que frequentei, registros em fotos de algumas dessas aulas, planejamentos de aula, anotações de propostas de aula, materiais artísticos diversos, como tintas, papéis, lápis de cor, entre outros. Também nesse “quartinho/escritório/ateliê” encontram-se fôrmas de escultura, peças de cerâmica, ferramentas de escultura; resquícios de um tempo da professora ter se dedicado à prática artística.

Enfim, todo um arquivo se encontra ali de “coisas que foram sendo utilizadas ao longo do caminho” para as aulas. Constata-se que professor tem um pouco de “catador”. É frequente os professores relatarem o hábito de, ao se depararem com materiais que julgam ser interessantes, enxerguem nestes sempre a possibilidade de aproveitá-los em sala de aula, resignificando-os, contextualizando-os.

Nesse ato de selecionar, ordenar, reordenar, contextualizar e aproveitar para as aulas é que vai se processando um professor *bricoleur*. O professor de Artes Ronaldo Alexandre Oliveira (UEL/PR) reconhece a ideia de *bricolagem* tanto na sua prática pedagógica como artística, quando adotou

procedimentos de “fazer/ver/sentir e habitar o mundo”, selecionar imagens, recortando-as, formando um arquivo.

Estas imagens e textos eram guardados, colecionados e colados em cadernos com o propósito de um dia serem trabalhados, transformados em outras imagens, em outros textos. Em um determinado período, passei a selecionar, dentro deste meu banco de dados (imagens), determinadas informações, para que eu pudesse, a partir delas, recriar partindo dos recortes; e, assim, configurar pensamentos em imagens e colocá-las no mundo transformadas, revisitadas, ressignificadas (OLIVEIRA, 2011, p. 1146).

Constata-se a aproximação dos procedimentos da Arte e da Educação quando se observam artistas que, também por serem catadores, visualizaram em materiais encontrados um potencial para serem transformados em trabalhos artísticos.

Na História da Arte do século XX reconhecem-se alguns desses procedimentos artísticos, tais como as colagens dos artistas do Cubismo e também os *objet trouvé* do Surrealismo e a *Assemblage*. No Surrealismo, os *objet trouvé*, que em francês significa ‘objeto encontrado’, ao serem encontrados ao acaso na rotina do dia, eram escolhidos pelos surrealistas em função da singularidade e beleza destes, a fim de serem transformados em objetos estéticos e posteriormente exibidos como obra de arte. Visavam um rompimento das fronteiras entre arte e vida cotidiana, fronteira esta já rompida por Marcel Duchamp e seus *Ready-mades*. Contudo, este artista, diferentemente dos surrealistas, elegia objetos de manufatura industrial desprovidos de subjetividade ou interesse estético.

Portanto, a compreensão de que todo e qualquer tipo de material poderia ser incorporado à obra de arte é a principal concepção das *Assemblage* da década de 1950, dos *Ready-mades* de Duchamp e das obras *Merz*, 1919, de Kurt Schwitters (1887-1948).

O olhar desses artistas, ao recortar e selecionar objetos ou “coisas” do mundo, transformam estes em matéria para a criação artística, imprimindo sua marca individual, registrando sua singularidade no mundo. Exemplos são as esculturas de Pablo Picasso, uma delas denominada “Crânio de Touro” (1942), sendo esta a junção de um guidão com um assento de bicicleta, gerando nesta composição a forma de um touro. Explica Picasso sobre a gênese de sua criação em dois momentos distintos:



Imagem 17: Bricolando Hassis. Fotografia, 2016. Fonte: Acevo da autora.

“Um dia encontrei num montão de sucata um selim de bicicleta e ao lado o guiador enferrujado... ambas as peças se ligaram momentaneamente na minha imaginação... a idéia para a cabeça de touro nasceu, sem que eu tivesse refletido sobre isso, apenas tive de o soldar.” E, em outro momento: “Um dia pego no selim e no guiador, junto-os, faço uma cabeça de touro. Muito bem. Mas o que eu deveria ter feito logo em seguida: atirar fora a cabeça do touro. Atirá-la para a rua, para a valeta, para qualquer parte, mas deitá-la fora. Viria então um trabalhador, apanha-lá-ia e acharia que se poderia talvez fazer desta cabeça de touro um selim e um guiador. E fá-lo-ia... Teria sido maravilhoso, é o dom da transformação (<http://www.symbolon.com.br/artigos/bricoleur.htm>).

Assim como os artistas desenvolveram trabalhos com os objetos banais que a eles se apresentavam da vida cotidiana, também os professores podem, na sala de aula, adotar procedimentos da prática educativa, ao se apropriarem do que está próximo, como objetos, pensamentos, sentimentos, acontecimentos no mundo, situações em sala de aula, histórias de vida dos próprios alunos, transformando-os em materiais para gerar conhecimento. Recorrer à própria história de vida dos alunos como material para as aulas de Arte, como faz o professor Harrell Fletcher² da Universidade de Portland, nos Estados Unidos, é uma das possibilidades no Ensino das Artes Visuais.

Nessa prática pedagógica, o professor, ao transformar e reinventar, age criativamente. Coloca-se, então, a questão de Oliveira (2011): “De que maneira o fazer arte fecunda a prática pedagógica e esta, por sua vez, alimenta os processos pedagógicos e a maneira de criar aulas?” (OLIVEIRA, 2011, p. 1144).

O mesmo autor (2011) também explicita que, por trabalhar na formação de professores de arte, percebe o quanto os docentes estão distanciados de seus processos criadores, ensinando aquilo que não mais vivenciam, gerando uma distância entre o ser artista do ser professor, enquanto deveria haver um entrelaçamento entre ambos, para que, naquele que *ensina Arte*, sempre estivesse presente a sensação do *fazer Arte*. Ele observa ainda que o processo de descoberta e construção de imagens, na sua prática artística em gravura, guarda relação com o processo educacional, e afirma que este processo amplia a compreensão do seu próprio percurso, o seu ofício de fazer

2 Fonte: <http://www.harrellfletcher.com/>.

[...] e ser um professor/criador, por meio de um olhar que aponta relações, pensamentos, propósitos e concepções de arte e educação, educador e aluno, arte e vida (OLIVEIRA, 2011, p. 1152).

Portanto, entende-se que ser um professor *bricoleur* é uma postura diante da própria vida, de criar e recriar-se, contextualizando Arte, Vida e Educação. Assim, no próximo tópico será abordada a questão sobre ser professor de Artes Visuais e deste também ser artista.



Imagem 18: *Crânio de touro ou Cabeça de touro*. Pablo Picasso, 1942. Bronze, 33,5 x 43,5 x 19 cm.
Fonte: <http://www.galeriasdeartebaselona.com/exposicion-moma-escultura-picasso/>.

Entrelaçamento de itinerários: ser professor de Artes Visuais e também ser artista

Eu ensino, ensino, e quando é que estudo?
(...) quando é que faço pesquisa?
Meu senhor, a minha ciência ainda
tem fome de saber.
(Bertold Brecht, *A vida de Galileu Galilei*, 1939)

A epígrafe acima, se for adaptada à situação do professor de Arte em geral, pode ele mesmo fazer o questionamento: “Ensino, ensino arte, e quando é que pratico arte e pesquiso arte?” Ou: “Quem ensina arte não precisa saber de arte, praticar arte?”. Prossegue-se, então, com outro questionamento: “Afinal, o que é ser um professor/artista?”.

O conceito de “artista-etc.” de Ricardo Basbaum (2013) é apropriado para o artista que questiona a natureza e a função do seu papel como artista. Ou seja, é aplicado ao artista que não exerce somente o papel de artista em tempo integral, pois transita por outras instâncias do sistema de arte. Portanto, pode atuar em variadas categorias em duplas funções, tais como: “artista-curador, artista-escritor, artista-ativista, artista-produtor, artista-agenciador, artista-teórico, artista-terapeuta, artista-professor, artista-químico etc” (p. 167).

Nesta pesquisa interessa o duplo artista-professor, a fim de perceber o quanto o fazer artístico permeia as duas funções.

O “artista-etc.”, enquanto artista-professor em alguns casos, surge dentro do seguinte contexto: manter-se como artista profissional sempre foi difícil e competitivo na realidade de vários países do Ocidente, optando alguns artistas pelo ensino, ingressando no magistério como uma oportunidade de manter uma renda fixa mensal, condição esta que lhes permite até mesmo “criar” despreocupadamente, sem a obrigatoriedade de vender sua arte para sobreviver. Porém, alguns artistas, depois que optam pela docência, acabam deixando de lado o seu desempenho como artista, devido às questões burocráticas educacionais tomarem muito o seu tempo, tornando-se restrito ou até inexistente este tempo para a criação. Consequentemente, a prática artística fica abandonada, desatualizada, gerando algumas vezes um conflito identitário, sentindo o profissional que desempenha mais a função de professor e menos a de artista.

Fávero (2007), no seu artigo *As inquietações do artista-professor*, salienta:

Ao afastar-se da prática artística, o artista-professor inibe o movimento criativo gerador de todo o processo pertinente ao ensino da arte. Nestas condições estabelece-se o paradoxo. O artista-professor encontra-se entre a complexidade do sistema acadêmico gerido pelos moldes cartesianos objetivos e por outro lado a complexidade do sistema artístico (FÁVERO, 2007, p. 2).

Entende-se, então, que pode haver um ponto de tensão, de conflito entre as duas funções, quando uma se sobrepõe a outra. Portanto, diante desse panorama, algumas questões surgem: Como pode um professor de arte que não tem experiências artísticas e estéticas conduzir seus alunos a vivenciarem um processo criativo? Além disso, se este professor não tem a prática, o fazer artístico, consegue ele construir conhecimento em Arte? O que é considerado como prática artística? É preciso que ele desenvolva uma carreira artística paralelamente? Qual é a relevância da prática artística como investigação tanto no ensino fundamental ou médio, como também na formação de professores, considerando que o professor é o mediador entre o conhecimento em arte e o estudante?

Estas questões, ao serem lançadas, se fazem no intuito de provocar reflexões e se configuram como objetivos secundários de reflexões como proposições para esta dissertação.

O depoimento de Jesus (2013) aponta que ele mesmo, em suas tentativas de sanar seus conflitos identitários da dualidade de professor-artista, encontrou em Alan Thornton (2005), *The Artist Teacher as Reflective Practitioner*, a sugestão de refletir sobre a sua atuação, observando-se a si próprio no seu trabalho, podendo recorrer a ferramentas como diários, vídeos e fotos para auxiliá-lo nessa observação. Também para este estudo algumas dessas ferramentas foram utilizadas e serão, por isso, mencionadas nos próximos capítulos.

Ao considerar que “ser professor-artista é uma maneira de estar na vida, assim como uma prática profissional” (JESUS, 2013, p. 41), o autor encara a prática artística como relevante para sua prática docente, e ao contrário também. Essa prática não é neutra, é guiada pela visão de homem, de mundo, de educação e arte que o professor-artista traz, e esta pauta a maneira de se relacionar com os estudantes, como também determina o tipo de experiências que se proporciona aos mesmos. Assim, Jesus comenta



Imagem 19: *Pensamento Catavento*, Cianotipia, 2016
Fonte: acervo da autora.

que dentro do ambiente escolar encontram-se experiências que podem proporcionar imitação e reprodução em detrimento de um pensamento crítico e reflexivo, ou a prevalência no domínio de técnicas, a valorização do resultado e não o foco no processo. Igualmente pode acontecer de o professor enfatizar “a aprendizagem de princípios estéticos em torno de binômios bipolares – belo/feio” (p. 33) em vez de “desenvolver capacidades críticas”, proporcionando ao aluno “fazer escolhas, pensar e agir” (JESUS, 2013, p. 33).

Ao invés de entrar-se em um questionamento mais restrito como: Será que o professor que não sabe fazer sabe ensinar?, prefere-se o seguinte questionamento: As experiências artísticas e estéticas que o professor de Arte vivencia influenciam a aprendizagem em arte dos seus alunos?

Partindo-se do princípio de que a prática (fazer) é o elemento fundamental na construção do conhecimento em arte, é importante saber “como” esta prática vem sendo realizada principalmente por aqueles que irão mediar a aprendizagem em arte.

Nos cursos de formação de professores de Arte, as chamadas licenciaturas de arte, os currículos priorizam mais as disciplinas teóricas do que as vivências práticas do fazer artístico, e aí se coloca a questão: Como ensinar arte se esta não foi vivenciada para aprendê-la?

Entende-se também que a prática não implica somente um fazer técnico, mas envolve a experiência estética na apreciação de obras de arte, de diversas manifestações artísticas, na sua contextualização histórica, na sua reflexão crítica. Portanto, se o professor de Arte será o mediador entre o conhecimento em arte e o estudante, este professor precisa ampliar o seu próprio referencial artístico frequentando exposições de arte, espetáculos, tendo acesso à literatura especializada, assistindo filmes e programas relacionados à Arte. Aponta Strazzacappa (2005) que:

Se a arte só se produz nas práticas sociais, também só pode ser aprendida pela mediação de outras pessoas. Não é o simples contato esporádico com algumas obras e muito menos a mera estimulação sensorial que fará com que alguém *desperte* uma sensibilidade para linguagens artísticas. Assim, mais que *entrar em contato com*, há a necessidade de se *apropriar de*, presente no fazer, experimentar, arriscar, testar todas atividades inerentes à criação (p. 77).

Sans (1995) reforça quanto à formação do professor de Arte que, “antes de ser ensinado a ensinar, carece de uma formação adequada no sentido de produzir e apreciar uma obra estética” (p. 105).

Portanto, cabe aos órgãos mantenedores, como secretarias de educação estaduais e/ou municipais, criarem políticas educacionais e culturais para suprir esta lacuna. Leite (2011) adverte que:

É importante que se viabilizem financeiramente projetos... a fim de resguardar a possibilidade real de formação de sujeitos críticos e criativos, sejam eles adultos ou crianças. Como pode um professor que “não cria” mediar a formação da criança criadora? (LEITE, 2011, p. 43).

Porém, no quadro geral da realidade educacional brasileira, os professores, tanto universitários como de ensino fundamental ou médio, devido às condições de trabalho em que se encontram, não dispõem de tempo para dedicar-se à formação continuada nem às palestras de atualização, muito menos momentos e condições financeiras de frequentar teatro, cinemas e exposições, ou tempo para ler literatura. A difícil condição de sobrecarga de trabalho, dobrando turnos, deslocando-se de uma unidade escolar a outra, a fim de incrementar o salário por questões de sobrevivência, impede o professor de dedicar-se integralmente à sua formação, ficando sem tempo suficiente para leituras e estudos, e até mesmo encontra dificuldade para elaborar suas aulas. Diante disso, reflete-se sobre como o condutor desse processo, distante do fazer artístico e da possibilidade de vivenciar experiências estéticas, está formando alguém e como, se a sua própria formação continuada está deficiente.

A pesquisadora Almeida (2009) relata no seu livro *Ser artista, ser professor: razões e paixões do ofício* sobre as diversas maneiras que os artistas-professores vivenciam suas práticas nas instituições de ensino superior. Através desta pesquisa ficou evidente que houve um consenso entre os entrevistados de que “ensinar arte requer conhecimento concreto do processo de criação”, e consideraram fundamental o professor ter “vivência criativa” para poder entender este processo (p. 89). Os professores compreendem o artista não “necessariamente como o artista do circuito de arte” (p. 88), mas ao menos que tenha familiaridade com os processos criativos através de sua própria experiência artística. Inclusive, apontam ser através dela que o professor pode entender algumas dificuldades no processo criativo do aluno, as quais podem gerar angústia e sofrimento, e

assim o professor pode acolhê-lo, pois compreende que o artista, muitas vezes não tendo certeza absoluta do que vai fazer, vê seu trabalho ser conduzido para outro curso que não tinha sido previsto.

Outro aspecto da pesquisa a ser salientado é que os artistas-professores fizeram referências a quanto o criar e o ensinar se inter-relacionam, afirmando uma função ser extensão da outra, não enxergando o ser professor estar desvinculado do ser artista, considerando ser um “processo único” (p. 82), dizendo que “dar aula é como estar o tempo todo criando. É a mesma coisa, não tem diferença” (p. 77). Alguns professores mencionaram que, ao vivenciarem com o aluno o seu processo, vivenciaram o próprio processo também, por ser uma experiência intelectual criativa acompanhar o ato de criação do aluno e com ele pensar junto.

Retoma-se o pensamento de Basbaum, posto declarar que não concebe o fato de ser professor, artista, crítico e curador como especialidades, mas como partes constitutivas. Explica, ao ser entrevistado, que:

Não me relaciono com essas atividades como especialidades e não tenho qualquer interesse na submersão em campos especialistas. Vejo cada uma dessas modalidades de ação como partes constitutivas de meu trabalho como artista: não há como trabalhar com arte contemporânea sem uma mínima compreensão de tais possibilidades de ação – como crítica, curadoria, agenciamento – e suas ferramentas. Se lanço mão, algumas vezes, de diversos instrumentos próprios dessas outras práticas, procuro não perder o fio da construção e elaboração da poética do trabalho, aproveitando para reconfigurar seus principais problemas e questões. Somente assim é possível negociar as questões em jogo propostas pela obra, sempre que for necessário sentar à mesa de negociações, a cada novo trabalho ou proposição (ROQUE, 2012).

Esse hibridismo que aponta Basbaum é próprio do contemporâneo, e dessa forma, o artista-professor não está separado, pois este professor pode utilizar-se de suas próprias pesquisas artísticas para propor situações em aula, e assim a aula de arte se configura como um acontecimento, formando-se uma rede de discussão sobre o trabalho, tornando-se uma experiência estética a ser vivenciada pelos alunos.

Igualmente, Jesus (2013) coloca que a própria sala de aula pode ser um campo expandido da prática artística do professor, extendendo o próprio ateliê do artista para a sala de aula, e assim o professor promove “encontros intersubjetivos onde os significados são construídos coletivamente e não

em uma esfera individual” (p. 172). Nesse contexto o professor não é alguém que detém o conhecimento, mas, ao expor seu trabalho e colocá-lo para discussão, se apresenta como aquele que “cria experiências de aprendizagem” (p. 175), e enquanto artista não está isolado como autor-criador, pois permite que outros se relacionem com sua obra e lancem sobre ela um olhar crítico e reflexivo, quebrando hierarquias e ainda permitindo que os alunos compreendam e pesquisem sobre o processo artístico.

Na história da Arte temos exemplos de artistas europeus que foram professores, como Paul Klee, Wassily Kandinsky, Joseph Albers e Moholy Nagy, os quais foram professores na Bauhaus e demonstram o quanto a função do professor pode desenvolver o artista, e vice-versa.

Paul Klee, em suas aulas, levava seus próprios quadros para análise das cores e formas. Em um manuscrito, o próprio artista descreve suas aulas:

Desde o princípio e cada dia que passa vejo com maior clareza o meu papel, nomeadamente o de comunicar a experiência que tenho adquirido com a configuração das ideias (desenhar e pintar) relativa à organização da multiplicidade em unidade. Esta experiência transmito-vos-la em parte em sínteses (isto é, deixo-vos ver as minhas obras) e em parte em análises (isto é, divido as obras nas suas partes essenciais) (DROSTE, 2013, p. 65).

Nesse depoimento percebe-se que ele utilizou nas suas aulas a “síntese” e a “análise”, que constituíram o ponto central de sua teoria de arte.

A professora Ana Mae Barbosa (1984) afirma inclusive ser a Bauhaus uma prova de que é possível a função do professor desenvolver o artista, e vice-versa. E afirma ainda Jesus (2013) sobre os professores-artistas da Bauhaus:

Através das reflexões que deixaram sobre o ensino, bem como dos trabalhos realizados em sala de aula ou do depoimento dos seus alunos, conseguimos hoje compreender o processo de pensamento de cada um destes professores-artistas: deslocar o artista para a sala de aula, ao mesmo tempo que este interpreta o ensino como uma forma de entender a sua prática oficial. Deste modo, a sala de aula como estúdio (do artista) é simultaneamente o espaço oficial (do artesão) (p. 127).

Com a extinção da Bauhaus em 1933 na Alemanha, muitos professores dessa instituição foram para a América do Norte. E justamente nessa época, em meados de 1930, nos Estados Unidos da América, John Dewey



Imagem 20: Paul Klee trabalhando em seu ateliê.

Fonte: <http://www.telegraph.co.uk/expat/expatpicturegalleries/8214278/In-pictures-famous-expat-artists.html?image=9>

desenvolvia suas ideias sobre a Educação Progressiva e proferiu que os artistas “eram as pessoas mais adequadas para ensinar a temática da arte nas escolas, relativamente aos professores formados em educação” (JESUS, 2013, p. 127).

O ex-aluno de Dewey, John Andrew Rice, fundou a Black Mountain College, tendo o ensino das Artes no currículo como ideia central. Contratou Joseph Albers para auxiliá-lo na elaboração do currículo, a fim de “incorporar na escola um ensino interdisciplinar na abordagem às artes e ofícios, arquitetura, teatro e música” (JESUS, 2013, p. 130).

Albers foi um professor-artista que trabalhou desde o desenho até a pintura, dando ênfase à teoria da cor e propondo aos estudantes exercícios advindos de ideias que ele estava a desenvolver no seu ateliê. Ele estava sempre investigando e, mostrando-se constantemente insatisfeito, repetia a si próprio “nunca ensinar o mesmo duas vezes e da mesma forma” (JESUS, 2013, p. 130). Percebe-se, portanto, nesta afirmação de Albers, uma preocupação pedagógica.

George Wallis (1811-1892) foi o primeiro a se autodenominar como artista-professor. Suas estratégias de ensino eram influenciadas pelo seu



Imagem 21: *Metalocus - Josef Albers em seu ateliê de litografia.*

Fonte: <http://www.metalocus.es/en/news/josef-albers-minimum-means-maximum-effect>

pensamento visual enquanto pintor paisagista. Os esquemas que criava em suas composições eram transferidos para suas aulas. Assim, “o seu processo artístico” contaminava “muitos dos aspectos do seu ensino” (JESUS, 2013, p. 132).

Outro artista a ser citado é Richard Hamilton (1922-2011), o qual também pretendia que a sala de aula se contaminasse com o clima de criação do seu ateliê. Atuou como docente na Universidade de Newcastle-on-Tyne, entre 1954 e 1966. Desenvolveu uma metodologia de trabalho em que inicialmente a aula era aberta com uma palestra ou exposição de um problema a ser compartilhado com os alunos. Na sequência, um exercício era proposto e diversas soluções eram apontadas, porém, sem concluir resultados, ficando em aberto. Desse modo, Hamilton desenvolveu

[...] nas suas aulas um modo de pensar por meio de atividades abertas e experimentais com os seus alunos, em vez de proporcionar uma série sistemática de técnicas artísticas que retirassem a voz aos estudantes (JESUS, 2013, p. 139).

Hamilton valorizava a exploração de ideias como um “produto da mente”, não sendo, portanto, as atividades fundamentadas na liberdade e autoexpressão do aluno (JESUS, 2013).

Na Alemanha, o artista Joseph Beuys (1921-1986) concebia a educação como “uma forma de fazer arte, já que para ele a arte era pensamento e ação, esculpindo ideias e não objetos” (JESUS, 2013, p. 1430), de onde surge o seu conceito de Escultura Social. Lecionou na Universidade de Dusseldorf Academy of Art e mantinha com seus alunos uma relação de igual para igual, colocando-se, enquanto professor, também como aprendiz.

A partir da década de 70, suas aulas assumem um caráter de *performance*. Essas aulas/*performance*/ações extrapolavam o espaço fechado da sala de aula e assim geravam discussões públicas, posto que para Beuys conversar poderia ser uma forma de arte, ao conceber o objetivo da arte, o de tornar livre o pensamento das pessoas.

Ele não considerava a criatividade um privilégio somente de artistas, qualquer um poderia ser artista, pois, para ele, qualquer ser humano continha em si potencial criativo a ser explorado. Para Beuys, ser artista significava “viver a vida com outras pessoas, procurando relações de solidariedade e alcançando a compreensão fundamental do que acontece no mundo” (JESUS, 2013, p. 144). É partindo desta colaboração e interação com o outro que entendia ser o processo de fazer arte.

Destaca-se o artista-professor Allan Kaprow, que foi professor tanto na Universidade do Estado de Nova Iorque como também esteve vinculado ao Departamento de Artes Visuais na Universidade da Califórnia em San Diego, no período de 1974 até 1993. Estudou com John Cage e trabalhou com Nan June Paik e com o grupo Fluxus. Buscou fundamentar sua prática artística e pedagógica no conceito de experiência proposto pelo filósofo John Dewey. Foi o conceito deweyano de que toda experiência tem caráter estético, o que determinou sua trajetória de abandonar a pintura e buscar novas formas e materiais para arte. Iniciou experiências com a participação do público, ficando conhecido como o criador dos *Happenings*. Em 1958, realizou seus primeiros *environments*, instalações-ambientes, em que sua ação como artista seria uma proposição de integração de espaço e materiais, procurando envolver o visitante e assim propondo uma relação na qual o espectador assumia a cocriação. Em meados dos anos 60, Kaprow abandona a compreensão de sua produção como uma forma de arte. Renuncia ao



Imagens 22: Joseph Beuys - Projeto 7.000-Oaks
Fonte: <http://www.allartisqueuseful.wordpress.com>
Imagens 23: Joseph Beuys - Performed at Tate Gallery 26/1972
Fonte: <http://www.tate.org.uk>
Imagens 24: Allan Kaprow - Arte como vida
Fonte: <http://www.designer.com>
Imagens 25: Allan Kaprow Happening
Fonte: <http://www.alphadecay.org/autors/allan-kaprow/>

título de artista e afasta-se do circuito das artes¹. Surgiu, nesse período, o trabalho com as atividades, as quais apareceram primeiramente em contextos educacionais, com seus alunos, a fim de “sugerir-lhes alguns pontos de reflexão” (NARDIM, 2011, p. 107).

A participação, o engajamento de estudantes (de artes) na execução de uma série de ações, tendo em vista a formação, a reflexão e o autoconhecimento através de uma prática performativa são, portanto, o caminho que Kaprow irá buscar para retirar sua produção do rumo das obras de Arte, na busca para que elas tenham o caráter de obras de vida (NARDIM, 2011, p. 108).

Foi ainda codiretor do projeto *Other Way* em Berkeley, que consistia em introduzir ateliês de artistas em escolas do nível elementar ao nível médio. No seu artigo *Sucessos e fracassos quando a arte muda*², escrito quase trinta anos depois de ocorrido o projeto, coloca em discussão os limites entre Arte e Educação. Nesse texto chega a declarar que os próprios artistas encaravam as artes como “algo especial” em um mundo difícil, afirmando que compartilhavam com a escola o “preconceito cultural” de que arte é divertimento, lazer. Explica, então, que o objetivo do “Projeto Outros Caminhos” era justamente insistir na ideia de que as artes “deveriam ser seriamente encaradas como objeto central no cerne de um programa escolar normal” (KAPROW, 1996, p. 154).

Esses exemplos de professores-artistas permitem compreender que, se o professor, ao vivenciar práticas artísticas, aqui entendidas como experiências estéticas e artísticas dentro da visão de John Dewey, estas o possibilitarão criar uma metodologia de trabalho própria, vinculada ao seu processo criativo. Aproveitando, inclusive, para fazer deste um processo de aprendizagem em arte mais provocativo, instigador, prazeroso e produtivo.

Mas, que práticas artísticas seriam estas? Aquelas que o professor-artista considerar que lhe deem condições de melhor mostrar o seu pensamento visual reflexivo? Cita-se aqui Joseph Beuys por ter sido um artista que criou estratégias múltiplas, como esculturas, manifestos, desenhos, objetos, instalações, cartazes, cartões postais, vídeos, debates, canções de protesto, grupos de discussão, entre outros, para atingir o seu fim, que era mostrar o

1 Suas ideias a respeito da Não-Arte estão expostas no artigo de sua autoria *The Education of Un-Artist* de 1971, traduzido para o português e publicado em *Concinnitas 4* (parte I, 2003) e 6 (parte II, 2004).

2 Disponível em: www.ppgav.eba.ufrj.br.

seu conceito ampliado de arte, sua visão de ser humano e de mundo, e não os criava sozinho, mas sempre em participação.

Diante de tantas possibilidades de experiências artísticas e estéticas que se oferecem na contemporaneidade, não necessariamente se consubstanciando na produção de um objeto, ou as práticas não se limitando ao espaço físico do ateliê, é cabível experimentar ora uma prática, ora outra, de acordo com sua interioridade, subjetividade. Porém, relevante é que essas experiências sejam ressignificadas, através do pensamento, do questionamento crítico e criativo, o que privilegia o saber pensar e o aprender a aprender, para que assim, a prática renove a teoria e a teoria se renove através da prática.

Ressalta-se: o professor de Arte torna-se este profissional pela sua relação com a arte, posto ser esta relação que o move para o lugar de docência. Dessa maneira, o pensamento visual, que é próprio deste professor-artista, requer constantemente ser ampliado, atualizado, “experimentado”, compartilhado, para que não se imponham limites, mas perceba-se que é na coesão deste duplo que se vislumbra a possibilidade de expansão da arte em todas as esferas educacionais.

Portanto, com uma outra visão sobre este duplo, talvez se possa diminuir o menosprezo, a depreciação que parece haver pelo professor de Arte, vindo muitas vezes por parte até mesmo de alguns artistas, como por exemplo, artistas que, ao entrarem na universidade, encaram sua função de professor como “um mal necessário à sua sobrevivência, dadas as dificuldades para se manter contemporâneo a si mesmo como professor” (BARBOSA, 1984, p. 163), não visualizando o quanto o artista pode fazer crescer o professor, e vice-versa.

Em conclusão, a epígrafe no início do texto pode, depois destas reflexões, ser modificada, alterando-se os verbos e aplicando-os a esta pesquisa. Ensinar, ou melhor, aprender Arte; estudar, ou melhor, fazer pesquisa em Arte, podem ser concebidos de forma integrada, em vez de serem assimilados pelos professores-artistas como procedimentos isolados, desconectados, descontextualizados da vida, mas serem entendidos como procedimentos que surgem da experiência humana, constitutivos do dia a dia. Portanto, a epígrafe ficaria assim: “Enquanto pratico Arte, pesquiso Arte, compartilho Arte e oriento os alunos; estes me reorientam, em um fluxo contínuo, pois prática e teoria artística vão alimentando a prática e a teoria pedagógica”.

O fazer artístico nas tendências pedagógicas no Ensino das Artes Visuais no Brasil no século XX

Conforme as práticas artísticas foram se modificando historicamente em função de inovações científicas e tecnológicas, necessidades econômicas ou interesses de grupos sociais, igualmente as tendências pedagógicas no Ensino da Arte foram sofrendo alterações.

No século XX, ocorreram transformações na Arte que repercutiram também no seu ensino. A escola não é uma instituição estática e intocável dentro da sociedade. Ela é mutável e vai assumindo diferentes formas, vai se adaptando em cada momento histórico, provocado por um movimento constante de transformação, devido a tensões, conflitos e experiências alternativas de mudanças (Documento IDAC nº 16/17, p. 107).

Neste texto será abordado o fazer artístico dentro de algumas tendências pedagógicas brasileiras aplicadas durante o século XX, ou seja, dentro do período compreendido do Modernismo ao Pós-Modernismo.

As tendências pedagógicas no Ensino de Arte no Brasil, nas primeiras décadas do século XX, consideram este *Fazer Artístico* tanto na Pedagogia Tradicional, na Pedagogia Nova e na Pedagogia Tecnicista, as quais estariam ligadas a concepções de mundo idealistas-liberais¹.

Nas primeiras décadas do século XX, o ensino da arte ainda pautava-se na pedagogia tradicional do século XIX, na qual a base idealista induzia à crença de que os conhecimentos adquiridos na escola teriam a capacidade de “libertar” as pessoas para organizarem uma sociedade mais democrática. O ensino do desenho natural, do desenho decorativo e do desenho geométrico eram os mais difundidos, pois visava a preparação técnica para o trabalho. Nas Escolas Normais, inclusive, os cursos de desenho ensinavam o “desenho pedagógico” ensinando esquemas de construções gráficas para ilustrar aulas (FUSARI, 1991, p. 30).

Nas aulas de Arte, era comum o professor propor exercícios que estimulavam as cópias do “natural” ou a apresentação de “modelos” para serem imitados, o que configurava um predomínio da teoria estética mimética. Também no processo de ensino e aprendizagem da pedagogia tradicional era

1 Esta concepção compreende que a educação escolar é capaz de garantir a construção de uma sociedade mais igualitária, democrática, ao preparar os indivíduos para desempenhar papéis sociais. A função da escola seria também a de resolver desvios e problemas sociais (FUSARI, 1992, p. 22).

[...] dada mais ênfase a um fazer técnico e científico, de conteúdo reprodutivista, com a preocupação fundamental no produto do trabalho escolar, supondo que assim educados os alunos vão saber depois aplicar esse conhecimento ou trabalhar na sociedade. Esse ensino de Arte cumpre, pois, a função de manter a divisão social existente na sociedade – característica esta da pedagogia tradicional (FUSARI, 1991, p. 27).

O professor estabelecia com o aluno uma relação mais autoritária, exercendo portanto um papel centralizador, posto que era o transmissor de conteúdos da produção artística, totalmente desvinculados da realidade social, como também as diferenças individuais dos alunos não eram respeitadas. Os conteúdos eram encaminhados metodologicamente pelos professores através de “atividades que seriam fixadas pela repetição e tinham por finalidade exercitar a vista, a mão, a inteligência, a memorização, o gosto e o senso moral” (FUSARI, 1991, p. 30).

Consequentemente, o aluno era um mero espectador, reprodutor, que deveria, inclusive, desenvolver “habilidades manuais e hábitos de precisão, organização e limpeza” (FUSARI, 1991, p. 31).

Contraopondo-se a esta tendência da Pedagogia Tradicional, por volta da década de 20, surgem ideias socialistas tentando romper com alguns padrões estéticos vigentes, iniciando movimentos modernistas que eclodiram com a Semana de Arte Moderna em 1922. Esta acarretou uma renovação metodológica na Arte-Educação, quando o interesse pelas teorias expressionistas e a teoria psicanalista Freudiana desencadearam na valorização da Arte Infantil. Tanto o escritor Mário de Andrade como a pintora Anita Malfatti foram os responsáveis pela introdução das ideias de livre expressão e espontaneísmo nas aulas para crianças. Ana Mae Barbosa afirma que Mário de Andrade foi quem contribuiu para que se considerasse “a produção pictórica da criança com critérios mais científicos e à luz da filosofia da Arte” (BARBOSA, 2003, p. 1).

No Brasil, somente por volta de 1930, é que surge em educação uma outra concepção conhecida como Movimento da Escola Nova ou Pedagogia Nova, proveniente da Europa e dos Estados Unidos no século XIX. Esse movimento, influenciado pela psicologia, impingiu no ensino da Arte um caráter terapêutico devido à ênfase na livre expressão e no autodesenvolvimento do aluno.

Aconteceram mudanças no encaminhamento metodológico dos professores de Arte que se identificaram com essa tendência escolanovista. Assim, o Modernismo no Ensino da Arte foi influenciado sobretudo pelas ideias de John Dewey (a partir de 1900), difundidas na sua obra *Arte como Experiência*, trazidas através do educador brasileiro Anísio Teixeira, que foi aluno de Dewey no Teachers College da Columbia University. Também foram influenciadores o filósofo e educador Viktor Lowenfeld² (1903-1960), nos Estados Unidos, e Herbert Read (1943), na Inglaterra. Esse movimento aconteceu no país em um momento de transição do modelo agrário-comercial, exportador, dependente, para um modelo nacional desenvolvimentista, industrializado.

Esta concepção escolanovista compreendia o aluno como um ser criativo, para quem todas as condições possíveis de expressão artística deveriam ser oferecidas, em um ambiente estimulante. Deslocou o foco dos aspectos intelectuais para os afetivos, sentimentais. Preocupava-se com o método ou processo pedagógico e considerava os interesses do aluno como sua espontaneidade. Os professores tentavam estabelecer uma comunicação através do “fazer” e do reconhecimento e observação do que era feito pelo aluno, e não do ensinamento ou de alguma tarefa a ser cumprida.

Em síntese, as aulas de Arte na Pedagogia Nova manifestaram-se por oferecerem condições metodológicas para que o aluno pudesse “exprimir-se” tanto individual como subjetivamente.

Conhecer significa conhecer-se a si mesmo; o processo é fundamental, o produto não interessa. Visto como ser criativo, o aluno recebe todas as estimulações possíveis para expressar-se artisticamente. Este “aprender fazendo” o capacitaria a atuar cooperativamente na sociedade (FUSARI, 1991, p. 36).

Nota-se, portanto, que esta pedagogia era de inspiração experimental, baseada em contribuições da Biologia e da Psicologia.

A ditadura de Getúlio Vargas, no período de 1937 a 1945, provocou o início da pedagogização da arte na escola, deixando de haver uma reflexão acerca da arte-educação, passando esta a ser usada para treinar o olho e a visão ou para a liberação emocional (BARBOSA, 2003, p. 1).

2 Austríaco, imigrou em 1939 para os Estados Unidos. Em 1947, publicou o livro *Creative and Mental Growth*, traduzido em 1977 para o português com o título *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*, com W. Lambert Brittain. Abordava a “arte como meio para se compreender o desenvolvimento individual da consciência estética e criadora do indivíduo” (FUSARI, 1991, p. 34).

Após a ditadura de Vargas, as influências do Neo-Expressionismo na Europa e nos Estados Unidos encontraram campo para se desenvolver no Brasil. Nota-se que a partir de 1947 surgiram em diversas cidades brasileiras ateliês para crianças, os quais pretendiam “liberar a expressão da criança fazendo com que esta se manifestasse livremente, sem interferência do adulto”, sendo “em geral orientados por artistas” (BARBOSA, 2003, p. 1).

Em 1948, surgiram as Escolinhas de Arte do Brasil, lideradas por Augusto Rodrigues, influenciado pela abordagem psicológica de Herbert Read³ (1893-1968), passando a ser o desenvolvimento da capacidade criadora em geral o objetivo mais difundido da Arte-Educação (BARBOSA, 1995, p. 46).

A partir dos anos 50 e 60 é que essas ideias se disseminaram através das escolas experimentais. Segundo Barbosa (2003), a prática artística dominante nas classes experimentais era a exploração de uma variedade de técnicas, de pintura, desenho, impressão, entre outras. No fim do ano, o objetivo a ser alcançado era que o aluno “tivesse tido contato com uma larga série de materiais”, bem como tivesse experimentado uma sequência de técnicas determinadas pelo professor, respeitando as etapas de evolução gráfica das crianças, proposta por Vítor Lowenfeld no livro *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*.

Com o golpe Militar de 1964, instalou-se a Ditadura Militar e alguns professores do país foram perseguidos. As Escolas Experimentais, bem como algumas escolas de Educação Infantil, foram fechadas. Nas escolas públicas primárias foi recorrente como prática artística o emprego do método de sugestão de tema e a presença de desenhos que se reportavam a comemorações cívicas e religiosas, entre outras festas.

No Brasil, somente a partir da década de 1970, com a promulgação da Lei 5.692/71, é que a Arte, denominada de Educação Artística, foi incluída como disciplina obrigatória no currículo escolar de primeiro e segundo graus, porém, considerada como uma “atividade educativa”. Diz o documento da lei, parecer número 540/77, que “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (FUSARI, 1992, p. 38).

Era, portanto, um Ensino da Arte que privilegiava “atividades artísticas”

3 Filósofo inglês que se dedicou à análise de expressões artísticas de crianças e adolescentes, demonstrando a presença dos arquétipos e símbolos na arte infantil por ele analisados. Publicou em 1943 a obra *A Educação pela Arte*, na qual afirma que tanto o objetivo da democracia como o da educação deve residir na liberdade individual, com todas as suas diferenças, buscando uma integração do individualismo com sua função na sociedade (FUSARI, 1991, p. 34).

fora de um contexto histórico. A ênfase estava no domínio da técnica e dos materiais como forma de expressão. A tendência pedagógica era tecnicista e visava preparar pessoas mais competentes e produtivas para o mercado de trabalho. Um recurso didático bastante comum nas aulas de arte era o mimeógrafo, a fim de produzir modelos de desenhos estereotipados em série.

O pensamento reflexivo e a participação da inteligência não eram enfatizados na produção artística. O professor era “considerado como um técnico responsável por um competente planejamento dos cursos escolares” (FUSARI, 1991, p. 37).

Essa Reforma Educacional de 1971 também instituiu a *prática da polivalência* no Ensino da Arte, a qual estabelecia que as artes plásticas, a música e as artes cênicas não seriam mais ensinadas por um professor formado ou habilitado na linguagem artística, mas um único professor deveria abranger as diversas linguagens em seu planejamento. Assim, os professores de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas, que antes atuavam segundo as especificidades de suas linguagens, passaram a atuar com a responsabilidade de ter domínio sobre as demais áreas. O que isso acarretou foi uma insegurança nos professores de Arte que, para a preparação das aulas, acabaram encontrando apoio nos “livros didáticos de Educação Artística, produzidos para o seu consumo pela ‘indústria cultural’ desde o final da década de 70” (FUSARI, 1992, p. 38).

Ainda na década de 70, a fim de preparar esses professores polivalentes em Arte, foram criados os cursos de licenciatura em Educação Artística, com duração de dois anos, a chamada licenciatura curta. Havia a possibilidade de prosseguir os estudos através da licenciatura plena, com a habilitação específica ou em música, ou artes plásticas, ou desenho, ou cênicas. Porém, essas faculdades de Educação Artística, criadas para formar profissionais para o mercado de trabalho aberto pela lei, prestavam-se a uma formação de profissionais altamente técnicos, sem orientações teóricas ou metodológicas do Ensino da Arte.

Essa formação polivalente favoreceu para que muitos profissionais abandonassem a especificidade de sua formação para tentar dominar as outras áreas, o que era possível superficialmente. Nota-se, portanto, que acarretou em arte uma aprendizagem reprodutiva e a ênfase no fazer expressivo do aluno, resquícios de uma pedagogia tradicional e escolanovista. Crítica Ana Mae Barbosa os professores de Arte, declarando que:

Acredito que os próprios professores de Arte, romantizando a criatividade, identificando-se com a imaginação e difundindo *slogans* sobre os benefícios da autoexpressão e da experimentação com materiais sobre a criatividade, sem ter ideia do que tudo isso significa operacionalmente para a criança, são os responsáveis por um enfoque que valoriza a Arte apenas como atividade, como processo dentro da escola (BARBOSA, 1995, p. 112).

Somente nos anos 80, os professores de Arte se organizaram no Movimento Arte-Educação, a fim de discutir e analisar mais profundamente questões referentes aos conhecimentos básicos e metodológicos do ensino da arte, a valorização e o aperfeiçoamento do professor, bem como questões políticas da Arte-Educação. É nessa década que se formam em vários estados brasileiros diversas associações de arte-educadores, bem como acontecem eventos e encontros com o fim de disseminar ideias e princípios que fundamentavam a Arte-Educação. Em 1987, é criada a Federação Nacional dos Arte-Educadores do Brasil.

As tendências pedagógicas realistas progressistas⁴, que passaram a ser adotadas a partir da década de 60, abrangem teorias surgidas na tentativa de superar o pensamento liberal, buscando-se um projeto pedagógico progressista. As propostas educacionais seriam: Pedagogia Libertadora (representada por Paulo Freire), Pedagogia Libertária e Histórico-Crítica ou Crítica Social dos Conteúdos, também conhecida como Sociopolítica. Com o processo de redemocratização nos anos 80, o educador Paulo Freire retorna ao Brasil, depois de sair do exílio, havendo um revigoramento de suas ideias. Também a visão da Arte-Educação se ampliou, abarcando uma preocupação com a Multiculturalidade. Tal ênfase no multiculturalismo, com base na diferença de classes sociais, buscava “encarar criticamente a produção do povo, das minorias e das mídias” (BARBOSA, 2010, p. 15).

Em resumo, a Pedagogia Libertadora proposta por Paulo Freire pressupunha como metodologia que professores e alunos dialogassem em “condições de igualdade, desafiados por situações-problemas”, no intuito de compreendê-las e solucioná-las (FUSARI, 1992, p. 40).

Portanto, é somente a partir da década de 90 que no Brasil, segundo Ana Mae Barbosa, começa-se a utilizar a expressão Cultura Visual para

⁴ Esta tendência tem a intenção de uma educação conscientizadora, procurando fazer uma análise crítica das realidades sociais, com finalidades sociopolíticas, apontando para um “redimensionamento histórico do trabalho escolar público, democrático e de toda a população” (FUSARI, 1992, p. 40).

referir-se às imagens da televisão, da internet, dos *softwares* interativos, entre outros. Inclusive, a professora Ana Mae Barbosa sistematizou uma concepção de construção de conhecimento em Artes, a Proposta Triangular do Ensino da Arte⁵, elaborada por ela, a qual previa a introdução da imagem no ensino da Arte, sua decodificação e interpretação na sala de aula, tendo como premissa a Arte como conhecimento inter-relacionada pela apreciação da arte, a história da arte e o fazer artístico entendido como prática de ateliê. Pode-se considerar que a Proposta Triangular é uma manifestação pós-moderna da Arte-Educação no Brasil, tendo como base as ações de fazer – ler – contextualizar, que respondem às necessidades de ler o mundo criticamente (BARBOSA, 2003, p. 6).

Posteriormente, com a lei de Educação 9.394/96, é designado o termo Ensino da Arte em substituição ao termo Educação Artística, passando a ser componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, compreendendo a Arte como área do conhecimento, com domínio e linguagem próprios. O objetivo do Ensino da Arte seria “promover o desenvolvimento cultural dos alunos”, como consta no artigo 26, parágrafo segundo, da Lei nº 9.394/96.

Após a implementação dessa lei, os arte-educadores movimentaram-se e começaram uma discussão sobre novas metodologias de ensino e aprendizagem de arte nas escolas, pois estavam preocupados diante de um novo milênio que se aproximava.

No ano de 1997, o governo federal apresenta os Parâmetros Curriculares Nacionais referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental, em todas as áreas do conhecimento. Os Parâmetros Curriculares visam ampliar e aprofundar um debate educacional a nível de projeto educativo e reflexão da prática pedagógica nas escolas.

Barbosa (2003) criticou os Parâmetros Curriculares Nacionais referindo-se à desconsideração do trabalho de revolução curricular de Paulo Freire, inclusive, alertando que a “educação bancária”, a qual ele se referia, estaria rondando a Arte-Educação no país.

Afirma ainda que, por terem convidado um educador espanhol para dirigir os PCNs, a experiência educacional brasileira foi des-historicizada. Barbosa inclusive acusa os PCNs de terem trocado a nomenclatura dos

5 A Proposta Triangular começou a ser sistematizada durante o Festival de Inverno de Campos de Jordão/SP, em 1983, e intensamente pesquisada entre 1987 e 1993 no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo e via Secretaria Municipal de Educação, sob o comando de Paulo Freire e Mário Cortella (BARBOSA, 2003, p. 6).

componentes de sua proposta “Abordagem Triangular como Fazer Arte (produção), Leitura da Obra de Arte e Contextualização” pelos termos “Produção, Apreciação e Reflexão nos primeiros anos iniciais do ensino fundamental”, e por “Produção, Apreciação e Contextualização de quinta à oitava séries”. Declara ainda que, devido aos PCNs não terem surtido efeito, o Ministério de Educação editou os Parâmetros em Ação, os quais são uma espécie de cartilha, em que é determinada a imagem a ser apreciada e o tempo a ser observada, incluindo o diálogo que deve ser gerado a partir dela (BARBOSA, 2003, p. 5).

Outra crítica feita aos PCNs é que os mesmos, ao propor uma sistematização do ensino, não consideraram as distintas realidades socioeconômica, cultural e política de cada região no país.

Com a virada do milênio, o ensino da Arte não se refere mais a “desenvolver a sensibilidade”, e assim, amplia-se o conceito de criatividade não somente pelo fazer Arte, mas, sobretudo, pelas leituras e interpretações das obras de arte (BARBOSA, 2002, p. 18). Retoma-se a concepção mais voltada à cognição, estando, portanto, a construção do pensamento ligada à imagem, caracterizando um pensamento visual.

A arte como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem, tal como a discursiva ou a científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria prima, tornam possível a visualização de quem somos, de onde estamos e de como sentimos (BARBOSA, 2010, p. 99).

O papel da Arte na escola passa a confirmar a necessidade de um enfoque na alfabetização visual que possibilite ao aluno a leitura deste pensamento ou discurso visual, não somente no que se refere a uma análise dos elementos caracterizadores da linguagem visual (forma, cor, linha, volume, equilíbrio, movimento, ritmo), porém, manter o foco da leitura da imagem no seu significado em seus diferentes contextos. Barbosa (2002) explica que o relevante passa a ser *o que* a obra diz *para quem* a recebe, *aqui e agora* dentro do *contexto* em que está e igualmente compreender as suas implicações em outros contextos históricos para outros leitores. Portanto, a pergunta não mais recai sobre o que o artista quis dizer com a obra, mas o que ela em si quer dizer.

Pesquisadores e professores se dedicaram a estudar abordagens sobre

o processo de leitura de obras de arte em sala de aula, tais como a obra *Compreender a Arte*, de Michael Parsons (1992), dos EUA; a abordagem de Edmund Feldman (1970), na sua obra *Becoming Human Through Art*; a abordagem de multipropósito de Robert Saunders (1971); e a abordagem de Robert William Ott (1997); entre outras⁶.

Rizzi (2012) aponta que a pesquisadora Analice Dutra Pillar⁷ afirma terem ocorrido alguns equívocos por parte de professores, pois, ao fazerem uso da Proposta Triangular, no momento do Fazer Artístico, trabalharam releitura como cópia.

A cópia diz respeito ao aprimoramento técnico (por apropriação de procedimentos e tentativa de imitação nas resoluções de problemas), sem transformação, sem interpretação e sem criação. Na releitura há transformação, interpretação e criação com base em um referencial: o texto visual que pode estar explícito ou implícito no trabalho final do aluno. Ambas são atividades de ensino, mas uma é da ordem da reprodução e outra da criação (RIZZI, 2002, p. 69).

Portanto, alguns professores, ao utilizarem a cópia como releitura, retomaram um fazer artístico dentro de uma tendência pedagógica tecnicista e reprodutivista da década de 70.

O trabalho com imagens dentro das aulas de Arte nas escolas, tanto particulares quanto públicas, aconteceu com o auxílio de recursos tecnológicos. O que sucedeu nos últimos anos do século XX foi uma transição tecnológica que passou da utilização dos projetores de *slides* e retroprojetores com transparências de reproduções de obras de arte para recentemente a projeção de imagens através do *data show*. Também o lançamento de vídeos, CD-ROMs e DVDs produzidos sobre artistas, alguns colecionáveis, facilitaram a presença de reproduções de obras de arte em sala de aula. Ainda, com a internet, ampliou-se a possibilidade de conhecer museus de arte em todo o mundo, acessando informação e educação através de seus *sites*. Embora algumas dessas produções em vídeos, CDs e *sites* não seja de excelente qualidade, é inegável que democratizaram o acesso a obras de arte visuais.

6 Para aprofundar as abordagens da leitura de obras de arte, consultar pp. 112-114 do livro *Arte, História e Ensino – Uma trajetória de Dulce Osinski*, 2ª edição, da editora Cortez, 2002.

7 Pesquisadora da URGs, dedica-se a conhecer a complexidade da leitura de imagem, os tipos de leituras, as práticas em sala de aula e os entrelaçamentos de diferentes abordagens. Autora dos livros *O vídeo e a Metodologia Triangular* (1991), *Desenho e Construção de Conhecimento na Criança* (1996) e *A Educação do Olhar* (org. 1999).

A tecnologia contemporânea possibilitou não somente a amplitude de informação sobre arte, mas também a realização de práticas artísticas, utilizando-se de ferramentas tecnológicas. Porém, nem sempre o professor está capacitado para explorar os programas de tratamento de imagens através do computador para que se efetive o aprendizado dos conhecimentos em Arte. O avanço tecnológico possibilitou a exploração da imagem através de sua apropriação e ressignificação.

Assim, os professores passaram a utilizar um ou mais recursos tecnológicos. Isso implica em “justificar-se pela melhor adequação da expressão artística possibilitada por esse ou esses meios” (PIMENTEL, 2002, p. 116). Para que o aluno pense Arte com maior abrangência, este precisa ser estimulado a conhecer e ter experiências com atividades e materiais diversos, como câmera fotográfica, vídeo, *scanner*, computador, fotocópias e práticas em ateliês (PIMENTEL, 2002). Algumas dessas funções, como filmar, fotografar e gravar sons, podem hoje ser usufruídas com um aparelho celular, que tem sido uma ferramenta para a realização de práticas artísticas nas aulas de artes visuais. Porém, caso a tecnologia seja explorada sem foco nos conhecimentos artísticos, isso pode gerar imagens desinteressantes e pouco significativas, produzindo imagens que não expressem o pensamento artístico do aluno.

Outra possibilidade tecnológica existente é via internet, que possibilita conectar-se com parceiros de outros países e culturas, a fim de trabalhar de forma interativa, discutindo experiências e, assim, colaborativamente, contribuindo “para a melhoria e democratização do ensino da Arte” (PIMENTEL, 2002, p. 119). Algumas práticas têm sido realizadas por alguns professores no país através da rede Kidlink/Kidart (www.kidlink.org).

Cabe fazer referência a programas de Arte e Educação, os quais passaram a incorporar algumas mudanças, comprometendo-se a explorar aspectos culturais do cotidiano, da cultura visual.

A Arte-Educação pós-moderna abrange um compromisso com a diversidade cultural, significando “dar atenção à diversidade de códigos em função de raças, etnias, gênero, classe social etc.” (BARBOSA, 2002, p. 19), a fim de não somente privilegiar os códigos europeus e norte-americanos.

Richter (2002) explica que se encontram presentes no Ensino da Arte pós-moderna no Brasil dois enfoques: o da multiculturalidade⁸ e o da

8 A literatura europeia utiliza mais o termo ‘intercultural’ indicando ‘mestiçagem, interação’, e a norte-americana o termo ‘multicultural’ (CAO, 2012, p. 199).

interdisciplinaridade. O termo 'multiculturalidade' e 'pluralidade cultural' são considerados sinônimos e referem-se às "múltiplas culturas presentes hoje nas sociedades complexas" (RICHTER, 2002, p. 86). O trabalho com a multiculturalidade no ensino da Arte implica em uma educação estética que respeita e insere na educação os padrões culturais e estéticos da comunidade e da família para que se construa a compreensão e imersão em outros códigos culturais.

Trabalhar com a multiculturalidade no ensino da Arte supõe ampliar o conceito de Arte, de um sentido mais restrito e excludente, para um sentido mais amplo, de experiência estética (RICHTER, 2012, p. 91).

Ademais, foi criada no Brasil a lei nº 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de História, Artes e Língua Portuguesa e Literatura, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio, em todas as escolas públicas e privadas do país.

A lei oportunizou a discussão da temática étnico-racial, abrangendo racismo, etnocentrismo e a estereotipia cultural no contexto escolar, favorecendo um trabalho de interdisciplinaridade. Esta propõe que as disciplinas se relacionem de maneira recíproca e colaborativa ao propiciar uma inter-relação entre duas ou mais disciplinas, evitando que uma se sobressaia sobre a outra. Trabalhar sob a forma de projetos é a maneira que viabiliza a interdisciplinaridade no ensino de Arte. O objetivo é que os conhecimentos estejam integrados na mente (emoções, intuições, valores e experiências sensoriais) do aluno, para que este encontre sentido na aprendizagem ao conectá-la "com seus próprios interesses, experiências de mundo e de vida" (PARSONS, 2012, p. 296).

O professor, ao optar pela interdisciplinaridade ou currículo integrado, é mais desafiado e exigido do que em um currículo estruturado com disciplinas isoladas. Parsons (2012) enfatiza que não é uma tarefa fácil, pois

Significa que o professor, assim como os artistas e estudantes, precisam pensar em duas coisas quase sempre ao mesmo tempo. Uma delas é o problema ou o tema, que pode envolver Estudos Sociais, Ciências, Matemática etc., e outra é o conteúdo tradicional de uma aula de Arte, as ideias ou as técnicas de expressão. Quando esses dois elementos integram-se numa jornada, bem como um trabalho de arte bem sucedido, o currículo é integrado (pp. 309-310).

Dessa forma, o professor precisa estar extraordinariamente capacitado, posto que precisa dominar os conteúdos de disciplina de Arte e entender de alguns aspectos referentes a importantes questões que podem ser usadas para expressar assuntos referentes à vida dos alunos e à própria vida comum em uma democracia (PARSONS, 2012).

Um aspecto a salientar é a existência de algumas práticas artísticas pedagógicas no âmbito escolar que demonstram certa distância entre os conteúdos de arte desenvolvidos na escola e aqueles que estão sendo trabalhados no meio artístico. Práticas estas baseadas em currículos engessados em que os projetos não são pautados na vivência dos alunos. O trabalho com arte contemporânea abre a oportunidade para o professor aproximar a arte da vida do aluno, sendo o foco o processo artístico, as relações e as redes que se formam nas narrativas pessoais, as quais se relacionam e oferecem conteúdos para os projetos artísticos. Outro aspecto que se firma neste trabalho com o contemporâneo é que na relação professor-aluno não aparece hierarquia alguma, pois forma-se uma rede de trocas em que se configura o processo de aprender e ensinar. Tal postura descentralizada do professor também auxilia no desenvolvimento da autonomia do aluno.

Contudo, ainda se requerem investimentos significativos na formação de professores nas universidades e na capacitação de professores atuantes desde o ensino fundamental ao universitário, para que haja menos discrepância entre o que se produz atualmente em arte na sociedade e o que se apresenta como arte na escola.

Após a exposição do panorama das diversas tendências nas práticas artísticas pedagógicas no século XX e início do século XXI, percebe-se o quanto o Ensino da Arte no Brasil foi sofrendo mudanças do paradigma modernista para o pós-modernismo. Osinski (2002) conclui que os elementos comuns entre as várias tendências pedagógicas para o ensino da arte podem ser a “restauração dos conteúdos em arte, bem como a preocupação com a interação do contexto na produção artística” (p. 115), em sintonia com as reflexões impostas na pós-modernidade.

Percebe-se também o quanto as faculdades de Artes Visuais têm alterado suas grades curriculares, bem como o ensino fundamental e o médio têm alterado os conteúdos da disciplina de Arte, a fim de estarem em concordância com as mais atuais tendências do Ensino da Arte.

Embora haja um plano curricular nacional, as práticas artísticas pedagógicas variam de escola para escola, dependendo do Plano Político

Pedagógico de cada unidade escolar, não havendo, portanto, unicidade de atuação no âmbito nacional, tamanha é a diversidade do país, com realidades tão distintas.

O professor de Arte, ao estudar as tendências pedagógicas, consegue ter a dimensão política de sua atuação em sala de aula, ao seguir determinada prática pedagógica tanto em escolas como em universidades. “Não existe postura pedagógica neutra, todas estão comprometidas com uma ou outra ideologia, a dominante ou a do dominado” (SCHRAMM, 2014, p. 07).

Assim, é relevante ao professor conhecer “os principais aspectos pedagógicos, ideológicos e filosóficos que marcam o ensino-aprendizagem de Arte” (FUSARI, 1992, p. 39), e também entender a história da Arte-Educação do país onde trabalha, compreendendo as raízes de suas ações e o seu próprio processo de formação, para que, ao refletir sobre sua própria prática artística e pedagógica, fortaleça a Arte na escola como área de conhecimento.

Páginas de um diário em processo: Acessando a intensidade fugidia do passado na fugacidade do presente.

29/03/2016

Entrar em contato com as tendências pedagógicas do ensino de arte é como remexer na minha “ gaveta de guardados”, revirar as minhas “ cápsulas do tempo”. A memória é automaticamente ativada. Onde estava eu na década de 70? Sendo aluna do ensino fundamental em uma concepção tecnicista, vivendo a Educação Artística da lei 5.692/71.

Lembro-me de uma professora de música, a qual incentivava os alunos a cantar. Na sétima série tive Artes Industriais. Caracterizava-se mais como uma aula de artesanato, onde aprendi a fazer um palhacinho com rolinho de papel higiênico, tecelagem com uma moldura de madeira e preguinhos, técnica da chamada “latonagem”, que consistia em marcar com boleadores placas de metal, e depois de prontas, aplicadas em uma escova de polir sapato para presentear o pai. Os alunos eram considerados mero executores de tarefas e as práticas estavam condicionadas a datas comemorativas. Depois, no Magistério, tive aula de Educação Artística no primeiro ano e as aulas eram informativas sem incentivo para os alunos vivenciarem ou pesquisarem sobre o assunto. Até agora, lembro-me de uma tarefa que consistia em preencher folhas de caderno de desenho com texturas feitas com lápis, um simples treino. As aulas eram totalmente descontextualizadas, um mero fazer por fazer. Não havia incentivo para inventar, criar, somente reproduzir a tarefa proposta pelo professor.

Na minha formação para professor de Educação Artística, concluída em final de 1991, estudei em um currículo que preparava para a polivalência. Ao iniciar a lecionar Arte em 1991 na escola pública, tínhamos que privilegiar as linguagens artísticas das artes visuais, dança, música e teatro. Participei de vários cursos de aperfeiçoamento oferecidos pela Secretaria de Educação do município de Curitiba, os quais participava, a fim de aprofundar os conhecimentos nas áreas, e muito foram úteis, pois era possível também discutir com outros colegas da área as experiências vividas em sala de aula. É claro que não conseguíamos dar conta de contemplar todas as linguagens artísticas com tão pouca carga horária semanal e acabava alguma das linguagens sendo menos contemplada do que outra. Era comum o professor trabalhar mais os conteúdos de sua especificidade, como por exemplo eu, que tive a licenciatura em Artes Plásticas, acabava privilegiando esta área nas aulas, por sentir-me mais segura. Percebo que a polivalência acabou gerando uma superficialidade de conteúdos.

Iniciei a docência em Artes com crianças do pré à quarta série em uma Escola Integral chamada José Lamartine de Oliveira Lyra, no ano de 1991. Por ser uma escola integral, a carga horária era maior, as crianças tinham duas horas e meia de aula semanal. Assim era possível fazer um trabalho que integrasse as outras linguagens, sempre uma prevalecendo mais sobre a outra. Na quarta-feira, dia destinado a preparar aulas, as professoras de arte se reuniam para o planejamento como também preparar material para as aulas, selecionar imagens, músicas, vídeos, pesquisar sobre

os artistas que iriam referenciar a aula. Nossa equipe estava sempre “antennada” com exposições que aconteciam na cidade, em busca de catálogos para levar para os alunos imagens de trabalhos artísticos do que estava sendo produzido na época ou para que pudéssemos visitar a exposição com os alunos. Tenho coleções de catálogos, pois havia entre nós um combinado de que se não pudéssemos estar presente em alguma. A colega que fosse traria um catálogo a mais. Muitos deles foram utilizados em sala com os alunos, outros foram utilizados como fonte de pesquisa.

Lembro-me também que o livro de Ana Mae Barbosa, *A Imagem no Ensino da Arte*, foi por nós estudado, tentando compreender a sua aplicabilidade para não cair nos exercícios de cópia. Era uma época em que havia uma carência muito grande de materiais visuais e de literatura específica sobre arte-educação. Não havia a facilidade que hoje existe devido à internet e também atualmente há uma literatura específica mais vasta. Frequentava muitos sebos em busca de livros sobre arte, além do que, as viagens também eram oportunidade de buscar material como “slides” com reproduções e obras de arte, e também adorávamos quando alguma empresa distribuía calendários com imagens de obras artísticas.

É até engraçado, mas a revista de celebridades *Caras*, da editora de mesmo nome, no ano de 1998, trazia um suplemento chamado *Pinacoteca Caras*, o qual era comprado nas bancas. Trazia reproduções de obras de vários artistas. Por serem as reproduções em papel plastificado e com tamanho grande, era melhor para os alunos visualizarem e poderem manusear.

Utilizei muito esse material em aulas e alguns estão um pouco estragados de tanto que foram manipulados. Costumava levar muitos livros de arte para os alunos verem, organizei quebra-cabeças, jogos da memória com obras de arte, tudo para que os alunos estivessem inseridos em ambiente “alfabetizador visual”.

Outro material utilizado foram os vídeos da *vdrteca Arte na Escola*⁹ – material educativo para o professor propositor. Dentro do encarte há um mapa com potencialidade de exploração dirigido ao professor. A dificuldade desse material era ter que ir até o local definido como pólo do rede do *Arte na Escola*, geralmente dentro de uma universidade, para retirar o material. Hoje essa *vdrteca* encontra-se no site da instituição, acessível a qualquer professor em qualquer cidade deste país que tenha acesso à internet.

Em 2007, a equipe de Artes Visuais da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba elaborou um material educacional para professores e alunos de Rede Municipal de Ensino, denominado *Museu na Escola*, apresentando a reprodução de mais de cem obras bidimensionais e tridimensionais pertencentes ao acervo público da cidade de Curitiba, pertencentes a diferentes artistas e épocas, além de contemplarem formas de expressão diversificadas. Inclusive, no ano de 2009 foi realizada uma exposição com as obras que compunham o *Museu na Escola*, para que

9 O Instituto Arte na Escola é uma associação civil sem fins lucrativos que, desde 1989, qualifica, incentiva e reconhece o ensino da arte, por meio da formação continuada de professores da Educação Básica. Tem como premissa que a Arte, enquanto objeto do saber, desenvolve nos alunos habilidades perceptivas, capacidade reflexiva e incentiva a formação de uma consciência crítica, não se limitando a autoexpressão e à criatividade.

os alunos tivessem acesso presencial às obras. A exposição intitulada Diálogos de um acervo, realizada no Museu Oscar Niemeyer, durou sete meses e recebeu os alunos da Rede Pública de Ensino. Foi um momento bastante interessante em que se percebia a parceria entre a Secretaria de Educação, o Museu Oscar Niemeyer e a Fundação Cultural de Curitiba para enaltecer o ensino das Artes Visuais.

Esse material era utilizado em aulas, e por terem excelentes reproduções contribuíram para as aulas. Dependendo da gestão, tivemos um grande apoio com este material, além de cursos de capacitação que privilegiavam discussões e o trabalho com as questões da arte contemporânea.

Procurava elaborar o planejamento pedagógico norteado pelos fundamentos e objetivos proposto pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino Municipal de Curitiba, organizando as aulas dentro da concepção da arte como produção cultural, considerando a especificidade das linguagens artísticas. Assim, era considerada a experiência estética direcionando à “potencialização da capacidade criadora” (2006, p. 20). Portanto, três aspectos eram abordados: a **apreciação**, na qual havia o conhecimento sobre a obra, o artista e sua contextualização, bem como a análise da especificidade da linguagem visual. A **execução**, que consistia em um exercitar, fazer, trabalhando a partir da experimentação de materiais e técnicas, explorando os elementos próprios da linguagem visual. E, por último, a **criação**, que consistia em lançar desafios através de questões problematizadoras, para que o aluno organizasse os conhecimentos construídos, mobilizando sua capacidade criadora, refere-se ao processo criativo do aluno.

Aproveito para fazer um reflexão crítica sobre esses encaminhamentos, pois algumas vezes determinava mais tempo para um aspecto em prejuízo do outro, e sempre o mais prejudicado era o tempo da criação, o que é lamentável, pois, sendo a avaliação processual, seria ali, no processo criativo do aluno, que seria revelado o significado que cada trabalho comportava.

Muitas dessas práticas artísticas com os alunos foram registradas, havendo um arquivo com várias fotos de 1991 até 2001, tempo em que fiquei nessa escola. Ao remexer em materiais do passado, é possível encontrar perdido nos planejamentos registros de comentários de aulas ou é possível perceber a maneira como elaborava as aulas. É interessante reconhecer que lançava tudo o que encontrava primeiramente numa folha de papel, utilizando a folha de maneira “desorganizada” para quem vê de fora, mas para mim era compreensível. Eram os links que ia fazendo, ou palavras para não perder a ideia. Depois procurava organizar em pastas o material, facilitando para encontrar quando precisasse. As anotações poderiam ser feitas em qualquer papel. Apesar de ter as agendas e os cadernos para planejar aulas, qualquer papel que estivesse ao alcance das mãos na hora que as ideias surgiam eram ali mesmo colocadas para não serem perdidas. Agora pouco remexia em uma agenda antiga, tentando encontrar anotação de determinada palestra, e encontrei anotações a respeito de uma outra, em uma folha de uma caderneta bem pequena, na qual estavam lançadas ideias de uma organização de apresentação de trabalhos dos alunos. É interessante agora, com essa distância do tempo, olhar para esse material e perceber-me como professora.

Pois é, sempre carregada! Isso nos últimos anos estava me incomodando um pouco, algumas vezes precisava contar com a ajuda dos alunos para transportar o material de uma sala para outra. Ultimamente sentia vontade de ir mais leve, talvez porque o corpo estivesse ficando cansado. Inclusive, devido à idade, enxergava com dificuldades os trabalhos dos alunos, e para ler o nome deles na chamada tinha que utilizar os óculos para a “presbiopia”.

Em um dos assessoramentos, estava em uma palestra, e o professor falava sobre o histórico da Arte-Educação. Ao ouvi-lo falar, parecia que eu estava fora dessa história. Mas aí percebi: “onde eu estava?” No chão da “fábrica”, ou melhor, da “escola”, vivendo essa história, tateando, vivendo tendências, buscando, errando aqui, acertando ali, arriscando, duvidando, procurando fazer o melhor dentro do que era possível. Foi bom perceber que nestes 27 anos de profissão vivenciei essas mudanças de tendências, e um dos sentimentos mais tristes ao sair da escola é que não estaria mais participando dos movimentos da educação. É um sair de cena! Posso ver acontecer, mas do lado de fora. É diferente!

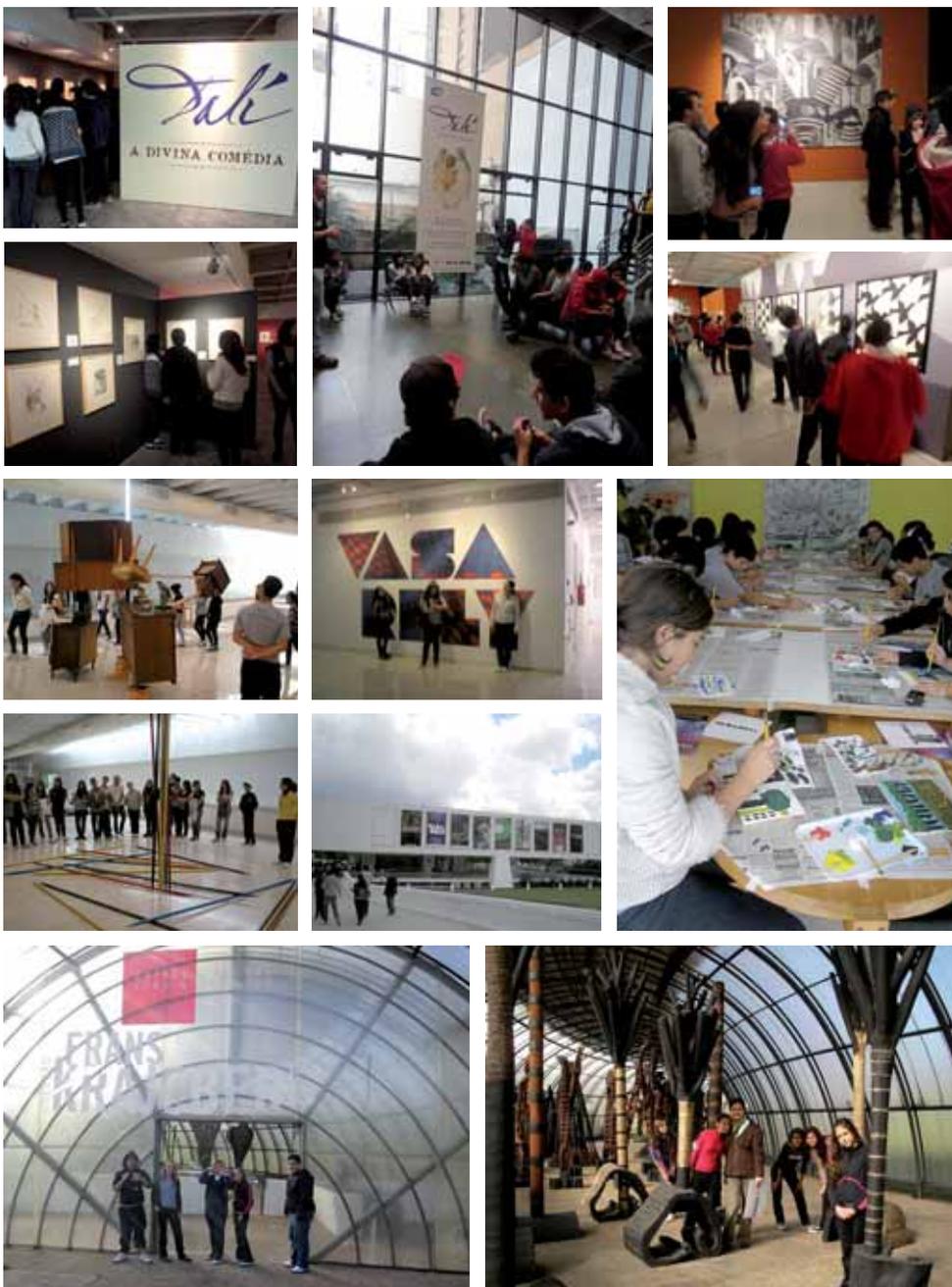
Trabalhar com crianças e adolescentes é algo extremamente dinâmico, uma oportunidade de conhecer-se e conhecer o outro. Desgasta de um lado, por ser uma troca energética intensa, mas por outro aquece e nutre. Poder presenciar o momento de descoberta, de criação de um ser humano, é algo de certa forma mágico e muito recompensador!

De repente, passou, foi intensamente por mim vivido, e o tempo esquecido no passado pode ser retomado no presente através da memória. Desapegar não é fácil, o apego traz saudade, traz tristeza. É uma memória vivenciada, portanto, que testemunha a história. Agora é viver um outro momento. Desapegar para invadir-se de leveza!

Curitiba, 30/03/2016.



Imagem 26: Entre planejamentos e portfolio dos alunos. Fotografia, 2014
Fonte: acervo da autora.



Imagens 27: *Visitas a exposições de arte com alunos - Escola Municipal Prof. Herley Mehl. Fotografias do período de 2008 a 2012. Fonte:* acervo da autora.

Imagens 28: *Práticas artísticas com alunos - Escola Municipal Prof. Herley Mehl. Fotografias do período de 2008 a 2012. Fonte:* acervo da autora.



ARTISTAS

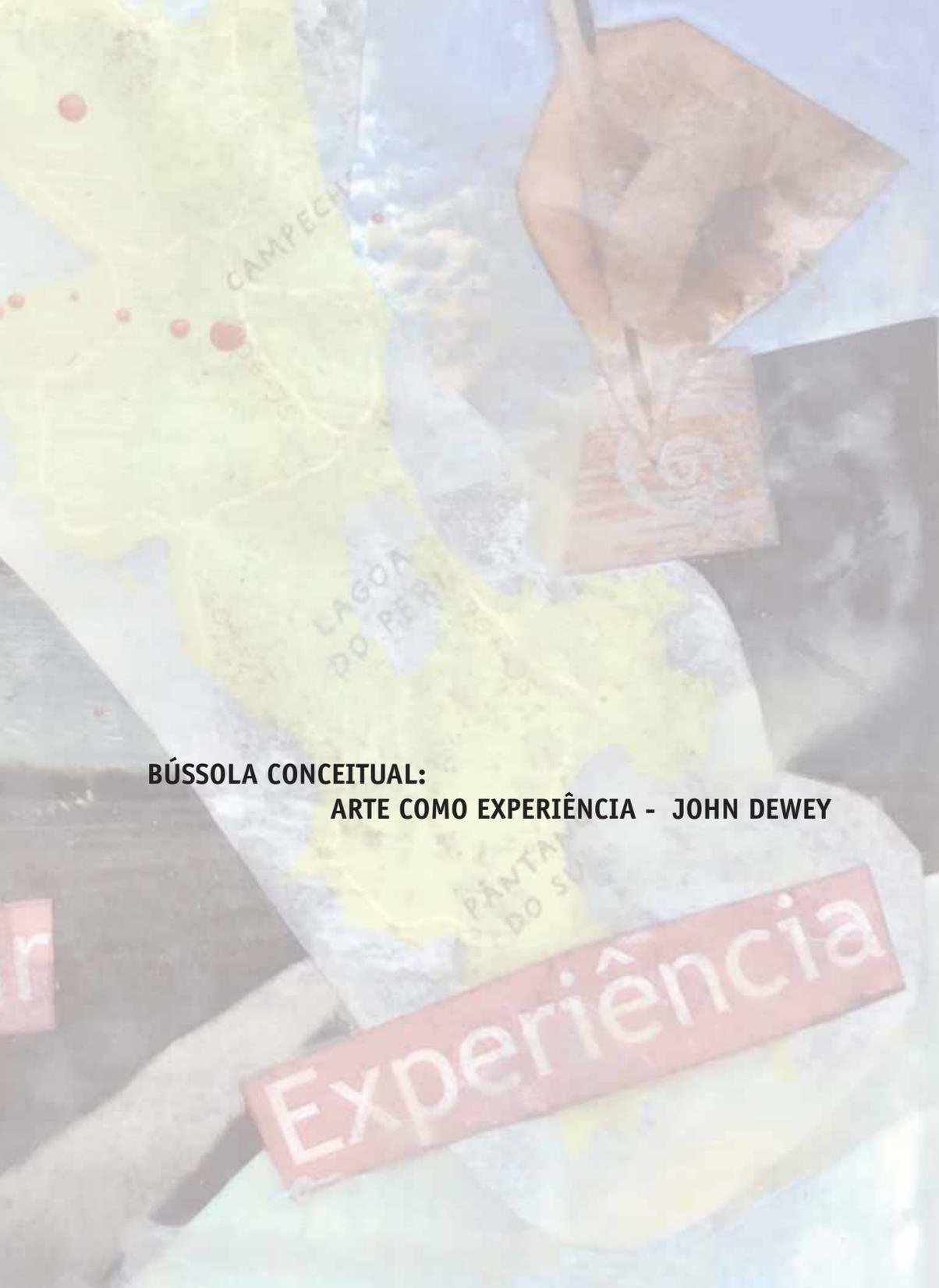
CENTRO



busca

pesquisar





BÚSSOLA CONCEITUAL:

ARTE COMO EXPERIÊNCIA - JOHN DEWEY

Experiência

BÚSSOLA CONCEITUAL: ARTE COMO EXPERIÊNCIA - JOHN DEWEY

O pensamento do filósofo da educação John Dewey, no livro *Arte como experiência* (2010), será referência para discorrer sobre o conceito de experiência e experiência estética, buscando-se relações com este estudo.

John Dewey foi um pensador estadunidense. Nasceu em 1859 e faleceu em 1952. Lecionou nas Universidades de Michigan, Chicago e Columbia. Sua corrente filosófica era o pragmatismo¹. Foi também cofundador da New School de Nova Iorque, instituição livre de ensino superior aberta a membros de qualquer classe social.

Para Dewey, vida e educação eram quase sinônimos, consideradas do ponto de vista tanto individual quanto coletivo, e em ambas ocorreria a “ressignificação” das experiências. Tanto que o lema do movimento inspirado por Dewey era “Aprender a aprender”, dado que aprender passou a ser visto como ato de “ressignificar experiências”. Ele não acreditava na aprendizagem por memorização e sim na aprendizagem experiencial, aquela vivida com significado. Foi um defensor da chamada Educação Progressista ao acreditar que deveria ser oportunizado às crianças condições para que as mesmas encontrassem a solução de seus problemas. Valorizava a autonomia e iniciativa das crianças e não a sua passividade. Defendia a aprendizagem por meio da experiência, tendo por lema o “aprender fazendo”.

Este “aprender fazendo” foi por muitos mal interpretado, tendo alguns o considerado um mero fazer, conduzindo a um espontaneísmo. Sua proposta não era uma ação sem pensar, mas um “pensar para agir”. É ação instrumentalizada pelo pensamento.

No Brasil inspirou o movimento da Escola Nova, representado por Anísio Teixeira, ao colocar a atividade prática e a democracia como a base da educação. O próprio Teixeira sintetiza o pensamento de Dewey de que vida e educação são indissociáveis:

1 O **pragmatismo** é uma corrente filosófica de finais do século XIX oriunda dos Estados Unidos e se caracteriza pela procura das consequências práticas do pensamento. James William e Charles S. Peirce foram os principais precursores da doutrina. É também conhecido com o nome de *instrumentalismo* ou *experimentalismo*. “O instrumentalismo sustenta que [...] a ação deveria ser inteligente e reflexiva, e que o pensamento deveria ocupar uma posição central na vida.” Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1678-31662007000200006&script=sci_arttext>. Acesso em: 24 ago. 2015.

Ora, se a vida não é mais do que um tecido de experiências de toda sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiências, é que a vida é toda ela uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem – não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos. A experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas. [...] A experiência alarga, deste modo, os conhecimentos, enriquece o nosso espírito e dá, dia a dia, significação mais profunda à vida (TEIXEIRA; WESTBROOK, 2010, p. 37).

A experiência inteligente que é citada acima deve ser interpretada como um pensar sobre esta experiência, um experimentar que possibilita um experimentar-se reflexivo.

Portanto, Dewey compreende que “educação é vida, não preparação para a vida” (WESTBROOK *apud* TEIXEIRA, 2010, p. 61). E também concebia ser o fim da educação a vida progressiva, ou seja, em constante desenvolvimento, possibilitando um aumento do conteúdo das experiências, ampliando-lhe o sentido, incrementando-a com novas ideias, distinções e percepções.

No texto *Reconsidering John Dewey's Art as Experience*, Clements (2013) aponta as quatro ideias fundamentais de Dewey a respeito da Arte. Primeiro pondera que a Arte não deve ser considerada como algo intocável, inacessível às pessoas comuns, e sim surge da *experiência humana da vida cotidiana*. Em segundo lugar, aponta que a experiência da Arte tem o potencial para ser transformador. Dewey não concebia a arte como uma “coisa”, mas sim um acontecimento. Complementa-se com o pensamento de Jesus (2013) para melhor entendimento do termo ‘acontecimento’:

O acontecimento é um verbo no infinitivo, como verdejar, desenhar ou amar. E se esses infinitivos são acontecimentos, é porque existe neles algo cuja consumação não basta para realizar um devir em si mesmo. Amar não se esgota no momento em que se ama alguém, pois é algo em constante mutação e movimento que faz no amar, um acontecimento e um agora infinitivo (JESUS, 2013, p. 225).

Assim sendo, a Arte seria a própria experiência do artista que faz o seu trabalho e do público a quem a obra é dada à apreciação. Para ele a ideia de educação, democracia e mudança está implícita no seu conceito de experiência, contendo a Arte um potencial transformador tanto para o artista como para o público.

A terceira consideração é que a Arte vem de cultura, e vice-versa. Ele entendia que as obras de arte permitem uma comunicação aberta e franca com o ser humano, pois falam diretamente ao leitor sem necessidade de interlocutor. Também afirmava sobre a importância da dependência da tradição cultural na visão original e expressão criativa, porém, alerta para não se limitar somente a ela.

E por fim, talvez a mais relevante consideração para Dewey seja a de que Arte é política. O filósofo defendia a liberdade de pensamento e a democracia como instrumentos para o amadurecimento intelectual e emocional dos alunos, reflexo da sua crença num sujeito reflexivo, de ação, e por isso estimulava seus alunos à liberdade de pesquisa e de opinião. Para Dewey, a função moral da própria Arte consistia em eliminar preconceitos, sem produzir ideias de punição e premiação, elogio e crítica. Acreditava que, ao melhorar as capacidades perceptivas, “o juízo verdadeiro acerca da obra artística” nasceria “da experiência de sua recriação, como reordenação da experiência que a gerou no organismo de quem dela provar” (REIS, 2011, p. 3). De maneira idealizada, Dewey também pensava ser a Arte uma experiência acima do bem e do mal.

Logo no início do capítulo *Ter uma experiência*, Dewey explica que todo o ser vivo interage com as condições ambientais e, portanto, vive continuamente experiências, posto ser próprio do processo de viver. Logo, a experiência acontece do contato direto do homem com o meio, da interação. Mas, existem experiências que não se completam, e por serem incompletas não se apresentam como *uma experiência singular*. Portanto, as experiências incipientes vividas, que são ordinárias, não passam de meras experimentações.

A experiência singular se caracteriza por ser uma experiência em que há concordância entre “o que observamos e o que pensamos, o que desejamos e o que obtemos” (p. 109), ou seja, é uma experiência única e particular para a pessoa que a experienciou. Resumidamente, pode-se dizer que a experiência singular é vital e significativa.

Dewey chega a utilizar o termo “uma” experiência quando se refere a esta experiência singular, posto que é “um todo e carrega em si seu caráter individualizador e sua autossuficiência. Trata-se de **uma** experiência” (DEWEY, 2010, p. 110). Entende-se que várias pessoas podem viver a mesma experiência, por exemplo, de tempestade, mas cada uma irá significá-la de maneira distinta. Esta singularidade da experiência implica em um fluxo que



Imagem 29: *Buscar arte*. Técnica de encáustica e colagem, 2015
Fonte: acervo Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke.

se transfere de algo para outro algo, pressupondo que algo não se fecha.

A experiência singular refere-se a uma experiência com qualidade estética, ou seja, consumatória. Esta experiência com qualidade estética unifica experiências enquanto emoção e reflexão. Inclusive, Dewey (2010) aponta que no ato de percepção da obra de arte, “o objeto ou cena percebido é inteiramente perpassado pela emoção” (p. 135). E ao se dizer consumatória, refere-se não apenas ao estágio final, mas durante todo o seu acontecer, o seu percurso. Assim, a experiência consumatória é um acontecimento. E para Dewey, a experiência consumatória é pervasiva, ou seja, penetra, infiltra e alastra-se, propagando-se por toda parte.

John Dewey é apontado como um dos mais destacados teóricos sobre o fazer artístico, ao considerar o processo do fazer a obra, e também como o responsável pela sua artisticidade. Ou seja, ao atentar para o processo, está dando ênfase à experiência.

“A arte denota um processo de fazer ou criar”, afirma Dewey (2010, p. 126). Ele considera uma experiência artística o ato de produção. Nesta o artista, estando consciente de sua experiência, percebe a “relação entre o fazer e o estar sujeito a algo”, compreendendo que também na produção está implícita uma experiência estética, como “apreciação, percepção e deleite” (p. 127), ou seja, o estético refere-se à percepção e ao prazer. Conclui-se, então, que a experiência artística implica em produção e a experiência estética em apreciação. Porém, Dewey afirma que as duas podem acontecer concomitantemente, já que quando o artista está produzindo a sua obra é o seu primeiro espectador, apreciador.

O fazer ou criar é artístico quando o resultado percebido é de tal natureza que suas qualidades, tal como percebidas, controlam a questão da produção. O ato de produzir, quando norteado pela intenção de criar algo que seja desfrutado na experiência imediata da percepção, tem qualidades que faltam à atividade espontânea ou não controlada. O artista, ao trabalhar, incorpora em si a atitude do espectador (DEWEY, 2010, p. 128).

Dewey também faz menção ao ato intencional da criação, o qual seria o agir com o pensamento, tendo um propósito e não algo espontaneísta, descontrolado. Inclusive, chega afirmar ser absurda a ideia de que o artista “não pensa de maneira tão atenta e penetrante quanto o investigador científico” (p. 124). Cita um exemplo do pintor que precisa saber o que está

fazendo a cada pincelada, vivenciando conscientemente cada uma delas. Caso contrário, terá descontrole sobre o que pretende produzir.

Outrossim, aponta que o artista é dotado de uma “sensibilidade inusitada às qualidades das coisas” (p. 130), que direciona seus atos e criações, pois permite através da percepção direta saber quando o resultado de seu trabalho é vivenciado como “bom” e o satisfaz.

O que Dewey enfatiza é que, ao mesmo tempo em que o artista faz, produz a sua obra, ele a vivencia. “O que é feito e o que é vivenciado, portanto, são instrumentais um para o outro, de maneira recíproca, cumulativa e contínua” (p. 131). Também está implícita na experiência estética não haver o julgamento intelectual externo, sendo este substituído pela apreensão, percepção direta.

Outro aspecto apontado pelo filósofo é quanto à atitude imersiva necessária para que ocorra uma experiência estética, tanto da parte do artista como do receptor, do espectador. Ele diz que:

A fase estética ou vivencial da experiência é receptiva. Envolve uma rendição. Mas a entrega do eu só é possível através de uma atividade controlada, que bem pode ser intensa. [...] A percepção é um ato de saída da energia para receber, e não de retenção de energia. Para nos impregnarmos de uma matéria, primeiro temos de mergulhar nela. Quando somos apenas passivos diante de uma cena, ela nos domina e, por falta de atividade de resposta, não percebemos aquilo que nos pressiona. Temos de reunir energia e colocá-la em um tom receptivo para *absorver* (DEWEY, 2010, p. 136).

Somente quando há esta abertura para receber a obra, e não uma atitude de contemplação passiva e superficial, é que se pode experimentar a obra esteticamente. No mais, será um simples reconhecimento visual, ou seja, deve acontecer uma “interação contínua²” entre o observador e o objeto para que seja esteticamente percebido. Dessa forma, a receptividade pressupõe atividade e não passividade.

A fim de que seja possível ao observador ou espectador “perceber” um objeto enquanto obra de arte, é necessário que este recrie sua experiência, relacionando-a comparativamente com as criações vivenciadas pelo artista. Ademais, Dewey menciona que somente através do “ato de recriação” é que o objeto será percebido como obra de arte. Assim, aquele que a percebe

² Essa interação contínua refere-se à prática reflexiva que se efetiva na percepção das continuidades da experiência.

pode reviver as operações vivenciadas pelo artista, operações de escolher, simplificar, esclarecer, abreviar e condensar a obra de acordo com seu próprio interesse, e não o do artista. Nessa recriação sucede uma abstração que é “extração daquilo que é significativo” (DEWEY, 2010, p. 137).

Para Dewey (2010), o que caracteriza um trabalho em arte ser criativo é “uma dose incrível de observação e do tipo de inteligência exercido na percepção de relações qualitativas”, as quais devem estar conectadas ao todo em construção e exercidas igualmente tanto na observação como na imaginação. Dewey alerta que, enquanto o artista agir mecanicamente, exibindo um virtuosismo técnico, repetindo, insistindo em um antigo padrão ou vivenciando “uma onda de sentimentos ou um devaneio”, não estará aperfeiçoando “uma nova visão em seu processo de fazer” (p. 132).

O verdadeiro trabalho do artista é construir uma experiência que seja coerente na percepção ao mesmo tempo em que se mova com mudanças constantes em seu desenvolvimento (DEWEY, 2010, p. 132).

Cabe mencionar algumas ideias de Dewey relacionando o conceito de Experiência e o Ensino da Arte. Sendo ele um defensor da democracia e da liberdade de pensamento, acreditava na Educação Progressiva, a qual valorizava a iniciativa dos alunos e sua autonomia. Portanto, fez críticas à Educação Tradicional.

Alguns princípios citados por Dewey nas práticas da educação tradicional em oposição à educação progressiva eram:

À imposição de cima para baixo, opõe-se a expressão e cultivo da individualidade; à disciplina externa, opõe-se a atividade livre; a aprender por livros e professores, aprender por experiência; à aquisição por exercício e treino de habilidades e técnicas isoladas, a sua aquisição como meios para atingir fins que respondam a apelos diretos e vitais do aluno; à preparação para um futuro mais ou menos remoto opõe-se aproveitar-se ao máximo das oportunidades do presente; a fins e conhecimentos estáticos, opõe-se a tomada de contato com um mundo em mudança. (DEWEY, 1976, pp. 6-7).

Portanto, o princípio mais relevante para Dewey era o da função educativa da experiência, sendo a prioridade o aluno em crescimento ativo, progressivo, como investigador, partindo dos seus interesses, e não a matéria a ser ensinada nem o professor.

Osinski (2002) explica o posicionamento de Dewey quanto à educação artística, ao qual este se opunha quanto

[...] a rigidez do desenho da escola tradicional e acadêmica, e a livre expressão pura e simples. Enquanto admitia os efeitos maléficos de um sistema imitativo e repetitivo do modelo anterior, ponderava que o trabalho sem direcionamento e que ignorasse deliberadamente as influências externas levaria fatalmente a uma perda do interesse por parte dos alunos (OSINSKI, 2002, p. 68).

Outro ponto criticado por Dewey é que os defensores da livre expressão julgavam ser prejudiciais para o aluno o contato com obras de arte e as informações sobre elas, e defendiam que o professor deveria ter uma atitude passiva, não sugerindo nenhum plano de trabalho por recear que tolhesse ou destruísse a capacidade expressiva individual do aluno. Dessa forma, o aluno se via em meio a materiais e instrumentos e acabava em um “fazer por fazer”, sem refletir, sendo uma mera liberação emocional, sem ter com quem interagir, ou discutir o que poderia ser feito.

O professor, segundo Dewey, seria o orientador do processo criativo do aluno, um mediador, pois acreditava na função educativa da experiência, na qual o aluno encontra-se em crescimento ativo, progressivo. Portanto este não é passivo, nem um mero receptor de um conhecimento. Concebia que o professor deveria partir “de problemas ou interesses dos alunos, para assim desenvolver as experiências cognitivas, num aprender fazendo” (FUSARI, 1992, p. 27). E para que o professor saiba dos interesses e necessidades dos alunos, bem como seus graus de habilidades e conhecimentos, este precisa colocar-se em uma posição de proximidade com o aluno para conhecê-lo e situar-se junto a ele na “experimentação”, a fim de confirmar ou rejeitar hipóteses formuladas para explicar os problemas surgidos, o que exigirá um tempo diferente, já que os conhecimentos não são transmitidos, mas “descobertos” pela experimentação. O professor de Arte estaria, portanto, centrado mais no processo artístico do que no produto a ser gerado pela experiência artística e estética.

A experiência consumatória foi erroneamente compreendida na fundamentação teórico-escolanovista no ensino da Arte, identificando-a como uma experiência final, sendo a arte colocada como “meio de ajuda para formação do conceito e como a fase final de uma experiência” (BARBOSA, p. 135). Explica ainda Barbosa que, dessa maneira, a arte estaria a serviço



Imagem 30: *Natura* - cianotipia, 2014
Fonte: acervo da autora.

do processo de aprendizado como um “processo-produto”. Muitas atividades de desenho e de trabalhos manuais foram utilizados como “modeladores da experiência direta”, como forma de expressão do que era aprendido em um projeto, como forma de fixação de soluções para uma situação problemática ou como meio de integração “das várias partes de uma experiência em um todo compreensível e final” (BARBOSA, p. 141).

Dessa maneira, a Arte na escola foi encarada como atividade secundária e como se ela própria não tivesse seus conteúdos específicos a serem trabalhados enquanto área de conhecimento. Muitas práticas aconteceram e ainda acontecem no ensino fundamental que acabam gerando no aluno a concepção de arte como divertimento, como descanso entre disciplinas sérias como Português e Matemática, ou julgando-a agradável porque não precisa pensar, ou por enxergá-la desconectada da própria vida acham-na sem importância³.

Para Dewey, nem sempre uma experiência é educativa. Ele denomina experiência deseducativa

[...] toda experiência que produza o efeito de parar ou distorcer o crescimento para novas experiências posteriores. Uma experiência pode ser tal que produza dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas (DEWEY, 1976, p. 14).

Algumas práticas artísticas realizadas em sala de aula acabam por gerar experiências superficiais e inestéticas, que não conduzem a uma experiência estética singular. Dewey (2010) aponta como sendo inimigos do estético “a monotonia, a desatenção para com as pendências, a submissão às convenções na prática e no procedimento intelectual” (p. 117). Por conseguinte, podem ser acatadas como inestéticas as práticas que propõem ao aluno um mero fazer por fazer, privilegiando um automatismo, a fim de exercitar habilidades, limitando “a capacidade de julgar e agir inteligentemente em situações novas” (DEWEY, 1976, p. 15), ou algumas que não se preocupam com os interesses dos alunos, propondo algo “tão alheio às situações de vida fora da escola” que os alunos não conseguem fazer conexão com sua própria vida” (p. 15).

Além disso, refere-se à qualidade das experiências, visto que podem

3 Alguns desses comentários foram apontados no relato da arte-educadora Regina Machado no livro Arte-Educação: conflitos e acertos (1984, p. 9).

ser de caráter imediato, agradável ou desagradável, e de caráter mediato quando influencia experiências ulteriores. Sendo assim, o professor deve ser criterioso, selecionando experiências que influenciarão “frutífera e criadoramente nas experiências subsequentes” (DEWEY, 1976, p. 17).

O foco de educação em Dewey alega mais aprender do que ensinar, posto que propõe uma ação pensada, refletida, pois para ele é o ato de pensar que leva o aluno a aprender a aprender. O núcleo para Aprender Arte, segundo Dewey, estaria na criatividade artística e apreciação estética. O modelo do aprendizado é pautado na prática, como processo de agir e criar, criação como capacidade de produzir significado⁴.

Nos anos de 1980, a abordagem da Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa parte do conceito de arte como experiência cognitiva de John Dewey, ao focar na prática artística reflexiva e na apreciação da arte, contextualizada a partir da história da arte. Explica Barbosa (1991) que:

Quando falo de conhecer arte falo de um conhecimento que nas artes visuais se organiza inter-relacionando o fazer-artístico, a apreciação da arte e a história da arte [...]. O conhecimento em artes se dá na intersecção da experimentação, da decodificação e da informação (p. 32).

Dessa forma, a Arte na Escola não pretende formar o artista, mas sim possibilitar que o aluno se torne um “conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte” e que através de um “fazer consciente e informado” gere um aprendizado em Arte (BARBOSA, 1991, p. 32).

O fazer artístico na contemporaneidade, não tendo mais um “produto final”, provocou uma crise da teoria e da história, pois agora “caberia fazer julgamentos objetivos de quê?” Assim, os critérios com os quais as obras eram anteriormente julgadas foram refeitos historicamente (BARBOSA, 1991, p. 40).

O mundo em constantes transformações e a tecnologia sendo uma das grandes revoluções deste tempo atual provocaram uma reflexão sobre as relações entre esta, o processo de conhecimento e o processo criador. Foi somente a partir dos anos de 1990 que a expressão cultura visual começou a ser utilizada, referindo-se as mídias como TV, internet e *softwares* interativos,

4 Anotações da palestra do professor Jim Garrison no Seminário de Comemoração do Centenário da obra Democracia e Educação de John Dewey, na Faculdade de Educação da USP, abril de 2016.

os quais também ensinam sobre Arte (BARBOSA, 2010, p. 16). O advento da tecnologia em Arte trouxe uma nova forma de experiência artística e estética na aprendizagem em Arte.

Com a atenção que a educação vem dando às novas tecnologias na sala de aula, torna-se necessário não só aprender a ensiná-las, inserindo-as na produção cultural dos alunos, mas também educar para a recepção, o entendimento e a construção de valores das artes tecnologizadas, formando um público consciente (BARBOSA, 2010, p. 111).

Barbosa (2010) alerta que um novo olhar e uma nova escuta, ambos avaliativos e críticos, se fazem necessários para que se possa compreender e fruir essa arte produzida pelos meios eletrônicos.

Compreende-se que na afirmação de Dewey: “Toda experiência é resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive”, está implícita a aproximação do conceito de Arte e Vida. É relevante destacar que nestes tempos ditos pós-modernos, a sociedade de consumo tem optado por comprar “experiências” ao invés de produtos. Os apelos publicitários têm investido nesta palavra, como se ela promettesse o aumento substancial de uma vida mais feliz. Por exemplo, uma empresa patrocinadora dos carnavais invoca o termo “Viva essa experiência!” para a venda de camarotes em campanha publicitária. O pesquisador norte-americano da Universidade de Cornell, Thomas Gilovich, deteve-se sobre o comportamento dos consumidores e concluiu em estudo que o gasto com viagens, jantares, passeios e espetáculos causam uma sensação mais intensa e duradoura de felicidade do que a compra de produtos, pois, além de permanecem na memória, podem ser revividas ao serem compartilhadas. Ademais, uma experiência pode ter o poder de modificar outras experiências.

Percebe-se, igualmente na Arte Contemporânea, essa tendência, estando o foco mais na experiência de Arte do que no produto artístico, como já foi relatado no subcapítulo *Sobre a prática artística ou o fazer artístico*.

Vinhosa (2011) menciona o Experimentalismo⁵ que dominou as Artes dos anos de 1960 e 1970, quando a Arte experimentava novas formas de expressão e concomitantemente propunha-se “a experiência como resultado

5 No Brasil os artistas que melhor representam o Experimentalismo são Lygia Clark (1920-1988) e Helio Oiticica (1937-1980).

de suas iniciativas” (p. 97). O que ocorreu foi que algumas experiências aconteceram fora dos circuitos tradicionais como museus e galerias para espaços públicos, “em continuidade com os da vida cotidiana”, tentando trazer para a prática artística sua ação política, enquanto outras experiências ocorriam em círculos privados, como resistência ao assédio institucional, ao “*glamour* do mundo da arte, à mercantilização” (p. 97). Nos anos de 1990 e início do século XXI, alguns artistas retomam a experiência, vindo esta a ocupar o lugar do objeto, quando não o suprimindo e o secundarizando, tratando-o como “resto de processos” (p. 98). Explana ainda o mesmo autor, reafirmando a prática artística baseada na experiência, que:

Alguns artistas de hoje, diferentemente daqueles anos 1960, pretendem em vez de viver uma experiência guardando para si seus efeitos, proporcionar no outro uma experiência, acreditando com isto poder desencadear um microefeito transformador que, de sujeito para sujeito, possa atingir a sociedade de forma mais ampla (VINHOSA, 2011, p. 98).

Percebe-se nessas práticas artísticas que retomam a experiência uma similaridade com as ideias de John Dewey, enquanto a Arte fazendo parte da vida cotidiana e não trancada em museus, distante do povo e também do seu potencial transformador e democrático, pois releva tanto a experiência do artista como a do público.

As ideias de John Dewey tornaram-se reais através das instituições norte-americanas Teachers College e Black Mountain College. Esta última foi uma experiência de educação através da arte, em uma escola não especializada em Arte. Segundo Barbosa (1984) foi a única escola norte-americana ampla, de caráter universitário, que se organizou em torno “do respeito às especificidades das linguagens artísticas e da função educadora do artista”, sendo curta a sua duração, de 1933 até 1956.

John Andrew Rice e Theodore Dreier, entre outros, fundaram a Black Mountain College⁶, no estado da Carolina do Norte, em 1933. Buscaram implantar uma escola dentro dos princípios da educação progressiva de John Dewey, no qual o estudante aprende melhor através de suas experiências próprias do que através de um conhecimento entregue a ser consumido. A escola foi criada em um ambiente de extrema democracia no qual havia igualdade de pesos para a academia, as artes e o trabalho manual.

6 A Fonte: <http://www.theartstory.org/school-black-mountain-college.htm>.

Além disso, o artista alemão Joseph Albers, proveniente da Bauhaus, auxiliou na elaboração do currículo. O que a diferenciou das outras faculdades é que o centro do currículo era a prática artística. Os estudantes podiam estudar o que desejassem, mas cada um deveria escolher alguma aula de artes, como pintura, tecelagem, escultura, modelagem, poesia, arquitetura, desenho, dança, música ou fotografia. O alvo não era produzir pintores, poetas ou arquitetos, mas artistas. Era formar cidadãos.

A escola, durante os seus vinte e três anos de funcionamento, teve entre seus alunos alguns artistas que se tornaram influentes no cenário artístico norte-americano, como Robert Rauschenberg, Franz Kline, Walter Gropius, Josef Albers, John Cage, Charles Olson, Buckminster Fuller, Merce Cunningham e Willem de Kooning, entre outros. Com um currículo integrado e um foco artístico incomum, ela foi essencial para o desenvolvimento das Artes e da Contracultura na América do Norte.

Atualmente, o prédio abriga o Museu Black Mountain College⁷ e um centro de Artes, e oferece um programa multifacetado. O objetivo é ser um ponto de acolhimento para pessoas de variadas experiências interagirem, integrando artes, ideias e discursos com ênfase mais no processo do que no produto.



Imagem 31: *Josef Albers ensinando a seus alunos*

Fonte: <http://www.ibiblio.org/bmc/bmcaboutbmc.html>

⁷ Fonte: <http://www.blackmountaincollege.org>.



Imagens 32: *Cenas do Black Mountain College*
Fonte: <http://www.blackmountaincollege.org/explore/>

A outra instituição mencionada, Teachers College Columbia University⁸, funciona desde o ano de 1887, tendo se unificado à Universidade de Columbia em 1898, e juntas funcionam até o presente. Situa-se na cidade de Nova Iorque. Seu programa foi construído em uma rica herança de filosofia e educação iniciada com John Dewey e William Heard Kilpatrick, entre outros. Inclusive, o programa de Filosofia e Educação centra-se em torno de duas próximas convicções, sendo a primeira que a reflexão filosófica e a pesquisa são indispensáveis para gerar uma prática educacional saudável, e a segunda refere que a prática educacional é indispensável para trazer reflexões filosóficas e pesquisa para vida.

Ademais, o programa procura preparar estudantes e profissionais que trarão para o mundo da educação uma dinâmica proximidade de quão vital é a conjunção “e” que liga os conceitos filosofia e educação. Algumas personalidades famosas tiveram sua formação no *Teachers College*, como Anísio Teixeira, Georgea O’Keffe, Carl Rogers, Frank Shifreen e Miron Stout entre outros.



Imagem 33: *Teachers College*

Fonte: <https://ejournalcambridge.wordpress.com/2014/03/07/teachers-college-record/>

8 Fonte: <http://www.tc.columbia.edu/arts-and-humanities/philosophy/>.

Em conclusão, Dewey (1976) continua vivendo através de suas ideias, e estas parecem bem atuais quanto ao momento histórico que estamos presenciando. Ao declarar que a “mais importante atitude a ser formada no aluno é a do desejo de continuar a aprender” (p. 42), deixa subentendido ser interessante os professores de Artes Visuais concentrarem-se em metodologias que não negligenciem a experiência do aluno fora de sala de aula, considerando sua cultura visual, a fim de lhes dar “oportunidade de atentar para questões de representação e de conceitualização, criação e interpretação da arte” (FREEDMAN, 2010, pp.140-141). E assim, trabalhar no sentido de propiciar experiências artísticas e estéticas em que os alunos tenham prazer e desejem aprender mais e mais de Arte, por ela tornar “possível a visualização de quem somos, de onde estamos e de como sentimos” (BARBOSA, 2010, p. 99).

Portanto, para Dewey, se a experiência artística e estética pode ser vivenciada por qualquer ser humano, conseqüentemente, em uma sociedade democrática, esta deve estar acessível a todos que se esforcem por alcançá-la.



Imagens 34 e 35: Dewey com crianças no Teachers College

Fonte: <http://www.tc.columbia.edu/arts-and-humanities/philosophy/>

Sobre a prática artística/fazer artístico

Este é um subcapítulo no qual se busca o entendimento sobre a prática artística, ou seja, o fazer artístico, relatando-se, dentro de um breve histórico, o Fazer Artístico desde a Antiguidade até os tempos atuais.

Ao longo do texto serão feitas menções sobre as três definições tradicionais da Arte para Luigi Pareyson (1984): Arte como fazer, como conhecer, como exprimir. Como o próprio autor explica, na história do pensamento ocidental esses momentos se alternam, ora se contrapondo, ora se excluindo, ora se unindo, podendo também ocorrer simultaneamente no processo criativo.

Em um breve histórico do Fazer Artístico, desde a Arte na Antiguidade Clássica, percebe-se que a arte era simplesmente manual. A habilidade ou a técnica (*techné*) e outras formas de fazer eram ofício de artesão. As formas do “fazer” (*ars*) eram a pintura e a escultura, consideradas técnicas de reprodução. Provavelmente esse ofício era aprendido no próprio núcleo familiar, na oficina da família, transmitindo-se para as gerações mais jovens habilidades e técnicas, garantindo a perpetuação do ofício e consequentemente a subsistência da família.

Na Grécia Antiga, Platão entendia a arte como reprodução mimética (imitação). O artista buscava um modelo. Portanto, a faculdade de criar estava ausente do pensamento platônico, que somente poderia oferecer cópias do mundo das ideias. Já para Aristóteles também estava implícita a Teoria da *Mimesis* (imitação), pois para ele toda arte era um fazer, e para fazer é preciso buscar na natureza humana. Considerava o ser humano como o mais imitador dos animais, e era na “*mimesis* artística” que seria capaz de produzir conhecimento. Esta afirmação fez na sua obra *Poética*, na qual não subestima a arte da pintura¹.

Assim sendo, entre uma forma do fazer, *techné* – manualidade, habilidade prática – e uma forma de conhecer, *epistême* – conhecimento científico, saber, em Aristóteles, ao contrário de Platão, desde cedo se ligam, “sendo ambos modos de nomear de alguma forma, a própria ideia de conhecimento”, onde “a *techné* é forma de criação porque dá

1 Na Grécia havia distinção entre *techné* (habilidade prática, arte), como arquitetura, pintura, escultura e agricultura, que dizia respeito à educação dos servos, operários e artesãos, e a *epistême* (conhecimento científico e saber), como a retórica, aritmética, geometria, astronomia, dialética, gramática e teoria musical, que faziam parte da comunidade dos homens livres.

a ver aquilo que está escondido através de um processo de revelação, porque é forma poética e forma de conhecimento” (LEAL, 2006, *apud* JESUS, 2013, p. 119).

Durante o Império Romano, havia as *artes liberales*, tais como gramática, retórica, aritmética, geometria, astronomia e música, que eram exercidas por homens livres e ensinada nas escolas e mosteiros, e a partir do século XIII, nas universidades. As outras artes eram as *artes serviles* ou *mecânicas*, de habilidade prática, como arquitetura, pintura, escultura e agricultura, destinadas aos servos, operários e escravos.

Com a queda do Império Romano, o Cristianismo na Europa entra em ascensão, refletindo sobre a educação e as artes que eram praticadas nos mosteiros pelos monges copistas, estando as artes sob o controle da Igreja. No entanto, com o incremento do comércio e as guerras que aconteceram na Terra Santa, houve o desenvolvimento das corporações de artesãos dando um suporte direto ou indireto à guerra. Essas corporações baseavam-se em uma relação de mestre-aprendiz, em que jovens do sexo masculino aprendiam o domínio apurado da técnica, para exercer o ofício específico, como ferreiro, carpinteiro, oleiro, curtidor, pintor, escultor, entre outros. Estes poderiam, dentro da sua especialização, ao exercer um esmerado domínio da técnica, subir de posições até chegar a mestre.

A figura do mestre na Idade Média era “um homem de negócios, artesão, professor e administrador, garantindo clientes enquanto dividia a carga de trabalho da oficina pelos seus aprendizes” (JESUS, 2013, p. 120). Esses mestres, através de uma reflexão em torno de suas práticas e também através de seus métodos de ensino, garantiram que esses simples artesãos-aprendizes se transformassem em mestres, praticando nas oficinas e trabalhando de forma colaborativa.

No Renascimento surge a referência ao fazer artístico na figura do artista, cabendo o papel de inovador, realizando algo de único e personalizado, pautado conforme a **perspectiva**, tida como metodologia racional. Também aparece a figura do artesão, o qual se dedica mais a produzir do que inovar, centrando mais na técnica em detrimento da ideia. É somente a partir do Renascimento que a pintura (arte/técnica) adquire o *status* de arte liberal, sendo considerada a Pintura (Arte/Paradigma), posto que, quanto mais racional, lógica e perfeita, mais artística era considerada.

Leonardo da Vinci foi quem afirmou ser a pintura essencialmente *cosa mentale*, por valorizar a reflexão, o pensamento e a imaginação (imaginário-mental) no trabalho do artista e não somente sua qualidade técnica (JESUS, 2013).

Nesse período o artista passa a ter um reconhecimento na sociedade, e o seu lugar de trabalho vai deixando de ser a oficina para ser o estúdio (*estudere*), local onde este se preparava tanto técnica quanto intelectualmente.

[...] dá-se lentamente a passagem da oficina para o estúdio, sendo o tipo de ação que lá ocorre que os define e não o contrário. Podemos então afirmar que é no Renascimento que surge a noção de artista como um sujeito que se faz por preparação técnica e intelectual, mas também onde esta relação entre artista e ensino se começa a pressentir como uma relação cada vez mais metódica (JESUS, 2013, p. 123).

Percebe-se, portanto, nesse período, a arte como fazer e também como conhecer, posto não ser considerada apenas como a ciência da visão (contemplação do que é visível), como o desenho e a pintura, mas que, através da capacidade de ver do artista, este pode enfatizar o criativo da imaginação e não somente sua qualidade técnica.

Já no século XVIII aparece o sistema de Belas Artes/Academia, sobretudo na França, no qual o artista aparece como especialista na área e não mais como artesão, nem tampouco como “artista universal renascentista” (JESUS, 2013, p. 123). A Academia entendia por arte as várias manifestações artísticas como pintura, escultura, desenho e arquitetura, organizando um conjunto de regras para a sua prática e o seu ensino. Esta visão do artista como especialista é decorrente da Revolução Francesa, mas também da Revolução Industrial, em que trabalhadores especializados passavam a ser de utilidade para o governo. Com a expansão da Revolução Industrial, surgem os cursos de formação do professor de arte, e assim artistas foram habilitados nas academias para se tornarem professores de arte. O governo utilizou-se do lema da “universalidade da arte” como uma necessidade econômica e política de uma nação (JESUS, 2013, p. 125).

Contrapondo esta visão racional e matemática, os Românticos deram ênfase à espontaneidade, ao sentimento e à experiência, prevalecendo a arte como expressão, sendo que a beleza estava na expressividade, no exprimir

sentimentos coerentes com figuras artísticas, e não na adequação a um modelo ou a um cânone. Pareyson faz referência à obra de arte expressiva enquanto forma, exprimindo a personalidade do artista, revelando o ser que a realizou. “A forma é expressiva enquanto o seu ser é um *dizer*, e ela não tanto *tem* quanto, antes é um significado” (PAREYSON, 1984, p. 30).

Jesus (2013) enfatiza que é nesse contexto que surge “a ideia do artista enquanto um gênio amargurado, que sofre com o dom da criação e que contém em si multidões” (p. 125), e que também pratica arte, isolado em seu ateliê.

Bosi (2001) faz algumas colocações a respeito do pensamento estético moderno, do Romantismo até o final do século XX, considerando que uma das maiores conquistas foi descobrir nas grandes obras de arte um princípio formal básico chamado de “imaginação criadora”, na qual a prática do artista desenvolve-se simultaneamente “no plano do conhecimento do mundo (ainda a *mimesis*) e no plano da construção original de um outro mundo (a obra)” (p. 36). Refere-se a visão do artista como um ato que ao contemplar, ao ver, produz transformação, combinação, a partir dos elementos de sua experiência sensível.

Portanto, dos Românticos aos Impressionistas, caberia ao artista subjetivar e refletir sobre o que era dado a sua visão. Mas não bastava olhar o mundo e tentar reproduzi-lo fielmente, como o faziam os realistas naturalistas. Foi o artista Paul Cézanne que trouxe o *ver* o mundo influenciado pelo *pensar*, pois era um *ver* analítico das formas e cores. A partir do *ver-pensar* de Cézanne, Monet e Degas, outros artistas foram influenciados, desde os neoimpressionistas, cubistas (analíticos e sintéticos), suprematistas e construtivistas até os concretistas e artistas da arte cinética. Vale ressaltar que através do Cubismo, várias correntes abstracionistas se sustentaram: “A arte se diria então um saber das formas puras, extraídas dos seres naturais ou dos objetos artificiais que se dão aos nossos olhos” (BOSI, 2001, p. 38).

Contraopondo-se ao *ver-pensar*, objetivo, racional, cerebral, apareceram os artistas que exaltavam o *sentir*, *subjetivo* e *expressivo*, como os pós-impressionistas, simbolistas, fauvistas, dadaístas, surrealistas e expressionistas².

2 Anotações de aula. Disciplina de Estética Específica das Artes Plásticas. Professor Dr. Fernando Bini. Curso de especialização Fundamentos Estéticos da Arte-Educação. Faculdade de Artes do Paraná, 1991.

Ocorreram, portanto, do século XX até a década de 60, as sequenciais movimentações artísticas, em sucessivas vanguardas dita artísticas (acima citadas), “sob a ideia modernista do progresso” (JESUS, 2013, p. 125). E assim, o artista moderno, não tendo mais que copiar da natureza ou dos objetos culturais, nem tendo mais um modelo de Beleza absoluta a perseguir como aspiração ou inspiração, deparou-se somente com as “práticas e os significados do seu fazer: construir, conhecer e exprimir”, os quais continuaram “sendo operações vitais e incontornáveis em todo processo” que conduzia à obra” (BOSI, 2001, p. 69).

Ainda no início do século XX, o artista francês Marcel Duchamp (1887-1968), com os *Ready-Made*, apresentou objetos industriais, usuais como objetos artísticos, criticando o sistema de arte e ao mesmo tempo transgredindo a noção de criação, trazendo o conceito de apropriação, implicando na visão de que qualquer um poderia *fazer arte*. É a arte como ideia, rompendo a fronteira entre arte e vida. Duchamp foi resgatado a partir da década de 60, tanto pelos chamados artistas neodadaístas como pelos artistas conceituais como Joseph Kosuth, tornando-se uma influência sobre a arte dita pós-moderna em um contexto de sociedade de consumo capitalista, comunicação de massa, contracultura, tecnologia e natureza, e recorrendo a *objeto*, *conceito* e *corpo* para apresentar-se e não mais representar.

Também o artista *pop* norte-americano Andy Warhol (1928-1987) exerceu influência sobre a maneira de se praticar arte na contemporaneidade. Warhol, assim como Duchamp, também abandona a estética, renunciando a manualidade, optando por mostrar os objetos de consumo usual. Porém, Warhol o faz não em sua materialidade (três dimensões), mas a partir de reproduções como serigrafias e fotografias, saturando a imagem pela repetição em série, ocasionando assim o anonimato, o esmaecimento do autor. O que desejava era tornar a imagem pública dentro de uma rede de comunicação para atingir o comércio, os negócios. Por ser publicitário, compreendia bem que a lei regente da rede de comunicação era a repetição incessante até a saturação.

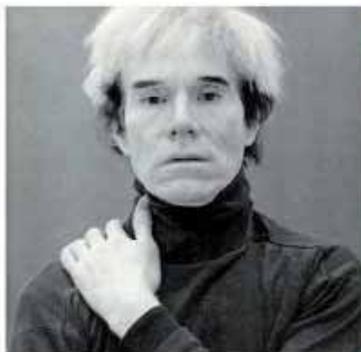
[...] admitindo que o trabalho do artista da *pop art* consiste não em ‘fazer’, mas em escolher a imagem que mostrará, será necessário selecionar a imagem que causará sensação ou o meio de tornar qualquer imagem sensacional (CAUQUELIN, 2005, p. 112).



Imagem 36: Marcel Duchamp com Ready Made
Fonte: <http://www.stephenhicks.org>



"Campbell's Soup Can -
Beef, 1965"



Andy Warhol



"Garrafas de Coca-cola verdes"

Imagem 37: Andy Warhol com obras Pop Art
Fonte: <http://www.artesfatos.wordpress.com>

Assim como Duchamp, a tarefa do artista não consistia mais em fazer a obra, mas em escolher o que seria mostrado. Artista era, portanto, aquele que produzia, não no sentido de manufaturar, mas aquele que apresentava, expondo, exibindo o objeto, mudando-o de lugar e de temporalidade. Dessa forma, é afastada ou rejeitada “qualquer pretensão à criação de formas e cores. O artista não cria mais, ele utiliza material” (CAUQUELIN, 2005, p. 97).

Cauquelin (2005) aponta que houve uma ruptura entre a arte moderna, “pertencente ao regime de consumo”, e a arte contemporânea, que pertence a uma “rede de comunicação”, e que tanto Marcel Duchamp como Andy Warhol foram artistas que desprezaram os valores tradicionais da estética, apontando possibilidades e direções no campo da atividade artística, servindo como modelo ou referência para outros artistas após a década de 1960.

Pode-se afirmar, então, que ocorreu uma pluralidade de posturas artísticas, assumindo o artista em algumas situações um papel de inventor, realizador de ideias, como se refere Frederico Morais (2001). A arte desvinculou-se da noção de obra, abandonando a fisicalidade. O fazer do artista passa a ser não mais realizar obras dadas à contemplação, mas o seu fazer artístico está vinculado à proposta de situações, vivências e experimentações. Dessa forma, “a arte não é mais do que uma situação, puro acontecimento, um processo” (MORAIS, 1975, p. 24).

Concomitantemente, ocorre a mudança de situação de um público de contemplador para mais participativo. Portanto, não sendo mais somente o artista o autor de obras, sendo que o público também participa, aquele não exerce mais controle sobre elas, posto que, ao propor situações ou apropriar-se de objetos ou eventos, “o aleatório entra no jogo da arte, a ‘obra’ perde ou ganha significados em função dos acontecimentos, sejam eles de qualquer ordem” (MORAIS, 1975, pp. 26-27).

Alguns artistas dadaístas, futuristas e construtivistas apontaram a morte da arte diante desse novo panorama, porém, não se tratava de sua morte e sim de uma nova etapa que ia se estabelecendo, trazendo mudanças. Morais (1975, p. 29) cita o crítico de arte brasileiro, Mário Pedrosa, que denominou como um “estado de arte sem arte”, pois novas maneiras de fazer arte estavam surgindo.

Ademais, no final dos anos 60 e começo dos anos 70, proclamava-se a renúncia ao objeto de arte único, como na escultura e na pintura, não significando a morte da arte, mas o que se propunha era a *desmaterialização*

da arte objeto, ou seja, se uma ideia criativa é fundamental para a arte, um objeto provocado pela ideia é supérfluo. Lucy Lippard³ denomina de *desmaterialização* essa minimização do objeto, considerando o relacionamento com outras atividades artísticas, tais como dança, *performance*, teatro e música. Não se trata de praticar uma atividade artística que dispensa os materiais, pelo contrário, são usados os mais diversos suportes e materiais como terra, aço e madeira, mas seria como uma liberação da arte com o sistema da arte, “uma crise de independência que se apodera dos artistas” (CAUQUELIN, 2008, p. 62).

Também se apresentava a *Arte Vivencial*, marcada pela vivência de cada espectador, pois a obra não existe sem a sua participação; a *Arte Proposicional*, quando o artista é o propositor para que o público participe de situações. Portanto, o artista deixa de ser o comunicador de mensagens ou aquele que expressa conteúdos subjetivos (MORAIS, 2001). Menciona-se, igualmente, a *Arte Povera*, que elimina materiais nobres, trabalhando com os detritos da sociedade de consumo, evidenciando que para a arte, muito mais do que os materiais, o que prevalece é o conceito, a ideia, o acontecimento.

Estando o Modernismo em crise, algumas práticas artísticas que surgiam, como a do Fluxus, da Minimal Art e da Pop Arte, não eram mais compatíveis com a estética do “isto é belo”, levando os jovens artistas a se interrogarem sobre “o que é a arte” ou “o que pode ser arte”. É nesse contexto que surge a *Arte Conceitual*, na qual a obra é a ideia, o conceito ou um diálogo estabelecido entre o artista e o público. Na arte conceitual, o material são os conceitos e estes estão estritamente relacionados à linguagem, à palavra. Explica Cristina Freire (2006):

A impressão em série de livros, revistas e outras publicações de grande tiragem serviu como uma estratégia de disseminação de projetos e manifestos de artistas conceituais. O artista como crítico também se revelou por este canal (p. 56).

Joseph Kosuth, em seu manifesto *Arte depois da Filosofia*, de 1969, questiona o que significa ser artista e o que supostamente um artista faz. A pergunta agora é: “Isto é arte?”. A arte conceitual, portanto, exige uma participação mental do espectador. Kosuth publicou seu manifesto em uma

3 Lucy Lippard escreveu o livro *Six Years: the desmaterialization of the Art Object from 1966 to 1972* (Londres: Studi Vista, 1973), no qual explica melhor este movimento dos artistas americanos renunciando ao objeto único.

revista, a qual não era considerada “uma publicação sobre arte, mas a arte em si mesma” (FREIRE, 2006, p. 57). A arte conceitual também implica em estratégias conceituais e circuitos alternativos de distribuição. Seth Siegelaub, galerista e editor, foi um dos responsáveis pela ampliação de outros espaços de arte, rejeitando as instituições tradicionais de arte como museus e galerias, estando implícita a noção de arte como comunicação, estabelecida diretamente com o seu público. Concebia o próprio catálogo como a exposição, ou seja, como fonte primária de divulgação (FREIRE, 2008). Interessante observar que o livro de artista estava envolvido com diversas atividades artísticas, como poesia sonora e visual, videoarte e *body art*.

Além disso, a Arte Conceitual desembocou em interesse voltado para o corpo e a mente, e apresenta-se a *Arte Corporal*, na qual o artista usa o próprio corpo para fazer arte. No Brasil, Lígia Clark e Hélio Oiticica foram artistas que usaram o corpo como obra, caracterizando-se o corpo como “o motor da obra” (MORAIS, 1975, pp. 32-33), ou possibilitando esta obra desencadear o descobrimento do próprio corpo, visto que nessa época, com o uso exacerbado da tecnologia, o ser humano encontrava-se alienado de seus sentidos e de seu corpo, percebendo-se marcado pela ausência e distanciamento do próprio corpo.

Igualmente, utilizam-se do corpo as *performances* e *happenings* para apresentar arte. Na década de 60, o *Happening* tornou-se uma das grandes formas de desafio popular e englobava teatro, artes plásticas, música e dança. A experiência não se realizava em um recinto fechado, e sim nas ruas, misturando-se ao povo em uma tentativa de conscientização de problemas como guerras, destruição e violência. Tentava-se uma reflexão nas pessoas, solicitava-se a relação com elas. Não havia um produto, mas o tempo presente, a vivência, era a arte, e esta desmaterializava-se, não podendo ser armazenada em museus nem adquirida por colecionadores.

A arte performática pode ser apontada como um evento montado para apresentar o artista falando, cantando ou dançando. Exige que o artista use o seu próprio corpo diante de um público. Joseph Beys (1921-1986) foi um artista performático e acreditava que todo mundo era artista. Essa arte foi bastante usada na década de 80 e 90 com conteúdos políticos. Artistas como Laurie Anderson, Karen Finley e Eric Bogosian discursaram “contra o sexismo, racismo e a injustiça econômica em monólogos teatrais na multimídia arte” (STRICKLAND, 1999, p. 193).

Deriva-se dessa questão corporal a *Land Art*, quando artistas passam a valorizar o ambiente, o espaço, mais especificamente, a relação do espaço com o corpo de quem recebe as obras, pois nesses trabalhos sustenta-se que é somente olhando para o outro que se pode formar uma imagem do espaço no qual se encontra. Os trabalhos da *Land Art* geralmente levam a “meditar acerca do conhecimento de nós mesmos formado pela atitude de se olhar para fora em busca das respostas dos outros ao nos devolverem esse olhar” (KRAUSS, 1998, p. 334). Ocorre assim a apropriação de áreas urbanas, geográficas, como fez Robert Smithson⁴ (1938-1973), Richard Long⁵ (1945-) e Christo⁶ (1935-), o artista dos embrulhos que, interferindo na paisagem, especializou-se em embrulhar temporariamente prédios e pontes. Essas intervenções diretas do artista, como são efêmeras, necessitam de um testemunho da imagem. O testemunho é captado pela imagem fotográfica ou por vídeos. Nessa tentativa de registrar o ocorrido percebe-se a intenção da permanência de algo que é fugaz, para se perpetuar no tempo. Freire (2006) aponta que nas poéticas dos anos 70, principalmente as que se utilizavam do vídeo e da fotografia, presenciava-se o “inacessível temporal ou espacial, isto é, indica esta presença ausente” (p. 52). Por serem captações dos trabalhos, provocam esta “perda de um referente, e colocam novamente a questão: onde está, afinal, a obra de arte?” (FREIRE, 2006, p. 52).

Utiliza-se aqui a afirmação de Morais (2001) ao se referir a estas práticas: “Arte vivencial, proposicional, ambiental, plurissensorial, conceitual, arte povera, afluyente”, entre as outras aqui referenciadas, que “nada disso é arte” ou “tudo isso é arte. Nada disso é obra. Situações apenas, projetos, processos, roteiros, invenções, ideias” (MORAIS, 2001, p. 178).

A arte contemporânea, portanto, foi para além do campo da especialização construído pelo modernismo, abandonando a pesquisa plástico-formal, retornando a desenvolver conteúdos, passando a buscar

[...] uma interface com quase todas as outras artes e, mais, com a própria vida, tornando-se uma coisa espriada e contaminada por temas que não são da própria arte (COCCHIARALE, 2003, p. 16).

Sendo assim, não se pode tentar compreender a arte contemporânea utilizando esquemas de interpretação como forma e linguagem, como se

4 Sobre Robert Smithson, consultar o site: www.robertsmithson.com.

5 Sobre Richard Long, consultar o site do artista: www.richardlong.org.

6 Sobre Christo, consultar o site do artista: <http://www.christojeanneclaude.net>.



Imagem 38: *Espiral*, Robert Smithson

Fonte: <https://geometricasnet.wordpress.com/2013/02/18/robert-smithson/>



Imagem 39: *Six Stone Circles*, Richard Long

Fonte: <http://www.richardlong.org/Sculptures/2011sculptures/sixstone.html>

fazia com as obras modernistas. Na arte contemporânea não há um padrão fixo para esta ser classificada, pelo contrário, há inúmeros critérios, sendo alguns até mesmo contraditórios entre si (COCCHIARALE, 2003). Essa arte, abandonando os meios plásticos tradicionais, extrapolou e envolveu-se com vários aspectos da ação humana e da cultura.

A imagem volta a ser recuperada com a arte contemporânea devido, sobretudo, ao desenvolvimento tecnológico de reprodução de imagens pela fotografia, pelo cinema, pela publicidade e pelo vídeo através dos primeiros artistas contemporâneos que se apropriaram da imagem.

Vários artistas experimentaram o vídeo artisticamente desde o final dos anos 50, mas foi sobretudo a partir da década de 70 que os artistas se utilizaram da videoarte, introduzindo uma outra dimensão de tempo. Contrapondo-se à passividade solitária do espectador da televisão, esta mobilizava o espectador. Diversos vídeos de artistas da década de 70 caracterizam-se como um “diário intimista e solitário, uma espécie de articulação e encenação do privado com a participação da câmera” (FREIRE, 2006, p. 53).

As tecnologias surgidas no final do século XX, ditas eletrônico-digitais, possibilitaram a expansão da internet, colocando o mundo em rede e trazendo transformações culturais e artísticas.

No final da década de 90, algumas produções artísticas começaram a utilizar dispositivos tecnológicos na intenção de revelar novas poéticas: a telepresença e a realidade virtual. Na era da eletrônica, as obras são construídas com meios de produção, difusão e recepção da imagem, apontando para uma imaterialidade, virtualização, contudo, permanece arte. Propõe novos modos de participação na obra e assim o espectador passa também a cocriador desta, visto que através de programas de ação, não sendo criados por um só artista, a ideia de autoria individual é eliminada.

Uma nova maneira de pensar o uso dos computadores provocou e assim transformou a arte de objetos na arte dos processos, ressalta Roy Ascott:

[...] enquanto a arte, tradicionalmente, tem focado a aparência das coisas e sua representação, as artes digitais estão preocupadas com sistemas interativos, transformações, emergência e o vir-a-ser” (DOMINGUES, 1997, p. 337).

Quanto à “artemídia” ou “*media arts*”, termo que designa as formas de expressão artística que usam recursos tecnológicos tanto das mídias como da indústria de entretenimento em geral, Machado (2007) faz colocações

pertinentes, expondo que artemídia não é somente o uso de “câmeras, computadores e sintetizadores na produção de arte, ou a simples inserção da arte em circuitos massivos como a televisão e a internet” (p. 8). Mas a fim de utilizá-la como instrumento para criação é necessário dominar esse aparato técnico, com o intuito de subverter sua função e finalidade. Sendo assim, transforma-se em um instrumento poderoso de crítica dentro do próprio sistema, dispondo-se a “pensar o modo como as sociedades contemporâneas se constituem, se reproduzem e se mantêm” (MACHADO, 2007, p. 17). O mesmo autor cita a obra do artista catalão Antoni Muntadas⁷ (1942-) como um dos exemplos de obra que questiona a sociedade midiática.

O mundo contemporâneo traz o valor da impureza, pois convive com a diversidade étnica, política, social e sexual, visto que abraçam uma diversidade de maneiras de se colocar neste mundo, em lugar da “pureza” do Modernismo. Diz Cocchiareale: “A arte contemporânea não é um campo especializado como foi a arte moderna” (2003, p. 15). Sendo assim, não há regras preestabelecidas, lineares, mas um campo de redes de relações possíveis ou não de se estabelecerem.

Desde os anos 90, surgem práticas artísticas que implicam em relações inter-humanas, ou seja, as relações humanas ocupam o lugar da obra de arte. Na arte relacional, explica Nicolas Bourriaud⁸ que a prática do artista enquanto produtor “são relações entre as pessoas e o mundo por intermédio dos objetos artísticos” (2009, p. 59). O artista também inventa modelos de socialidade. Aponta como procedimentos relacionais os convites, distribuição de papéis, encontros casuais, espaços de convívio, pontos de encontro como “um repertório de formas comuns, veículos por meio dos quais se desenvolvem pensamentos singulares e relações pessoais com o mundo” (BOURRIAUD, 2009, p. 64).

Também a arte relacional considera a interação com o espaço em que as obras se apresentam, pois sem a participação do público, seu envolvimento,

7 Antoni Muntadas (1942) nasceu em Barcelona e vive em Nova Iorque desde 1971. A prática artística de Muntadas herda do movimento fluxus e de Beuys, a sua linguagem conceptual, centrada sobretudo na problematização de questões ligadas à relação entre a arte e a vida (e vice-versa), ao papel do artista, à comunicação e aos seus dispositivos contemporâneos, aos média (e à propaganda), ao poder, à crítica institucional e a questões sociais e políticas, deambulando num território ambíguo, descrito como “intermedia” (2), em projetos e trabalhos de campo que se materializam através da instalação, da fotografia, do vídeo, de publicações, documentação e intervenções várias. <http://www.artecapital.net/exposicao-362-antoni-muntadas-entre-between>

8 Nicolas Bourriaud, francês, de 1965. É escritor e crítico de arte, curador e autor de teorias sobre a arte contemporânea, explicitadas nos títulos: *Estética Relacional*, *Pós-produção – Como a arte reprograma o mundo contemporâneo* e *Formes de Vie- L'art moderne et l'invention de soi*.

a obra não acontece. O artista brasileiro Ricardo Bausbaum, com o projeto *Você quer participar de uma experiência artística?*, desde 1994, pode ser citado como exemplo.

Além das categorias artísticas citadas, faz-se menção aqui do grafite, abordando as intervenções nos espaços urbanos como a cidade; a *body art* que reivindica um direito ao corpo; a pintura como figuração livre, em que são usados diferentes suportes (latas velhas, telas soltas, qualquer papelão e técnicas mistas). Pode-se aqui abrir um parêntesis para esclarecer que pintura e escultura, na arte contemporânea, são realizadas de forma diferente e, algumas vezes, por estarem ligadas a uma estrutura de comunicação, devem circular em diversas mídias.

As diversas maneiras de se praticar arte na contemporaneidade, apontadas ao longo deste texto, permitem a reflexão que realmente Arte e Vida se misturam. Portanto, por ser abrangente demais, ela causa um *estranhamento*. Cocchiarale (2003) nos esclarece ao dizer:

Habituo-nos a pensar que arte é uma coisa muito diferente da vida, dela separada pela moldura e pelo pedestal. Aliás, a arte foi mesmo durante a maior parte de sua história, pelo menos desde a Renascença. A ideia de uma arte que se confunda com a vida é muito difícil de assimilar porque os nossos repertórios ainda são informados por muitos traços conservadores, alguns deles pré-modernos (pp. 67-68)

E é dentro dessa concepção que o produto deixa de ser tão enaltecido como foi em outros momentos para que se passe a considerar o processo, já que a vida é processual, é o que acontece entre o nascer e o morrer. Aplica-se o pensamento de Pareyson, referindo-se à processualidade da arte que “a arte é um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer” (1984, p. 32). Sendo assim, ela não está fechada, mas produzida de acordo com regras predispostas. Ao contrário, seu propósito e sua direção somente são possíveis de conhecer após o processo ter sido concluído. É no *realizar* que a intenção se revela (CAUQUELIN, 2005). Por se considerar o processo, ou devido à ênfase estar no processo, detém-se também no próprio processo criativo do artista.

De acordo com o apontamento feito, Marcel Duchamp e Andy Warhol, entre tantos outros, indicaram direções para a arte, e esta foi sendo explorada de várias maneiras por vários artistas que a desdobraram, reviraram

e redobram em manifestações artísticas distintas, até se infiltrarem e se misturarem à sociedade.

[...] a arte está presente em toda parte, em todos os lugares e em todos os ramos da atividade. Querendo-se ou não, a sociedade tornou-se uma sociedade cultural (CAUQUELIN, 2005, p. 161).

É um equívoco pensar que na Arte Contemporânea algumas práticas artísticas foram abandonadas. O que ocorre é que escultura, pintura, desenho, fotografia, instalação, *performance* e novas mídias se expandem e convivem simultaneamente no espaço e no tempo em um diálogo constante com outras manifestações artísticas, como cinema, música, teatro, dança, televisão e informática, refletindo em multidisciplinaridade, hibridização e ecletismo.

As práticas artísticas contemporâneas, por não trabalharem pautadas em um juízo de gosto, não excluem, mas agregam, colam, sobrepõem e misturam (coisas, pessoas, lugares). Dessa maneira, variadas práticas são possíveis ao artista escolher e se posicionar. Observa-se aqui que o posicionamento do artista nunca é neutro. Este age e seus procedimentos artísticos estão em um contexto político: o da sociedade a qual pertence.

Boris Groys, historiador de arte e professor de filosofia na Alemanha, explica que, ao se dirigir ao museu para ver arte do passado, encontram-se lá alguns objetos selecionados, arranjados de modo contemporâneo, os quais serão vistos por um olhar de alguém contemporâneo. Então, enfatiza que é uma questão de posicionamento contemporâneo diante de um “espectro de possibilidades. Essa é uma questão política e também artística” (GROYS, 2004, p. 27).

Se formos observar as práticas artísticas realizadas no Brasil dentro do contexto político da ditadura militar, entenderemos o posicionamento de alguns artistas que inclusive boicotaram a 10ª Bienal de São Paulo no ano de 1969. Serviram-se, sobretudo, da Arte Postal como estratégia de liberdade diante de um contexto político repressor, acreditando na força subversiva da arte, como possibilidade de um amplo compartilhamento de criações e debate artístico, formando uma rede que os próprios correios ajudaram a difundir. Afirma Freire (2006) que é no ato de receber e enviar que se concretiza a participação democrática, tornando-se um lugar onde arte e política se cruzam.

Depois de discorrer sobre as transformações pelas quais a arte tem passado, demonstrando novas formas de praticar arte à medida que os séculos

passaram e o quanto está sempre sofrendo modificações, cabe questionar se há, portanto, relação entre os modos de fazer arte e os períodos histórico-culturais. Essa questão foi apontada por Alfredo Bosi como um problema histórico-formal, e este recorre a Erwin Panofsky nos seus estudos sobre a perspectiva, no qual explica que o “olho imóvel e centralizador do artista não é eterno” (BOSI, 2001, p. 43), pois é um olhar histórico, forma-se dentro de uma cultura. Bosi (2001) complementa:

O pressuposto mais geral de qualquer leitura contextualista da arte acha-se na ideia de que nenhum período da História é vazio: cada época é qualificada, rica de conteúdos próprios, constituída de sistemas de significação, universos de valores que a distinguem de outras épocas. Assim, embora o fazer poético, o fazer musical e o fazer plástico atravessem milênios e se reproponham como universais antropológicos do *Homo loquens* e do *Homo faber*, as rupturas entre os vários tempos da História envolvem mutações radicais no modo de falar, escrever, cantar, pintar, esculpir, construir... (pp. 44-45).

Portanto, para que se possa atingir uma compreensão da arte contemporânea, faz-se necessário considerar o seu contexto, pois são os valores de uma sociedade que determinam mudanças nos modos de praticar, de fazer e de pensar a arte.



Imagem 40: *Prática Colagem.* Fotografia, 2015
Fonte: acervo Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke.

O retorno ao fazer artístico no Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke

O Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke, constituído por artistas, pesquisadores, estudantes e professores de Artes Visuais, reúne-se semanalmente no ateliê de pintura da UDESC, a fim de realizar práticas artísticas e teóricas, sendo o interesse de estudo a linguagem pictórica, sob a coordenação da professora Dra. Jocile Lampert. Esta define o grupo como “um laboratório (farmácia ou botica) no sentido de labor pictórico, se estabelecendo como um espaço para desenvolver pesquisa a partir de técnicas de pintura”. Explica ainda que essas técnicas, embora antigas, estando hoje acessíveis, descritas em manuais ou livros de pintura, ao serem executadas por um artista para a construção de imagens no tempo de agora, pode-se dizer ser sua fatura contemporânea ao conceito. Portanto, o grupo é um “*locus* do saber/fazer/saber/sentir pautados na experimentação pictórica”.

O grupo tem como referência para suas práticas as ideias do filósofo John Dewey expostas na sua obra *Arte como Experiência*, de 1934, que foi estudada pelo grupo em diversos encontros de 2015, a fim de elucidar e compreender seus conceitos sobre experiência.

Ao retomar a prática artística no Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke desde agosto de 2014, este se ofereceu como um espaço para o aprofundamento na linguagem pictórica através da prática artística. Os encontros semanais, marcados pelas vivências, transformaram-se em experiências estéticas e artísticas quando com postura aberta e curiosa. Dispunha-me a praticar a pintura e concomitantemente refletir sobre o ser professor, artista e pesquisador, condição apresentada neste momento enquanto mestranda.

Quanto à realização das propostas lançadas pela professora, utilizava o diário e fotografias para fazer registros escritos e visuais das práticas. Portanto, estes foram utilizados como instrumentos auxiliares para as reflexões sobre as práticas artísticas. Neste “aprender agindo e pensando”, que é proposto no método de inteligência (método experimental), foram enfatizados aspectos significativos dessas experiências.

Refletir é olhar para trás sobre o que foi feito e extrair os significados positivos, que irão constituir o capital para se lidar inteligentemente com posteriores experiências. É o coração da organização intelectual e de uma mente disciplinada (DEWEY, 1976, p. 93).



Imagens 41, 42 e 43: *Prática Monotipia em vidro - modelo vivo*. Fotografia, 2015
Fonte: acervo Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke.

As práticas em pintura geraram inseguranças, pois há muito estava afastada da linguagem pictórica, sendo a escultura a linguagem artística utilizada quando frequentei por 10 anos um ateliê de escultura, concomitantemente ao exercício de função de professora de Artes Visuais no ensino fundamental na rede municipal de ensino de Curitiba. Algumas dificuldades surgiram, e aos poucos relembra e reaprendia conhecimentos sobre cores e utilização de pincéis, redescobrir o universo de papéis, tintas e materiais diversos para a pintura. Igualmente, ampliou-se o conhecimento sobre pintores contemporâneos, pois a professora sempre exibia artistas como referência e suas obras para nossos estudos.

Nestes quase dois anos de frequência ao Apotheke, foi oportuno conhecer e aprender algumas técnicas de pintura como Encáustica, Cianotipia, Anthotype e Suminagashi¹, e lembrar outras, tais como Monotipia, Aquarela e Colagem. No primeiro semestre de 2016, o livro *A Interação da Cor*, do artista/professor Josef Albers, foi estudado com o foco sendo a prática dos exercícios para perceber o “como” e não o “porquê”, pois para Albers é através da experiência da cor, da sua prática, que se conseguirá chegar à teoria da cor.

As práticas realizadas no Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke, ampliaram igualmente a visão sobre o ensino da Arte, visto que, na posição de aluna, ao vivenciar o lado da aprendizagem em Arte, foi possível compreender melhor os conceitos de Dewey, principalmente porque sua teoria é totalmente fundamentada na prática e no sujeito autônomo. As vivências em Arte no Apotheke não estavam somente relegadas a práticas de técnicas de pintura, mas também nas ocasiões favoráveis em que se pode entrevistar e participar de oficinas e palestras com professores/artistas, ir a exposições e organizar exposições do próprio grupo (como em 2014, a exposição *Arte como experiência*, no Museu Hassis, e em 2015, a exposição *Vorkus*, na Galeria Municipal de Arte Pedro Paulo Vecchietti, ambas em Florianópolis).

Faz-se menção especial sobre o tempo dedicado às conversas, entrevistas, oficinas e palestras com professores/artistas e artistas como Ana Mae Barbosa, Lucimar Bello Frange, Marco Gianotti, Lilian do Amaral, Alphonsus Benetti, Rosana Paulino, Teresa Poester, Fernando Augusto, Helga Corrêa, José Maria Dias da Cruz, Flávia de Lima Duzzo e Fábio Rodrigues. Estes foram encontros em que percebi como cada um através de sua poética simboliza o mundo, aproximando-me do universo estético deles, bem como compreendendo as concepções de Arte/Educação. Nessas ocasiões estabelecia relações, fazia conexões, recortes, associações, comparações das falas dos convidados com meus pensamentos,

1 *Suminagashi* é uma técnica japonesa de marmorização de papel utilizando tinta sumi-ê na água. Consiste em um processo em que a tinta flutua na superfície do plano da água, então transferida para a folha do papel. Cada *monoprint* é como uma impressão digital única e irreproduzível. Disponível em: www.suminagashi.com.

com minhas experiências, e assim aprofundava os conhecimentos sobre ser professor/artista.

Aconteceu também a oficina de Suminagashi ofertada para a comunidade em maio de 2015, no espaço do ateliê na UDESC, ministrada com a mestrandia Luciana Finco Mendonça. Foi uma vivência em que retomei a função de professor ao preparar os conteúdos a serem trabalhados, selecionar os materiais necessários e organizar o espaço para realização da prática. Porém, o diferencial, e também desafiador, é que foi direcionada a um público adulto, na maioria jovens universitários, e não ao público com o qual eu estava familiarizada, que eram alunos do ensino fundamental.

A participação como artista convidada na Residência Artística “Artist Inside the School”, na Escola Estadual Lauro Müller, na cidade de Florianópolis, em outubro de 2015, foi uma oportunidade de estar na escola, debruçando sobre este lugar um olhar diferente do qual estava acostumada na função de professora, mas sendo por este também influenciada, posto que esta visão jamais será abandonada, pois ser professora me constitui como sujeito.

As impressões, fotografias e pensamentos sobre esta participação na Residência da escola como artista foram registrados em um diário confeccionado especialmente para a Residência, cujo projeto denominava-se *Escola: Lugar de Passagem*.

A visita à exposição do pintor e escultor catalão Joan Miró, no MASC, em novembro de 2015, com a professora Jociele Lampert, o professor Alphonsus Benetti e outros integrantes do Grupo Apotheke, foi uma circunstância adequada para deparar-se com a obra desse artista que, sendo um “catador”, permitia-se experimentações com objetos encontrados, pois qualquer material poderia ser utilizado em suas invenções. Em entrevista a Raillard, comenta:

Recebi um pacote com uma embalagem de papelão: este papelão aqui. Senti que daria algo. O material me agradou, me entusiasmou. E também estas rasgaduras na borda, que equilíbrio aqui com estes traços, traços pequenos, não muita coisa. Este papelão de embalagem me deu o primeiro impulso, e estou fazendo uma série com todos estes papelões velhos. [...] Aproveito tudo o que encontro [...] (RAILLARD, 1992, p. 31).

É interessante reconhecer, tanto na prática do artista como no seu depoimento, a atitude curiosa, de abertura e de risco, que o artista se permite na experimentação e se reflete na sua poética. É na interação com algum aspecto do mundo em que vive, neste caso as embalagens de papelão,



Imagem 44: *Mergulho*. Colagem com papel técnica Suminagashi, 2016
Fonte: acervo da autora.

que o artista Miró confere significado a estes objetos, transformando-os em objetos artísticos. Outro destaque é sobre o sentimento que o material provocou em Miró. Sobre isto diz Dewey:

[...] a concepção da experiência consciente como a percepção de uma relação entre o fazer e o estar sujeito a algo permite compreender a ligação que a arte como produção por um lado, e a percepção e apreciação como prazer, por outro, mantêm entre si (DEWEY, 2010, p. 126).

Ao me defrontar com alguns desses trabalhos de Miró na exposição, observando a simplicidade de materiais como os papelões, o giz de cera ou *crayon* transformados em objetos artísticos, estes remeteram à proximidade com a vida e, de certa forma, também impulsionaram o querer produzir Arte. Não só o modo como o artista explorava os materiais, mas a maneira simples com que abstraía e simbolizava o mundo, são de certa forma encorajadores para a prática.

Portanto, ao experimentar esteticamente a obra de um artista, esta pode provocar o espectador e mobilizá-lo para a produção artística, ou para o fazer, o criar Arte. Para Dewey, “a experiência estética – em seu sentido estrito – é vista como inerentemente ligada à experiência de criar” (DEWEY, 2010, p. 129).

O Dia Fluxus², em dezembro de 2015, aconteceu fora do ambiente universitário, na residência da professora Jociele Lampert, a Casa do Lago, assim por ela alcunhada. Esse dia foi assim denominado por ser uma prática pedagógica “diferenciada e radical”, tendo como referência a pedagogia Fluxus. Destinou-se a integrantes do Estúdio de Pintura Apotheke e discentes da disciplina Sobre ser Professor Artista (PPGAV). Cada participante poderia escolher entre uma das micopráticas oferecidas em colagem, monotipia, encáustica, desenho com modelo vivo e cianotipia. O dia foi dividido em dois momentos: um tempo para a prática e outro no grande grupo, com todos os participantes reunidos. Quando expondo seus trabalhos, apresentavam os encaminhamentos dados para a realização, juntamente às reflexões sobre a experiência na micoprática escolhida.

2 O movimento Fluxus (início dos anos 60 e meados da década de 70) traduz uma atitude diante do mundo, do fazer artístico e da cultura que se manifesta nas mais diversas formas de arte desde a música, dança, teatro, artes visuais, poesia e fotografia até o vídeo, entre outras. George Maciunas (1931-1978), artista lituano radicado nos Estados Unidos, foi quem nomeou o movimento com a palavra *fluxu*, de origem latina, com significado de ‘fluxo, movimento, escoamento’, e ao mesmo tempo procurava exprimir uma ideia de ciclo e perpetuação de atividade artística. Fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3652/fluxus>.



Imagens 45 a 49: *Prática processo cianotipia.* Fotografias, 2016
Fonte: acervo da autora

No primeiro semestre do ano de 2015 a professora convidou o grupo a participar do projeto sobre Janelas, intitulado *Across the Windows*. O objetivo desse projeto era oportunizar cada integrante do Apotheke, desenvolver um projeto pictórico individual, compreendendo direcionamentos como tema, forma, composição e estudo de cor. Além disso, exercitar modos de ver e a percepção, criando uma unidade plástica. O artista Marco Gianotti foi apontado como referência para o estudo. Foram apresentados igualmente argumentos e sugestão de metodologia para a realização do projeto.

Como nesse período eu realizava o estágio de docência na disciplina Introdução à Linguagem Pictórica, ministrada pela professora Dra. Jociele Lampert, no curso de graduação em Artes Visuais na UDESC, a professora sugeriu que eu apresentasse o projeto *Across the Windows* aos alunos. Preparei a aula com 25 *slides* utilizando o Power Point, explorando imagens de obras de artistas pintores como Marco Gianotti (SP), Lucia Laguna (RJ), Regina Silveira (RS) e John Zurier (EUA). Ao mesmo tempo em que apresentava a proposta aos alunos, também buscava encontrar o meu processo plástico para o projeto. O preparar a aula me auxiliou a desenvolver algumas ideias que chegaram a ser lançadas em um caderno destinado somente para este fim.

O primeiro questionamento feito foi sobre o que seria interessante mostrar através desse projeto e também a pensar metaforicamente. A imagem mobilizadora, provocadora, foram dois pinheiros de araucária que podiam ser vistos da janela do quarto, do nono andar do prédio onde moro, e que aos poucos a visão de um deles foi se reduzindo, devido à construção de um prédio que atualmente não permite mais vê-lo. Ao acompanhar a construção do prédio, andar por andar, registros fotográficos dessa paisagem foram feitos à medida que esta ia se modificando. Inclusive, uma dessas imagens foi impressa como gravura, mas nesta poderiam ser feitas algumas interferências com colagem. Também se pensou em explorar uma imagem dessa paisagem mostrando o ponto de vista no qual os dois pinheiros podem ser vistos em primeiro plano, tendo a construção como fundo, porém, para isso, seria necessário localizar os pinheiros na paisagem e ir até eles para fotografá-los do ponto de vista imaginado. Em outro momento, pensou-se em abstraí-los, chegando-se até a realizar um estudo, mas por não satisfizer, não foi concluído.

Em um caderno de uso exclusivo para esse projeto, encontram-se algumas pesquisas, experimentações realizadas, porém, acabaram não se desenvolvendo a contento e ficaram sem conclusão. Contudo, isso não significa que não poderá ser retomado em outro momento. Por agora parece



Imagem 50: Estudos para Projeto Albers. Fotografia, 2016
Fonte: acervo da autora



Imagens 51 a 54: *Estudo de cores Abordagem em Albers.* Fotografias, 2016
Fonte: acervo Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke

necessitar de um amadurecimento, realizar mais estudos, principalmente porque a primeira intenção seria executá-lo em pintura. Mas questiono: o que esta imagem poderia trazer de novo e não ser tão óbvia?

Dewey comenta sobre o quanto o processo da arte em produção relaciona-se organicamente com o estético da percepção:

Até ficar perceptualmente satisfeito com o que faz, o artista continua a moldar e remoldar. O fazer chega ao fim quando seu resultado é vivenciado como bom – e essa experiência não vem por um mero julgamento intelectual e externo, mas na percepção direta (DEWEY, 2010, p. 130).

No início de 2016, a professora lançou ao grupo outro projeto, o Projeto Albers, em que cada participante foi convidado a pensar a cor no próprio processo criativo. Ficou explicitado que o projeto deveria ter início, meio e fim, ou seja, estes deveriam ser condicionados a uma sequência até a elaboração final de um trabalho pictórico (independente da linguagem). Cada participante recebeu um *kit* com 25 peças de madeira em formato quadrado, a fim de estimular o início do processo criativo, sendo que esse *kit* poderia ser utilizado para o projeto final ou no desenvolvimento de estudos. Sendo assim, o objetivo era partir do próprio processo criativo e instaurar sua poética por meio dos estudos de cor. Também foi esclarecido que o participante poderia se apropriar de qualquer uma das linguagens trabalhadas no Apotheke, como monotipia, colagem, encáustica, cianotipia, anthotype, suminagashi, dentre outras.

Para esse projeto, elaborei um trabalho tendo os mapas da cidade de Curitiba e Florianópolis como referência, intitulado *Mapas: lugares de existência, lugares de afetos*. As ideias dos mapas surgiram das viagens semanais de Curitiba a Florianópolis, as quais me fizeram perceber que os mapas poderiam ser aproveitados como lugares de experiências: do próprio deslocamento da viagem, da experiência de estudar no Mestrado, de conhecer outras pessoas, a experiência da Arte no Apotheke, entre outras. Ao ressignificá-los para mapas afetivos, me permitiram igualmente viver uma experiência estética, e ao executá-los enquanto colagem pensando a cor, vivenciei através deles uma experiência artística.

Quando à realização, a parte prática do Projeto Albers, foi no “fazer” que percebi a necessidade de modificar os estudos previamente realizados, vendo-me obrigada a resolver problemas de execução, e para isso foi necessário reavaliar e refletir sobre o processo de criação. Dewey (2010) diz que “a arte denota um processo de fazer ou criar” (p. 126). Neste fazer ou criar, que é produção artística, “o artista ao trabalhar incorpora em si a atitude de espectador” (p. 128), e neste executar e ao mesmo tempo apreciar o trabalho é que se percebem as alterações, as mudanças necessárias a serem feitas.

Outro aspecto a ser evidenciado é sobre o quanto o artista, no momento de execução, deve adotar uma postura aberta para acolher essas novas possibilidades que se oferecem a ele no momento da prática e da resolução de problemas. Dewey explica que a atitude de espírito aberto evita “cerrar a mente e indispor-la à consideração de novos problemas e novas ideias” (WESTBROOK *apud* DEWEY, 2010, p. 122). Além disso, percebe-se o quanto

uma experiência pode levar a outra: “Toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem” (DEWEY, 1976, p. 16).

Como forma de organizar os estudos, mais um caderno foi reservado, tanto para a realização dos exercícios sugeridos por Albers como para lançar ideias e estudos para o Projeto Albers, no qual também documentava, na forma de diário, o que julgava ser significativo das experiências vividas até a concretização do projeto.

As propostas de desenvolvimento dos projetos, tanto o *Across the Windows* como o Projeto Albers, lançados ao grupo, foram uma impulsão para que se instaurasse o pensamento visual de cada participante do grupo através de poética própria.

E não poderia deixar de assinalar que esses encontros aconteciam em meio a alegres conversas e discussões sobre Arte, sempre marcados com a presença de uma mesa com bolinhos, biscoitos e café.

Todas essas ações relacionadas se constituem como experiências estéticas e artísticas. Assim sendo, podem ser consideradas práticas artísticas, posto que contribuem para agregar conhecimentos, sentimentos e pensamentos sobre Arte.

Dessa forma, o Apotheke mobilizou para fazer Arte, pensar Arte, perceber Arte expandida da sala de aula, entendendo o espaço de sala/ateliê como um espaço democrático onde, ao receber convidados, estabelecem-se trocas e compartilhamento de saberes, e estes possibilitam ampliar o conhecimento e aprofundar as pesquisas em Arte.

Assim, a prática artística no Grupo de Estudos Apotheke, envolve não só a prática de ateliê, mas em torno desta orbitam várias outras práticas, experiências relacionadas à Arte, que auxiliam a contextualizá-la, compreendê-la ou não, mantendo-a em movimento, “em uma experiência o fluxo vai de algo para algo” (DEWEY, 2010, p. 111), em crescimento. Portanto, caso caracterizem-se como experiências singulares, sendo ressignificadas, podem crescer sucessivamente.

Nestes dois anos dedicados à aprendizagem em Arte no Grupo de Estudos do Estúdio de Pintura Apotheke, dentro da Universidade, quanto maior era o envolvimento com Arte, mais aumentava a necessidade de pesquisar, de praticar, de sentir, de ver, de ir ao encontro desta. Ressalto que a experiência vivida no Apotheke incidirá decisivamente sobre o meu processo criativo enquanto professora/artista e também pesquisadora em Artes Visuais.



Imagens 55 e 56: *Práticas de encáustica.* Fotografias, 2015

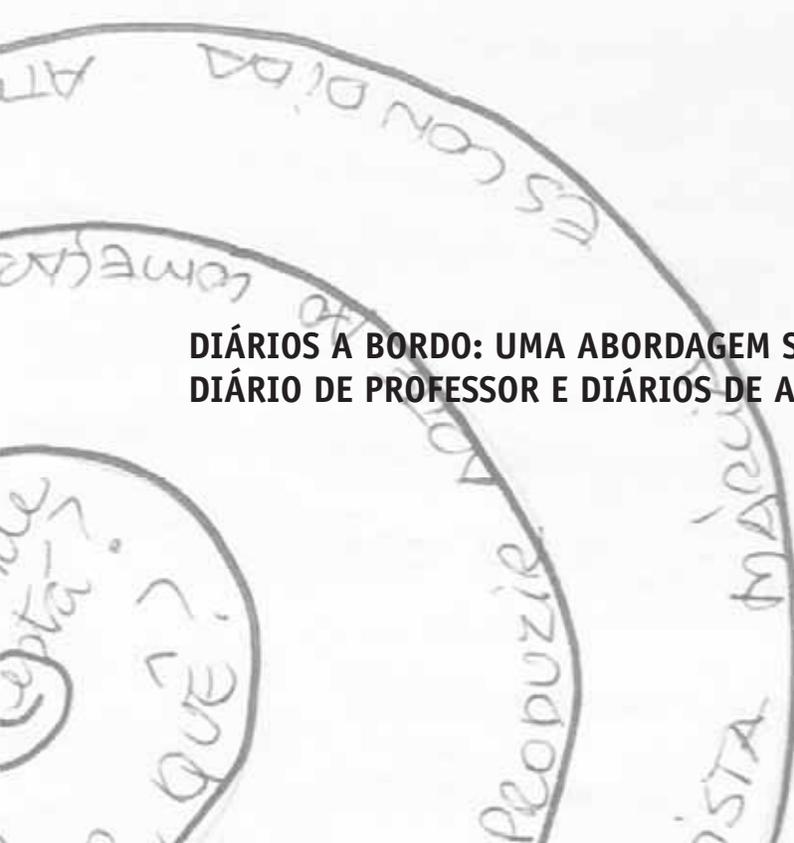
Imagem 57: *Prática de desenho.* Fotografia, 2015

Fonte: acervo Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke.

É um bom resumo de
afogues do professor para
com distente da prática a
mushi. Paralelamente
afostada do espaço at
um curso de vídeos arte
me trouxeram + pl parte
professor-artista, algo p
tempo retorna em suas



a mostrar nas aulas o lado
artística, e colocar a mão na
teoria. Estou muito tempo
atelier. Em 2013 procurei
te e outro de stencil que
foi desta prática de novo - o
que a professora fez
nas aulas.



**DIÁRIOS A BORDO: UMA ABORDAGEM SOBRE DIÁRIO,
DIÁRIO DE PROFESSOR E DIÁRIOS DE ARTISTAS**

DIÁRIOS A BORDO: uma abordagem sobre diário, diário de professor e diários de artistas

Na tentativa de investigar se o diário pode ser uma ferramenta para o professor de Artes Visuais rever-se e ver-se em sua prática artística e pedagógica, uma das proposições que se faz, nesta pesquisa, é a construção do meu próprio diário, enquanto professor/artista/pesquisador de Artes Visuais, e também sua utilização como fonte para coleta de dados e parte dos procedimentos metodológicos de uma pesquisa *em Arte*. Faz-se necessário, sequencialmente, uma abordagem sobre o que se entende por *diário*, *diário de professor* e *diário de artista*.

A palavra 'diário' deriva do latim *diarium* e significa registro de acontecimentos no cotidiano. De acordo com o dicionário Aurélio, diário é "obra ou gênero literário cuja narrativa é feita através de um conjunto de registros mais ou menos diários, geralmente de caráter íntimo" (www.dicionariodoaurelio.com/diario).

Ao se fazer uma busca por títulos publicados sobre diário, este se encontra nos mais diversos segmentos, como biografias e memórias, literatura infanto-juvenil, sociologia, antropologia, história, relatos de viagens, humor, literatura brasileira e estrangeira. A quantidade de títulos evidencia que os leitores se atraem por textos narrativos, em que um narrador na primeira pessoa comprova a própria identidade como autor, numa espécie de escrita de si. Esse estilo textual é considerado como um exercício literário típico da modernidade. Na contemporaneidade, o sujeito pós-moderno, descentrado, fragmentado, recorre às escritas de si como uma tentativa de narrar a si próprio, procurando fixar sua identidade, garantir sua permanência e dar sentido à sua própria existência. A escrita passa a ser como um ensaio de organização da experiência vivida, conferindo-lhe sentido.

Portanto, o diário pessoal é também considerado um gênero textual, subgênero da autobiografia, organizado pela data de entrada das informações. O autor relata, na forma de escrita, suas experiências, ideias, pensamentos, sentimentos, observações, opiniões, receios, ansiedades, enfim, as impressões acerca da realidade na qual se encontra inserido, a fim de lê-los posteriormente.

Historicamente, os relatos de viajantes estiveram presentes nas viagens ditas expedições para conhecimento de novos territórios. Um dos diários mais antigos é o livro *A primeira viagem ao redor do Mundo*:

o Diário da Expedição de Fernão de Magalhães de 1519-1522, escrito por Antonio Pigafetta, como também os *Diários da Descoberta da América de Cristóvão Colombo*. Nos séculos XVIII e XIX, aconteceram várias viagens de reconhecimento por exploradores e cientistas europeus em direção à Ásia, África, Oceania e América do Sul, conhecidas como grandes expedições. Era comum artistas acompanharem as viagens, a fim de registrar o que era visto. Os registros deixados pelos viajantes são diários das viagens, desenhos de paisagens, da flora, da fauna e dos tipos físicos humanos encontrados nos territórios estudados. Consideram-se esses documentos de fundamental importância para estudos geográficos e históricos dos locais explorados.

O artista francês Jean-Baptist Debret chegou ao Brasil em 1816, a serviço da coroa portuguesa, permanecendo aqui por 15 anos. Foi um artista-viajante, registrando a paisagem brasileira através de desenhos e aquarelas. As imagens registradas pelo artista foram organizadas no seu livro *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*. Embora essas imagens sejam questionadas por não serem consideradas um retrato fiel do Brasil oitocentista, apresentam valor como pintura documental. Outro artista viajante a retratar o Brasil foi o alemão Johann Moritz Rugendas, que aqui desembarcou em 1821, permanecendo até 1824. Veio como primeiro desenhista da expedição científica organizada pelo Barão Langsdorff.

Além dos conceitos acima apontados, o diário, enquanto documento pessoal, tem sido utilizado como uma ferramenta no estudo qualitativo das realidades humanas e sociais, aplicando-se, portanto, na pesquisa educacional diretamente para o professor, tanto no que se refere ao seu lado profissional como também pessoal.

Jorge Larrosa, professor de Pedagogia da Universidade de Barcelona, sugere que o professor treine a escrita de “ensaios” como forma de organizar o pensamento. Propõe o ensaio como gênero textual por acreditar na acessibilidade a todos e por possibilitar o exercício de mudanças no pensamento, na escrita e na vida. Salienta: “Escrever é sempre uma prática interessante para expor o pensamento e pensar no que se diz”. Considera o ensaio mais do que um gênero de escrita, uma atitude existencial, um modo de lidar com a realidade, uma maneira de habitar o mundo (2004).

É nesse sentido que, por ser o ensaio um autoexercício, é intimista, propicia o diálogo consigo mesmo, buscando a liberdade pessoal nas experiências, gerando um saber que advém da vida e de um pensar próprio, podendo, dessa forma, ser comparado à escrita de um diário.

O professor Miguel A. Zabalza, no livro *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional* (2004), enfatiza que, se um professor decide fazer um diário, é uma maneira deste distanciar-se e observar-se com um olhar reflexivo e crítico sobre sua atuação tanto profissional como pessoal. A redação dos diários, enquanto recurso para o desenvolvimento profissional permanente, permite ao professor tomar consciência da própria atuação ao identificar seus componentes para narrá-los e no processo de transformar sua ação em texto. Assim, através da racionalização das suas práticas, consegue identificar as modificações possíveis de melhorar sua atuação (ZABALZA, 2004).

Quando o professor escreve a respeito de sua própria prática, é nesse material escrito que aprende com sua própria narração, visto esta transformar-se em reflexão. Zabalza (2004) aponta a reflexão sobre a experiência narrada como provavelmente a melhor possibilidade do diário, pois, ao escrever e depois ler sobre o que relatou, o professor estabelece um diálogo consigo mesmo sobre sua atuação nas aulas, podendo perceber seus padrões de trabalho, como também aprender de si próprio e entender o processo de aprendizagem dos alunos.

Os professores, alunos, colaboradores e estagiários, ao utilizar o diário como recurso de pesquisa, transformam-se em pesquisadores. Portanto, três atitudes conexas se integram no diário: a que podemos chamar de ator, posto que ocasiona as ações narradas no diário ou colabora nelas; a atitude de narrador, pois a descreve excluindo-se da ação; e a de pesquisador, sendo aquele que se acerca dos acontecimentos para buscar, comprovar hipóteses, “com um esquema conceitual e operativo que lhe permita ler, analisar, avaliar e melhorar as ações narradas” (ZABALZA, 2004, p. 26).

Zabalza (2004) também expõe que há uma diferenciação nos diários quanto ao conteúdo, no que se refere à periodicidade de sua escrita e sua funcionalidade. Holly (1989, pp. 61-81 *apud* Zabalza, 2004, p. 15) classifica oito tipos de diários de acordo com suas narrativas: o *jornalístico*, essencialmente descritivo; o *analítico*, quando as observações são feitas tendo por base análises minuciosas, específicas e nas “diversas dimensões que fazem parte da coisa que se deseja observar” (p. 15); o *avaliativo*, em que, ao abordar os fenômenos ocorridos, imprime-se um valor ou julgamento; o *etnográfico*, que é quando o conteúdo do narrado é contextualizado física, social e culturalmente, “como parte de um conjunto mais amplo de fenômenos que interagem entre si” (p. 15); o *terapêutico*, que serve como alívio de tensões

ao narrador, fazendo uma espécie de “processo de catarse pessoal” (p. 15); o *reflexivo*, que é como um pensar em voz alta, para escutar-se e refletir sobre suas próprias ideias; o *introspectivo*, portador de conteúdo mais intimista, voltado aos sentimentos, pensamentos e vivências do autor; e finalmente, o *criativo e poético*, no qual a narração, além de refletir a realidade, possibilita ainda recriar ou imaginar as situações que foram narradas.

Assim, as diversas modalidades de diários refletem a grande versatilidade destes, e ressalta-se que, diante dessa variedade, o escritor do diário pode adotar a modalidade que é mais apropriada ao seu processo de desenvolvimento profissional.

Outrossim, o professor Zabalza (2004) aponta que há duas variáveis básicas nos diários que merecem destaque, sendo uma delas a riqueza informativa que o diário apresenta, dado ser um documento para o desenvolvimento pessoal, no qual se pode apreciar tanto o objetivo-descritivo quanto o reflexivo-pessoal, pois se pode “melhorar o conhecimento de nós mesmos e de nossas ações” (p. 26). A outra variável seria a sistematização das observações recolhidas, que, em comparação com outros instrumentos de pesquisa, possibilita uma análise evolutiva dos acontecimentos.

Oliveira (2011) relata escrever diários desde 1979, que, portanto, fazem parte de sua formação, de suas escolhas profissionais e pessoais, de como pensa suas aulas e como estas são reflexo de sua personalidade. Testemunha que através da escrita de diários é possível aprender mais sobre quem somos, sobre os outros, e aprender sobre os próprios pensamentos e sobre o pensamento alheio. Aponta ainda que a função do diário de aula é a investigação, posto poder revelar problemas que aparecem e mostrar detalhes que podem servir como hipóteses para a resolução desses problemas. Apresenta o diário como um guia para reflexão das práticas realizadas dentro do contexto escolar. Quanto à sua forma, o diário pode ser um caderno de notas, uma agenda, um bloco de anotações, um *scrapbook*, ou seja, a variação da forma dependerá da escolha do sujeito narrador para seus registros.

“Os diários são formados por componentes fragmentados, com acabamentos provisórios. Todo diário conta uma história, histórias não lineares, ao contrário, histórias sinuosas, de idas e vindas, enviesadas. Um diário se alimenta de várias fontes: de imagens coladas, de conceitos entrecruzados, de camadas de cola, de desenhos, de rasuras, de escritas nas margens. Todo diário é um incorporal, embora esteja sempre encarnado em um ou mais corpos” (OLIVEIRA, 2011, p. 999).

Oliveira (2011) considera que os diários de aula, como material de pesquisa, não necessitam ficar somente no registro escrito, textual, mas pode ser um registro visual, utilizando desenhos, mapas gráficos, fotografias, vídeos, filmes, diário no formato de *blogs*, álbuns, *slides* em Power Point, telenovelas, poesias, *performance*, mapas conceituais, diários de viagens, cordéis, histórias em quadrinhos, animações, entre outros formatos. Considera-se que, ao transpor o formato de relato descritivo para o formato visual, explorando diferentes suportes, o professor é desafiado a pensar no processo de forma mais ampla.

Outro aspecto que Oliveira (2011) destaca é quanto à possibilidade de se fazer a leitura do diário, abrindo para discussão em grupo sobre as experiências, vivências, ideias e sentimentos relatados. Quando se escuta aquilo que se escreveu, pode-se rever posicionamentos e procedimentos adotados. Nessa troca de informações em grupo, os professores podem juntos esclarecer dúvidas e até mesmo descobrir diretrizes para as situações problemáticas apresentadas. A prática do professor, ao ser revelada através da leitura do diário ao grupo, deixa de ser segredo e, ao ser discutida no coletivo, pode ser ressignificada. Enfim, os registros das práticas docentes compartilhadas, discutidas, quando analisadas por outro alguém, dando-lhe outra perspectiva, podem ampliar a visão do professor. “É o caráter público do diário que redimensiona a prática pedagógica” (2011, p. 183). E nesse redimensionamento da prática é que se produz conhecimento.

Ademais, com as facilidades tecnológicas, esses grupos de discussão podem ser virtuais, através das modalidades de educação à distância, mediadas pelas Tecnologias de Comunicação e Informação, apresentando-se como uma opção na formação ou atualização do docente no cenário educacional brasileiro (RIGO, 2013).

Muito frequentes são hoje os diários na internet ou diários virtuais, chamados de *blogs*, porém, com características de serem públicos, ou seja, o autor compartilha suas narrativas com qualquer um que acesse o *site*. A palavra *blog* deriva de *weblog*. *Web* quer dizer ‘tecido, teia, rede, ambiente, internet’, e *log* refere-se a ‘diário de bordo’. Os diários virtuais podem ser criados pelo professor e servir como um instrumento de avaliação em que os alunos podem colaborar, dando seu *feedback* sobre as aulas, propiciando uma partilha de saberes, configurando-se, portanto, uma construção coletiva.

Cabe aqui fazer uma apreciação tanto do *blog* quanto do *site* do professor/artista português Eduardo Salavisa. Desiludido com a profissão

de *designer*, preferiu dedicar-se à pintura e ao desenho, sobretudo pelo caráter experimental e por focar mais no processo, e não no resultado, afirma ele. Seu *site* chama-se *Diários gráficos* (www.diariografico.com). A pretensão com o *site* é que este seja um ponto de encontro entre pessoas que desenhavam sistematicamente e quase obsessivamente no seu cotidiano. Os registros diários são feitos em cadernos portáteis, designados de diários gráficos, e a base do seu trabalho é a deambulação, razão pela qual há muitos símbolos e paisagens do cotidiano. Os registros de Eduardo podem ser visualizados no seu *site* na aba *Viagem e Retratos*, e disponibiliza um *link* com trabalhos de outros autores, não só artistas plásticos, mas pessoas de diversas áreas que também desenhavam diariamente, utilizando-se desse tipo de registro como incentivo ao processo criativo. Eduardo aponta duas questões que lhe interessam: a maneira como é executado o diário gráfico tanto no aspecto técnico (dos materiais) como as circunstâncias (o modo como são registrados); e a outra questão é a influência do trabalho presente para outro posterior.

Por ser professor no ensino secundário em Lisboa, estuda outros diários gráficos e os utiliza em suas aulas, bem como os de outros professores, expondo experiências feitas em escolas, as quais se encontram relatadas por temas e ilustradas na aba *escolas*. Apresenta várias maneiras de usar o diário gráfico como instrumento didático, julgando ser de utilidade para os alunos, tornando-os mais atentos, mais observadores, estimulando-lhes a experimentação do registro sistemático. Mostra algumas sugestões que foram indicadas e executadas por professores em diversas escolas, identificando o aluno e o nível em que se encontra, o estabelecimento de ensino, o ano letivo em que foi realizado, e reconhece o professor que estimulou o aluno para a prática, por considerar essencial no trabalho. Além disso, disponibiliza uma rica bibliografia sobre o assunto, uma breve biografia e se coloca propenso a contato. No *site* há um *link* para o seu *blog*, intitulado *O Desenhador do Cotidiano* (diario-grafico.blogspot.com.br), que é atualizado frequentemente. Também é o responsável pelo *blog* Urban Sketchers Portugal (<http://urbansketchers-portugal.blogspot.com>) e Urban Sketchers (<http://www.urbansketchers.org/2008/10/meet-correspondents-lisbon-eduardo.html>).



Imagem 60: *Praça do Rossio – Lisboa Portugal* – Desenho de Eduardo Salavisa
Fonte: www.diariografico.com.

O professor Joaquim Alberto Luiz de Jesus, em sua tese: (*In visibilidades: um estudo sobre o devir do professor-artista no ensino em Artes Visuais* (2013), relata a importância do uso do diário, porém, em uma perspectiva do professor-artista, a fim de **perceber** mais sobre o seu trabalho como artista e para **saber** mais sobre o que ensina enquanto professor.

Foi então que defini como estratégia desenvolver um diário no qual registraria os meus pensamentos, movimentações e reflexões, pois o recurso à escrita e à imagem, como registro da processualidade, interessava-me como ferramenta que acompanha o desfiar de certos mundos e a própria construção e formação de outros, como um mapa ou *puzzle* que vai desenhando o caminho trilhado e direcionando a construção de sua própria formação. Essa prática permitia-me estabelecer um jogo de reflexão entre mim, os alunos e as suas coreografias, permitindo um refinamento da minha prática (JESUS, 2013, p. 70).

Jesus (2013) utiliza-se ainda dos recursos tecnológicos como fotografia e vídeo no registro visual do diário. Enfatiza que as imagens recolhidas por ele não interessam para saber se falam a verdade, e explica que as imagens produzidas por esses equipamentos o ajudam a entender e pensar as possíveis articulações que podem ser estabelecidas entre “os métodos

de pesquisa visual e a sua utilização na construção do documento, com uma argumentação sustentada em torno da sua imagem projetada no duplo professor-artista” (p. 74).

O uso das tecnologias para documentação precisa ser pensado, para saber o que priorizar e planejar o que investigar. Caso contrário, corre-se o risco de ter muito material fotográfico que não ajudará como ferramenta de reflexão. O mesmo ocorre com as gravações em vídeo, que podem ser feitas até mesmo através do celular. O vídeo permite que o professor se veja e se escute no momento da ação pedagógica. E assim pode refletir sobre sua própria atuação.

Este olhar distanciado proporciona ao professor perceber detalhes e focalizar a atenção no aluno e nas intervenções que realizou. Portanto, ao rever sua própria ação pedagógica através da gravação em vídeo, ao professor cabe estudar o material, a fim de comparar suas ações com o seu planejamento, analisar o que deu certo ou não, elaborando questionamentos e encaminhamentos recorrentes de sua reflexão.

Outro aspecto apontado por Jesus é sobre a praticidade, a facilidade de utilização desses instrumentos no cotidiano das pessoas, já que computadores pessoais, celulares e *tablets* possibilitam registros fotográficos, videográficos ou gravações de áudio no dia a dia. Estando as pessoas familiarizadas com tais instrumentos, não se sentem invadidas pelos mesmos, facilitando sua investigação como professor artista. Afirma, inclusive, que os alunos não estranharam o uso da tecnologia e igualmente começaram a registrar o seu próprio processo de trabalho. Portanto, através desses recursos tecnológicos digitais a pesquisa qualitativa se privilegiou.

Deste modo, as metodologias visuais, ao abrirem uma série de novas possibilidades no manuseio, catalogação, manipulação e transporte de dados, promoveram uma maior reflexividade científica em contraposição a um modelo de inspiração positivista, permitindo projetos de pendor colaborativo e possibilitando novos cenários de investigação (JESUS, 2013, p. 74).

O enfoque dado por Jesus mostra-se coerente, pois se utiliza de recursos tecnológicos para captar imagens que contribuem com suas pesquisas *em arte*, no *processo de ensino de arte*.

Em uma perspectiva narrativa de experiência como professora e artista, apresenta-se o *Diário de Artista e Diário de Professor: deambulações sobre o ensino da pintura*, da autoria de Jocielle Lampert (2013), na forma de relato

de pesquisa de pós-doutorado, realizado de março a setembro de 2013 no Teachers College, Columbia University, em Nova York, nos EUA. O projeto de pesquisa constituiu-se na elaboração de um diário de campo, sendo este o diário de um professor e um artista entrelaçados refletindo sobre o ensino da pintura. Nesse espaço de tempo em que esteve em Nova York, frequentou cursos de pintura a óleo, aquarela, encáustica e monotipia, uma oportunidade de revisitar sua prática artística, até então relegada a segundo plano devido às obrigatoriedades da função de professora na Universidade do Estado de Santa Catarina, sendo esta prática o ponto central de muitas de suas reflexões.

Lampert (2013) aponta alguns diários de artista, mostrando o quanto essas leituras a fizeram refletir sobre sua identidade enquanto professora/artista/pesquisadora.

Na primeira parte do seu Diário, a professora faz referência aos diários dos artistas Paul Klee, Frida Kahlo e às *Cartas de Van Gogh a seu irmão Theo*, evidenciando o que cada artista nela reverberou. As anotações sobre Klee despertaram lembranças sobre suas primeiras experiências estéticas, que desembocaram no tempo vivido quando ela se deparou com um livro de desenho que propunha diversos exercícios, percebendo que: “Gostaria de ter mais tempo para dedicar-me à figura humana e ao retrato, mas para isto, além de tempo, é preciso disciplina e coragem” (LAMPERT, 2013, p. 56). Testemunha querer “experimentar a liberdade”, “buscar a paixão”, e assim percebe a sua vontade de pintar ressurgir.

Nas anotações sobre o diário de Frida Kahlo, demonstra admiração pela mulher realista, bem como o amor por Diego Rivera, o qual manteve Frida viva, representando os momentos de sofrimento através da pintura. Declara ainda a professora que algo mais atraente nos trabalhos de Frida do que a representação é a cor que as imagens da artista despertam nela para querer “saber mais e ver mais” (p. 66).

A parte dedicada às anotações sobre Cartas a Theo abrange reflexões sobre a sua vivência enquanto professora. Propôs-se o desafio de escrever durante sete dias uma carta e concomitantemente realizar uma ilustração. Na carta de 20 de março de 2013, Lampert expõe seu pensamento sobre aquilo que julga ser necessário para ser um professor de arte:

Para ser professor de arte é preciso ser artista e ser pesquisador. Ser artista quer dizer experimentar, viver a experiência; e pesquisar quer dizer saber procurar articulações e construir caminhos metodológicos de acordo com o contexto e conteúdo (LAMPERT, 2013, p. 80).



Imagem 61: Desenho hidrográfica e colagem. 2014
Fonte: acervo da autora.

Na carta de número 5, de 22 de março de 2013, declara que, na urgência do cotidiano de ser professora, dedicando-se ao contexto contemporâneo da Educação, produzindo textos, artigos e projetos, acabou deixando de produzir arte, afastando-se do tempo no ateliê, dedicado a sua produção em pintura e percebendo que não precisaria ter separado tanto o ser professora do ser artista. Para Lampert, “trabalhar com arte significa um devir constante” (p. 92).

Este “devir constante” apontado pode ser considerado um ‘vir a ser, um transformar-se, um movimento em fluxo permanente’, podendo ocorrer tanto no artista como no professor.

Caso sejam retomados os autores acima na abordagem sobre o diário, tanto o de aula quanto o gráfico e o de pesquisa, pode-se reconhecê-los como instrumentos para perceber este “devir constante” do professor/artista, auxiliando-o em suas reflexões sobre a prática artística e pedagógica.

O registro do vivido através dos diários, além de ser uma lembrança do exercício profissional, serve de memória do percurso seguido para auxiliá-lo a conferir os tropeços, as dúvidas, as descobertas do percurso tanto formativo como docente. Essa documentação, o registro no diário, só terá valor investigativo se o professor debruçar-se sobre esse material com fins investigativos, refletir sobre o seu fazer docente, o qual pode apontar contribuições para o aperfeiçoamento da sua prática pedagógica.

O mercado editorial atualmente tem publicado vários diários de artistas, em que se pode ter acesso aos pensamentos, sentimentos e percepções do artista sobre seu tempo e alguns relatos do seu processo criativo. Esses diários podem ser considerados documentos históricos, visto que esses artistas tenham, cada um do seu jeito, expressado sua relação com o mundo.

A partir desta parte do texto são comentados alguns exemplos de diários de artistas e como cada um a sua maneira utilizou o formato do livro ou o conceito de diário para expressar-se artisticamente no tempo e no espaço em que viviam, revelando sua trajetória particular e suas anotações sobre a percepção do mundo. O que lhes é comum é o registro do que foi visto, imaginado ou sonhado. Fornicetti (2008) salienta:

O importante é que os diários são obras originais e servem de origem para a criação. O diário é o que está entre o artista e o mundo que ele experimentou, é sua coleção de memórias. Ele é o seu entendimento sobre o mundo codificado e anotado (FORNICETTI, 2008, p. 33).

Quando um artista recorre ao diário, está fazendo um relato íntimo tanto de suas percepções como de suas experiências. Portanto, “diário é expor vivência” (FORNICETTI, 2008, p. 28), e nele o artista vive sua obra, reflete-se, não existindo mais diferença ente Arte e Vida.

Cada diário conta uma história, focando nos sentimentos produzidos pelos acontecimentos e não nos fatos em si. Portanto, a discussão tem como origem as reações subjetivas e “íntimas”, naturais do ser humano, diante dos fatos em que se envolvem socialmente.

Dessa maneira, cada diário seria, então, uma experiência nova, e cada página, um momento interior, único e isolado. Através dos diários de artistas pode-se perceber a relação destes com a arte, suas ideias estéticas, morais e filosóficas, como também os outros artistas que para eles foram referência, os artistas com quem conviveram, o momento histórico (tempo) vivido, as influências recebidas de pessoas, de lugares, das leituras que fizeram, do que viram. Mas, sobretudo, o que para esta pesquisa será interessante observar, é quando esses artistas descrevem seus métodos de trabalho, a fim de conhecer e entender mais sobre o processo artístico de cada um.

É por meio desses registros, que são diálogos do artista estabelecidos consigo mesmo, que se consegue acessar como este percebe o mundo a sua volta e transforma aquilo que vê em procedimentos artísticos. Em alguns diários de artistas, como o do pintor suíço Paul Klee e o da artista franco-americana Louise Bourgeois, encontram-se narradas experimentações ou tentativas de obra de arte.

O livro de Louise contém escritos e entrevistas de 1923 até 1997. Logo, na abertura deste, comenta que os temas tratados em suas obras foram inspirados em sua infância, que para ela jamais perdeu o mistério e o drama. Percebe-se, então, o quanto as experiências vividas na sua infância se refletiram em suas obras, como as grandes esculturas em forma de aranha que são homenagens à sua mãe, tecelã, e a obra *Destruição do Pai* (1974), em que a figura paterna é oferecida em um banquete de formas grotescas para ser desmembrado e engolido, sendo uma resposta à figura tirânica e adúltera do pai que a humilhava quando criança.

A artista manteve diários desde a sua infância, sendo um hábito que conservou por toda a sua vida. Preservava três tipos de diários: o *escrito*, que não era sobre banalidades, o *falado* (em um gravador) e o seu *diário de desenhos*, que julgava o mais importante, que, inclusive, refere-se a ele como “compulsões carinhosas” (p. 306). Esse, para ela, era o mais

significativo, mantinha-o preciosamente, pois a descontraía e ajudava a dormir. Desenhava na cama, apoiada nos travesseiros, em papel do tamanho dos cadernos, em razão de ser confortável para o manuseio. Ainda confessou gostar de diversas qualidades de papéis.

Conservava os diários atualizados para ter a certeza de que a vida não havia passado por ela, e assegurava que os mesmos lhe ajudaram a resolver questões de sentir-se aceita e útil. Buscou o autoconhecimento através de sessões de psicanálise, porquanto acreditava que o autoconhecimento tornava os artistas em melhores artistas. Acreditava ser a arte garantia de sanidade, afirmando que quando uma pessoa é artista tem a capacidade de suportar seu tormento. Para ela, a Arte era também “um modo de reconhecer a si mesmo...” (p. 167). Não encarava a Arte como terapia, mas como a transformação da emoção em forma física.

Tento traduzir meu problema em pedra. A escultura começa pelo processo de negar a pedra. O problema é como completar a negação, retirar da pedra sem destruí-la completamente, mas superando-a, conquistando-a; torna-se uma imagem. Eu o domino com minha fantasia, minha força vital. Submeto-o a meu inconsciente (BOURGEOIS, 1997, p. 163).

Pela proximidade com os temas da psicanálise, foi relacionada ao Surrealismo, porém, preferia dizer que tinha seu próprio estilo, ditado pelo que fez na vida e suas dificuldades para fazer. Ou seja, seu estilo era sua maneira de trabalhar, advindo de todos os fracassos e tentações que resistiu, de toda diversão que não teve. E conclui que o estilo é feito das coisas que se abre mão, apesar de desejá-las intensamente.

Em outra passagem, narra como era o seu modo de fazer, primeiramente explicando sua necessidade de conceituar o que pretendia executar, assegurando precisar ter uma ideia, a qual poderia originar-se de experiências intensas de vida. Portanto, depois de envolvida por um tema, procurava fazer esboços e desenhos, afirmando o fato de essa obsessão poder durar meses, para, enfim, desaparecer e reaparecer depois de um longo tempo. E continua relatando seu processo:

[...] estou envolvida numa espécie de espiral, um movimento em espiral de motivação. O material em si, pedra ou madeira, não me interessa como tal. É um meio, não um fim. Você não faz escultura porque gosta de madeira. Isso é absurdo. Você faz escultura porque

a madeira lhe permite expressar algo que outro material não permite (BOURGEOIS, 1998, p. 161).

Esta citação reafirma que não parte do material para a obra, por não considerar os materiais o tema do artista, visto o tema serem suas emoções, suas ideias, ou ambos transferidos para a escultura.

Também faz referência ao seu processo criativo em notas inéditas dos anos 60, deixando conhecer as fontes inspiradoras que, às vezes, ficavam em estado de latência, sendo trabalhadas até o momento da criação.

Existe um grande lapso entre a primeira visão criativa e o resultado final; muitas vezes uma questão de anos. Por exemplo, formas ocas apareceram nos meus trabalhos primeiro como detalhes, e depois ganharam importância, até que a consciência sobre elas se cristalizou durante uma visita às cavernas de Lascaux, com sua manifestação visível de uma forma negativa envolvente, produzida pela torrente de água que deixou as marcas das suas ondas no teto: minha preocupação inconsciente tinha sido constante, mas demorou sete anos para eu desenvolvê-las e lhes dar forma final (BOURGEOIS, 1998, p. 74).

Nesta fala, nota-se a influência daquilo que visualiza sendo processado e transformado em obra criativa ao longo do tempo. Confirma-se, assim, que sua criação não era imediata, sendo aos poucos traduzida.

Ainda menciona a conquista de um silêncio total e amigo, definido por ela como “a concentração”, a qual considera tarefa básica do artista. Tarefa esta aprendida nas academias de Paris, nas aulas de desenho com modelo. Informa que buscava ideias e por isso mudava de academia, indo de um professor a outro. Declara a total confiança em seus professores, visto que estes substituíram sua família e, portanto, manteve por eles um carinho especial e os amou, pois fizeram com que ela acreditasse e tivesse fé nela mesma. Outra referência feita sobre a aprendizagem é sobre o fato de que não acredita em um aprendizado sob o domínio do medo:

O amor entre professor e aluna deve estar presente para que ocorra o processo de aprendizado... Quando há temor, estranhas coisas acontecem. Um medo terrível a torna o oposto do que você é. Medo – não ter capacidade de enfrentar (BOURGEOIS, 1997, p. 130).

Enfim, Louise declara: “A arte é um sacrifício da própria vida”. Como se a arte fosse maior do que ela, dizendo sacrificar a vida à arte, não porque o queira, mas porque é uma necessidade. “Faço escultura por necessidade,

não por diversão... na verdade, tudo o que faço... é uma batalha e uma luta até o fim” (pp. 168-169).

Quanto aos diários de Paul Kee, estes permitem entrar em contato com sua infância, adolescência e o homem, o professor, o artista, o pai de família. Pode-se, através da leitura dos seus diários, penetrar a intimidade de seu mundo interior e compreender como suas vivências, sentimentos, pensamentos, desejos, seu envolvimento com a música e seus medos se transformaram em materialidade criativa.

Klee viajou para outros países em busca de arte. Frequentava museus, ia a concertos e lia literatura, o que possibilita conhecer suas experiências estéticas. Comenta sobre determinados artistas da história da arte como Van Gogh e Cézanne, e de seus contemporâneos com quem conviveu, como Kandinsky e Franz Marc. É evidente, nos primeiros diários, a sua luta até decidir-se pelas artes plásticas.

O mais importante não é produzir uma pintura temporã, mas sim, e antes de tudo, ser ou vir a ser um Homem. A arte de dominar a vida constitui a condição *sine qua non* para qualquer forma de manifestação futura, seja ela a pintura, a escultura, a tragédia ou a música. Não apenas dominar a vida na prática, mas também dar-lhe uma forma tangível dentro de mim mesmo, adotando assim uma atitude o mais evoluída possível (KLEE, 1990, p. 145).

Relata vários de seus experimentos em pintura, através dos quais se conhece sua busca estética e se compreende a inventividade de seus métodos e técnicas. Em uma dessas experiências passou uma camada de asfalto sobre uma lâmina de vidro, desenhou com uma agulha algumas linhas e fez uma cópia fotográfica. Concluiu que o resultado era similar a uma gravura. Outra experiência é quando retoma o trabalho com papel usando tinta nanquim borrifada, criando outros desenhos tonais. Em outro período, dedica o mês de fevereiro a cor, realizando estudos de cor em desenhos de nus e de cabeças, e os explora através de tintas de aquarela e, por cima, um pouco de tinta a óleo. Combinava materiais diferentes em uma só obra. Também cita um exercício divertido que realizou: “retratar a si mesmo sem espelho e sem conclusões posteriores... Exatamente da forma como você se vê, isto é, sem a cabeça, que você não consegue ver” (p. 214).

Somente na sua viagem de estudos à Tunísia, descrita no Diário III, descobre-se pintor. “A cor me possui. Não preciso ir atrás dela. Ela me

possui para sempre, eu sei. É esse o significado dessa hora feliz: a cor e eu somos um. Sou pintor” (p. 332).

Verifica-se, então, implícita em sua busca quase obsessiva por um aperfeiçoamento da técnica, a procura pela sua identidade no seu trabalho, até que declara:

Encontramos nosso estilo quando não podemos fazer de outra maneira, isto é, quando não podemos fazer outra coisa. O caminho para o estilo: GNOTHI SEAUTON (conhece-te a ti mesmo) (KLEE, 1990, p. 260).

E igualmente conclui: “Em arte o melhor é dizer tudo de uma só vez e da forma mais simples” (p. 278). Esta afirmação possibilita adentrar no que ele mesmo chama de “primitividade” de seus trabalhos, justificada pela sua disciplina de “reduzir tudo a poucos estágios” (p. 271).

O diário IV relata sua ida para a Primeira Guerra Mundial, período em que ficou afastado da família e no qual sua produção artística torna-se mais escassa. Expõe uma reflexão em carta à sua esposa:

Estes tempos certamente não são fáceis, mas plenos de revelação. Será que, se a vida tivesse seguido tranquila e rotineira, meu trabalho teria se desenvolvido tão rapidamente quanto no ano 1916/1917? O movimento apaixonado rumo à transfiguração certamente tem muito a ver com a grande alteração nos rumos da vida (KLEE, 1990, p. 416).

Essa experiência na guerra indica o quanto o contexto em que o artista vive pode “revelar uma série de coisas sobre o caráter de sua criação” (p. 351).

Em ambos os diários acima citados, além do texto escrito, constam visualidades como fotografias, esboços e desenhos. Alguns têm um caráter ilustrativo, outros são experimentações, tentativas de obras.

Cartas a Theo, o livro do pintor holandês Vincent Van Gogh, embora não seja um diário e sim as correspondências dirigidas a seu irmão durante um período de sua vida, permite adentrar os pensamentos e sentimentos deste artista e sua relação com a arte.

As cartas permitem compreender o quanto era tumultuado e sofrido o seu processo de criação, o quanto sentia intensamente, e também conhecer seu temor à loucura. Ainda nas correspondências, é dado saber quais pintores, arquitetos, escritores e filósofos fizeram parte de sua formação estética. Colecionava gravuras em madeira e procurava ambientar seus aposentos com

elas, inclusive chega a relacioná-las (p. 73). Essas obras não eram somente para contemplação, mas, sobretudo, para estudá-las.

Foi um homem em uma busca obsessiva por ser artista. Para ele, a Arte solicitava um trabalho obstinado, constante, “um trabalho apesar de tudo e uma observação sempre contínua” (p. 76).

Em várias cartas descreve a Theo os estudos, desenhos e pinturas que realiza, e assim permite conhecer os seus procedimentos artísticos, ao agir sobre os materiais e escolhê-los, bem como percebê-los atuando sob a força imaginativa.

Enfim, envio-lhe um pequeno esboço para ao menos dar-lhe uma ideia da feição que o trabalho está tomando... Sempre tela de 30. Desta vez trata-se simplesmente de meu quarto, só que aqui a cor é que tem que fazer a coisa e, emprestando através de sua simplificação um estilo maior às coisas, sugerir o descanso ou o sono em geral. Enfim, a visão do quadro deve descansar a cabeça, ou melhor, a imaginação” (GOGH, 2014, p. 285).

Além disso, o artista explicita questões técnicas por ele descobertas, quando decide não desenhar mais um quadro a carvão, ao perceber que “é preciso atacar o desenho com a própria cor para desenhar bem” (p. 265). Em outra passagem declara que, em vez de representar exatamente o que vê, se servirá mais arbitrariamente da cor para exprimir-se com força (p. 243).

Descreve a Theo em várias cartas o que visualiza como se fosse cor, em uma tentativa de captar ao máximo o que vê. É como se ao ver já estivesse pintando. Por exemplo, ao descrever uma jovem e sua mãe: “de tez café com leite..., cabelos cinzentos, olhos cinzas, corpete de índia rosa pálido...” (p. 247). E sobre a mãe da jovem, refere-se como a “jardineira cor de terra, que estava de amarelo fosco e azul desbotado” (p. 247). Descreve a natureza já transformada pelo seu olhar, interpretando o que experimenta do mundo ao descrever, desenhar ou pintar.

A vida de Van Gogh mistura-se com a sua fé na arte. Ele mesmo declara:

O que faz com que eu saiba o que quero colocar em minha própria obra, e o que eu me esforçarei por atingir, por mais que eu tenha que me perder pessoalmente, é que tenho uma fé absoluta na arte (GOGH, 2014, p. 144).

Para citar escritos de artistas brasileiros, toma-se de exemplo o livro de Iberê Camargo, *Gaveta dos Guardados* (2009). Caracteriza-se como sendo não um diário, mas um livro de memórias, no qual relata diferentes períodos de sua vida. Relatos escritos quando o artista estava doente, próximo da morte, e decidiu escrever suas lembranças. Seus escritos mostram sua visão sobre arte, sobre o mundo, seu tempo de aprendizagem em artes. Ou, pode-se dizer que, tal qual o título do último capítulo sugere, é um “esboço autobiográfico”. Enfim, o livro permite conhecer sobre o “homem-pintor”, sobre sua personalidade em processo, pois, como ele mesmo disse: “Ainda sou um homem a caminho” (p. 15).

Gaveta dos Guardados não tem intenção de explicar a pintura de Iberê, porém, oferece elementos para compreender seu processo criativo através da sua vida. Como disse: “Para mim arte e vida confundem-se” (p. 135).

Ele reflete esta afirmação no texto sobre os carretéis, no qual se refere a estes como um brinquedo de sua infância, sendo tema de suas obras e, portanto, “está impregnado dos conteúdos” do seu mundo (p. 76). Inclusive, em outra parte do livro, menciona o quanto os carretéis estavam repletos de lembranças de suas brincadeiras de infância e que, através das estruturas desses objetos, chegou à abstração na sua pintura.

Declara ainda que as cenas que assistia diariamente no caminho para o ateliê constituíam-se um desafio para transformá-las em uma obra de arte. “Os motivos dos meus quadros são visões do cotidiano, que transporto para o mundo das lembranças sob a inspiração da fantasia” (CAMARGO, 2009, p. 81).

Em outra parte do livro, o autor menciona seus amigos artistas, como Guignard, referindo-se a este como seu guia, amigo e mestre, considerando-o um exemplo. Dedicou um texto, datado de 19 de fevereiro de 1961, homenageando o gravador Oswaldo Goeldi, expressando ter ele perdido um amigo e a gravura brasileira o seu mais alto expoente.

Quanto a sua aprendizagem na Europa nos anos de 1948 a 1950, percebe-se a determinação e dedicação do artista, visto que de manhã frequentava a Academia Lhote e à tarde copiava obras de arte no Louvre. Ele afirma que a “necessidade da expressão é que cria a linguagem, e o imperativo da regra é que mata a criação” (p. 94). Em uma carta escrita à jornalista francesa Jaqueline Tèsniere, relata sobre o quanto a vivência no ateliê do artista professor André Lhote em Paris foi proveitosa em sua formação de pintor, pois esta o fez compreender e adquirir os verdadeiros valores pictóricos. Confessa ainda o quanto os elogios recebidos do mestre

naquelas aulas representaram um estímulo a sua vida de pintor. E igualmente reconhece o desprendimento do professor e elogia:

Não conheço maior generosidade do que aquela de quem reparte a criação e a sua riqueza intelectual. Esta generosidade é a do professor. André Lhote a possuía a valer. Sua pressa em dar, sua alegria em transmitir, faziam-no recomendar que aproveitassem suas lições (CAMARGO, 2009, pp. 132-133).

Iberê manifesta em alguns trechos o quanto aprendeu a “ver” junto à geração de artistas que o antecedeu, como Picasso, de Chirico, Chagall e outros, justificando o estabelecimento de um elo da sua pintura com a tradição, como também sua necessidade de ver arte, nas muitas viagens realizadas por vários países europeus. Todas essas experiências do que viu e ouviu o convenceram de que a única maneira de reencontrar-se “era olhar com simplicidade o mundo” que o cercava, “com olhos de criança” (p. 134).

Além disso, proclama ser a densidade de seus quadros proveniente da sua necessidade de expressar-se de maneira quase tátil e sensual na empregabilidade da matéria. Por isso, não economizava em material, usando os de boa qualidade, já que não fazia obra descartável. Também informa sobre sua paleta de tons frios, grises-azulados, roxos e negros, pois se devotam à sua concepção subjetiva do mundo.

Por fim, através do livro de memórias de Iberê, é dado a conhecer essa personalidade em processo, esse “homem a caminho”, como se intitulou, e entender sua concepção artística, que sempre esteve pautada pela busca do domínio técnico e permeada pela sua história de vida, revelando-se em sintonia com o desenvolvimento de seu trabalho plástico, desdobrando-se do local ao universal, da figuração à abstração.

Helio Oiticica (1937-1980) foi outro artista brasileiro, dotado do hábito de escrever sobre suas experiências artísticas. No livro, também catálogo da exposição *O Museu é o Mundo* (2011), estão reunidos diversos textos de sua autoria, desde 1954 até 1979. Alguns textos encontram-se em ordem cronológica, acompanhando a trajetória do artista. Outros receberam títulos relacionados às suas obras: *Apocalipopótese*, *Crelazer*, *Anotações sobre o Parangolé*, entre outros.

O artista declarou que sempre se sentiu impelido a fazer anotações sobre os pontos essenciais do seu trabalho, e achava ser esta uma tendência sua, acreditando ser “mais fácil penetrar o pensamento do artista quando

deixa um testemunho verbal de seu processo criador” (p. 9).

Igualmente nas cartas trocadas com a artista plástica Lígia Clark (1920-1988), durante o período de 1964 a 1974, é dado a conhecer seus pensamentos e sentimentos na intensa busca sobre as questões da arte, em um período no Brasil sob a repressão e censura imposta pela ditadura militar.

Hoje, recuso-me a qualquer prejuízo de ordem condicionante: faço o que quero e minha tolerância vai a todos os limites, a não ser o da ameaça física direta: manter-se integral é difícil, ainda mais sendo marginal: hoje sou marginal ao marginal, não marginal aspirando à pequena burguesia ou ao conformismo, o que acontece com a maioria, mas marginal mesmo: à margem de tudo, o que me dá surpreendente liberdade de ação – e para isso preciso ser apenas eu mesmo segundo meu princípio do prazer: mesmo para ganhar a vida faço o que me agrada no momento... (Depoimento de Oiticica a Lígia – CLARK, 1996, pp. 44-45).

Por último, destaca-se o trabalho do artista francês Marcel Duchamp (1887-1968), a coleção *The Green Box*, em 1934, por ser distinta dos outros diários até então apresentados. Duchamp reuniu documentos desde 1913 para explicar alguns de seus pensamentos e mostrar trabalhos preliminares relativos a *The Bride Stripped Bare by her Bachelors, Even (The Large Glass – O Grande Vidro)*. Na coleção foram publicados, em fac-símiles, 96 manuscritos, notas, fotografias e desenhos montados em papel, dentro de uma caixa verde de cartão, editados em 320 exemplares. Não há necessariamente uma ordem para ser vista e compreendida, porém, o conjunto do que está contido na caixa fornece uma visão da complexidade do pensamento de Duchamp, no seu processo de criação da obra *O Grande Vidro* ou *A noiva despida por seus celibatários* (1912-1923).

Enfatiza-se ser este trabalho de Duchamp uma espécie de diário, pois são anotações do seu processo vivido para a construção da obra. Ele considerou estas anotações como parte do processo, contudo, quando a obra se deu por concluída, passaram a ser memória. E assim, ao publicar suas anotações, construiu um novo trabalho. Esse não foi o único experimento de Duchamp. Também o livro *Box of 1914* (Paris, 1913-1914) pode ser considerado o primeiro experimento do artista em publicar suas notas.



Imagem 62: *The Green Box (A caixa verde)*. Marcel Duchamp. Contém 94 itens reproduzidos, incluindo notas manuscritas relatando a concepção e execução de sua obra *O Grande Vidro*.

Fonte: <http://www.rci.rutgers.edu/~jbass/talks/mla06/infranotes.htm>.

Após todos estes aportes, é possível pensar que diários, cartas, cadernos, *blogs*, fotografias, vídeos, diários gráficos, enfim, os registros documentais, se constituem como ferramentas para professores, artistas e estudantes para a percepção do seu próprio ato criativo. Como disse Paul Klee, “um diário não é uma obra de arte, mas do tempo” (p. 74). Assim sendo, os diários contam sobre o tempo de criação, tempo de trabalho, tempo dedicado a observações, sentimentos e pensamentos. Não é somente a averiguação biográfica dos autores que interessa, mas principalmente o que o autor percebe de sua realidade e é capaz de transformar em poética.

Diário de Passagens, Caderno-Ateliê e outros espaços para experimentações artísticas

Neste subcapítulo pretende-se descrever os meios diversos encontrados nesta pesquisa, através dos quais se encontram os registros de experimentação artística, como rascunhos, esboços, estudos, projetos, ensaios, entre outros, e também os registros de reflexões que estão nos diários e anotações diversas.

Ao iniciar a pesquisa, o único documento estabelecido a ser construído ao longo da investigação seria o diário do professor/artista, denominado de 'Diário de Passagens'. Contudo, por utilizar a Bricolagem como metodologia da pesquisa, outras ferramentas foram surgindo durante o processo e aproveitadas como uma tentativa de aproximação do fenômeno pesquisado.

Primeiro será abordado o Diário de Passagens, e depois os outros espaços que foram surgindo ao longo do percurso, tais como o Caderno-Ateliê, o minibloco (*studiex*) e o livro de fotografias.

• Diário de Passagens: professor/artista em processo

Esse diário constitui-se de textos narrativos, apresentando os pensamentos da pesquisadora sobre ser professor/artista, as vivências das práticas artísticas realizadas durante os encontros no Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke e reflexões diversas durante o trajeto da viagem semanal. Outrossim, este desdobrou-se em um caderno de capa dura azul, pautado, no qual há relatos que dizem respeito ao estágio de docência, realizado no primeiro semestre de 2015, na disciplina Introdução à Linguagem Pictórica, ministrada pela professora Dra. Jocielle Lampert, na UDESC. No caderno constam também rascunhos das aulas preparadas para ministrar aos alunos, bem como observações sobre a aprendizagem dos alunos.

Oportuniza também compreender o contexto em que a pesquisadora vive e as experiências estéticas vivenciadas ao longo do processo de pesquisa. Por se tratar de uma narrativa, percebe-se a maneira do autor lidar com a realidade, uma atitude de certa forma existencial.

É uma escrita no presente, como em um ensaio (gênero textual) em que:

O modo experimental do pensamento, de uma escrita que ainda pretende ser uma escrita pensante, pensativa, que ainda se produz como uma escrita que dá o que pensar; e o modo experimental, por último da vida, de uma forma de vida que não renuncia a uma constante reflexão sobre si mesma, a uma permanente metamorfose (LARROSA, 1976, p. 32).

A denominação Diário de Passagens é que estas passagens têm relação com as “passagens” tanto de ter sido professora como de ser mestranda e de ser viajante ou passageira pelo constante deslocar-se entre Curitiba e Florianópolis, a fim de estudar durante nestes dois anos de duração do curso. Nas três situações percebe-se que há transitoriedade implícita.

Dessa forma, o diário torna-se um documento de registros do percurso do pensamento do autor, nas três situações, apontando um contínuo devir, portanto, em processualidade, desconhecendo-se no início como será o seu fim.

O primeiro diário utilizado caracteriza-se por ser um caderno de capa lisa dura, na cor preta, medindo 21,6 x 27,9 cm, papel 100g/m², da marca Canson, próprio para esboços, contendo 100 folhas. Evidencia-se que esse primeiro diário, devido ao seu tamanho não oferecer muita praticidade para carregá-lo, constitui-se de várias folhas coladas, pois muitas vezes, por este não estar presente, a fim de não deixar de se fazer um registro, alcançava-se o primeiro pedaço de papel que estivesse à disposição. Isso também obrigou a pesquisadora a organizá-lo, o que não foi realizado com uma frequência estabelecida, por exemplo, semanalmente ou quinzenalmente.

O primeiro registro consta do dia 12/08/2014, data que coincide com a primeira semana de aulas no Programa de Mestrado em Artes Visuais. O diário desdobrou-se em outros diários, visto que, por serem menores, eram mais práticos de transportar ou carregar na bolsa ou na mochila. E assim, mais três cadernetas com impressões, desenhos e anotações aportaram. Igualmente, optou-se por uma versão escrita no Word do computador, por certa praticidade, inclusive para armazenar fotos de trabalhos realizados no Estúdio de Pintura Apotheke, entre outros.

Também se adotou um caderno da marca Canson, capa preta, 14 x 21,6 cm, no qual se registram ideias que surgem sobre a pesquisa, endereços de *sites* interessantes, referências de livros, palavras buscadas e seus significados para uso na escrita do texto da dissertação, como também resoluções, dúvidas e encaminhamentos a serem discutidos nos encontros

de orientação com a professora Jocielle Lampert. Pode-se ainda reconhecer no meio dessas anotações alguns desenhos, sentimentos, que reflitam talvez momentos de vagar na pesquisa.

Segue abaixo um exemplo de relato de um dia deste diário sobre um encontro no Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke.

Primeira prática no Grupo de Estudos APOTHEKE – 2º semestre.

Monotipia com tinta a óleo – 06/08/2015.

Cheguei cedo e comecei a arrumar a sala. Fui com o ônibus da madrugada. Até que consegui dormir bem. Demorei um pouco para começar, parece que preciso me aquecer. Lembro-me dos tempos no ateliê de cerâmica em que a artista Marília Diaz dizia que precisava se aquecer antes de começar. Tinha um certo ritual de ler a correspondência, arrumar algumas coisas no ambiente. Acho que isso ajuda a retirar a energia de fora e ambientar-se neste momento, concentrar-se no espaço e ao tempo de criação. Arrumei um lugar para ficar, organizei o material. Procurei sentar perto dos meus colegas e em um lugar com mais luz natural. Primeiramente tinha uma imagem de paisagem que tinha visto na chegada de Florianópolis. Mas como captar as cores que estavam na minha memória? Se ao menos tivesse fotografado! Escolhi as cores (paleta) e ajeitei o papel na mesa. O fato de todos os outros integrantes do grupo estarem com modelo e eu não, me incomodou... Então desisti de fazê-lo e peguei uma foto de uma janela que tinha numa revista do Paço da Liberdade – SESC de Curitiba, já que temos um outro projeto que o tema é janelas. Comecei a ajeitar o papel e me fixei nas cores, quase me debruçando sobre a foto. Foi engraçado porque eu me fixei mesmo nas cores e comecei a enxergar tonalidades que de relance me era impossível perceber. Mais difícil é tentar aproximar a cor real da tinta com o que você vê. Este exercício requer um pouco de paciência. Começo pelas cores mais claras, após me certificar com a professora. Vou e volto várias vezes na mesa onde são colocadas as tintas. Os outros vão mais rápido do que eu. Não me importo. Não tenho pressa. Estou curtindo fazer. A colega Ana também está mais lenta.

A professora me diz que eu deveria vir um dia antes e não de madrugada, pois assim chego cansada para a prática. É, talvez ela tenha razão, mas consigo me concentrar. Procuro ter paciência para me concentrar na prática. Pesquiso pinceladas e percebo que algumas me dão um efeito mais desejado. Também exploro a numeração de pincéis mais adequada para determinadas superfícies.

Há quanto tempo não trabalhava com tinta a óleo! Gosto muito do cheiro de tinta. Não me incomoda, pelo contrário, me traz uma sensação agradável, de um tempo distante, de quando fazia aulas de pintura na minha infância. Adoro ver os nomes das tintas nos tubos. A professora tem uma variedade grande e são tintas de qualidade superior. São importadas. Tenho algumas, mas escolares. O material ser bom faz muita diferença. Na escola pública era comum trabalharmos com material de baixa qualidade, é um barateamento do ensino. E o professor acaba se acostumando com isso e não exige algo melhor em qualidade e em maior quantidade. Outro aspecto

que dificuldade é que a demora em vir o material é tamanha e os trâmites até chegar são tão demorados que te fazem desistir de pedir qualquer material diferente. E assim deixamos de oportunizar experimentos e ampliar o repertório técnico/prático do aluno.

Tive dúvidas quanto ao preparo da tinta a óleo. Misturar com óleo de linhaça, um pouco de terebintina, a proporção certa. São detalhes que exigem estudo e prática. Vou experimentando e procurando deixar o medo de lado. Percebo que um ambiente com muita conversa me atrapalha na concentração. O fato da Gabi também ficar fotografando, documentando, interfere na minha concentração. Ouço os outros alunos conversando e isso me desfoca. Gosto de ver o trabalho dos outros, porque percebo as possibilidades, mas é inevitável não comparar, e acho que isso acaba me atrapalhando (o fato de comparar).

No momento de imprimir, usei na primeira um papel bem fino, quase um papel-arroz que ganhei da colega Luciana. E ficou bom o resultado, pena que não deixei margem suficiente para ambos os lados. Na segunda prova, usei um papel canson, e como a tinta já estava mais seca, o efeito ficou bem texturizado. Fotografei e pendurei no mural.

Demorei para fazer o trabalho, comparado a outros colegas, mas foi no meu tempo, e no final até que gostei do que vi. Percebi ter conseguido uma profundidade na janela. Talvez fosse interessante repetir este exercício.

(Relato não publicado. Arquivo pessoal.)

• Caderno-ateliê¹

É um caderno que funciona tal qual o espaço de um ateliê, como um território para exercícios, experimentações de materiais, técnicas e ideias. É o espaço dedicado ao fazer artístico, ao tempo de elaboração e execução. Algumas vezes, caracteriza-se pelo trabalho com elementos próprios da linguagem visual e sua especificidade a partir da experimentação. Essas experimentações podem resultar em uma mobilização da capacidade criadora quando surge a necessidade de problematização, e assim, a partir da organização dos conhecimentos construídos, surgem novas produções artísticas, apontando para a elaboração e produção de projetos processuais poéticos.

Este teve início no segundo semestre de 2015 e surgiu de um desdobramento do Diário de Passagens, ficando o diário mais direcionado a reflexões, e o caderno, portanto, mais estabelecido como um território para experimentações artísticas.

¹ O termo caderno-ateliê derivou do suplemento para crianças da coleção *Arte à primeira vista*, das Edições Paulinas, com sugestões de práticas que aproximam a criança do processo criativo do artista.

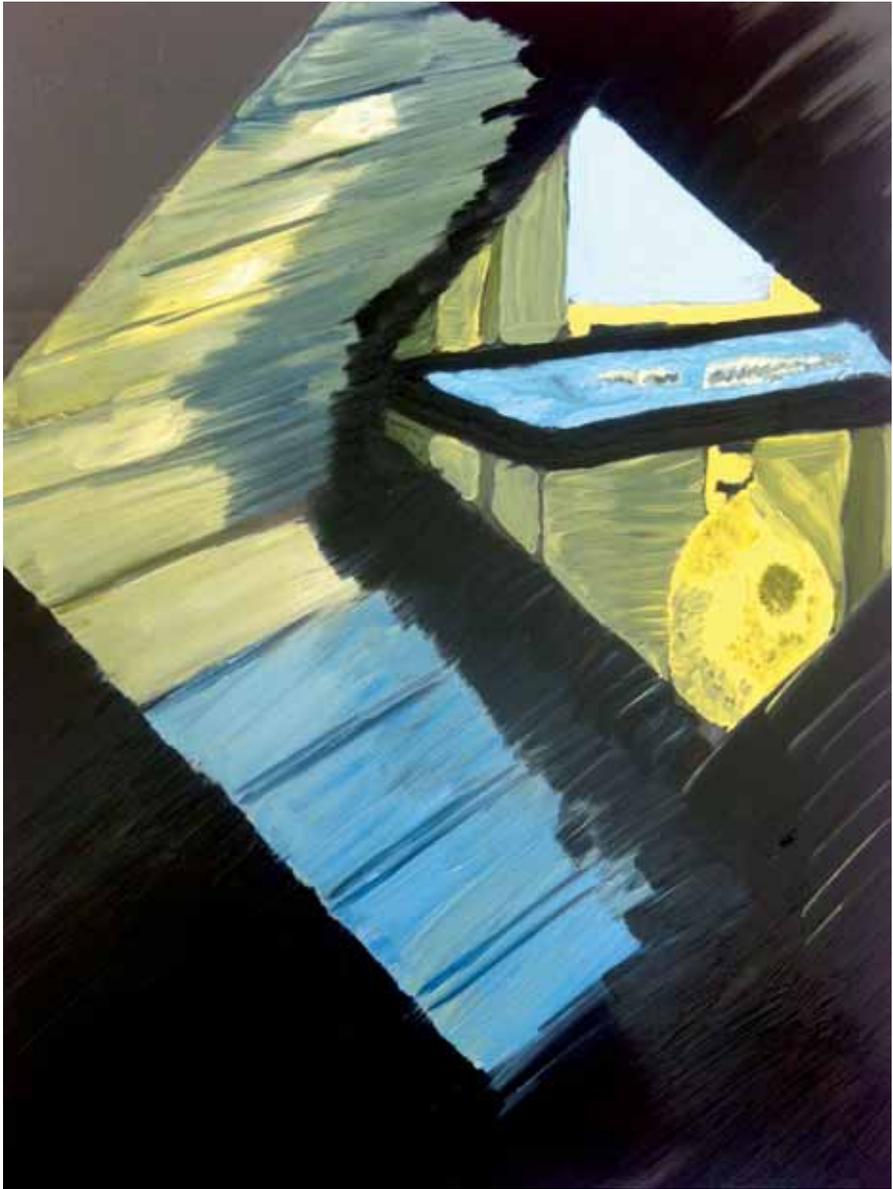


Imagem 64: *Janela Paço*. Monotípia tinta a óleo, 2015
Fonte: acervo da autora.

Olhô p/ frente / Olho para fora / Olho para dentro = IR O movimento do corpo ao caminhar

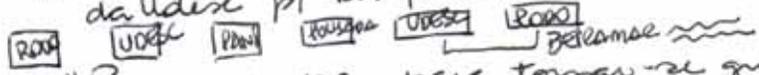
"Os 1^{os} geógrafos eram [...] gente que se perdia. Saíam de suas quintas, de suas pequenas moradias, e se perdiam. Daí passaram a elaborar croquis para entender a situação. Assim, a coisa [GEOGRAFIA] começou. Gilles Lapouge (2009).

Mapas: Possibilidades:

- 1) Cortar ~~uma~~ formato do meu pé sobre mapa crua - Flópis e ligar c/ fios de costura.
- 2) Criar linha d' mapa na parede 300km⁺ ou 302km ou isola?
- 3) Retirar formas do mapa: passáros que rejo lá e aqui e que goste formas de árvores (Shaman Rankin).
- 4) Fazer cartografia com os mapas e passáros
- 5) Recortar linha d'o mapa. fam.rio.com.br

Resquisar mapas c/ta Google. (Rubem Passos)
 Brian Dettmer - mapas - jornais.
 Shaman Rankin - mapas
 Shannon

Fazer percurso em Flópis da Redonária p/ UDESC da Udesc p/ Panificadora, da Pani p/ Foursade



"Perder-se era para tornar-se grande; Mas culturas primitivas os lugares eram espécies de máquinas, através da qual se adquiriam outros estados de consciência."



A princípio, foi adotado um caderno de *sketchbook* da marca Tilibra, papel resistente 150g/m², apropriado para esboços em lápis, caneta, hidrocor, pastel e *crayon* e capa plástica lisa de cor preta. A fim de personalizá-lo, decidiu-se por reutilizar o outro lado de um pedaço de papel do próprio caderno em que estavam descritas suas propriedades, e nessa faixa retangular branca, fez-se uma espécie de capa com os seguintes escritos em preto: **caderno-ateliê**, experiment+ações, **território de experimentar, descobrir(-se) / abrir(-se)**, registro de ver, de ideias, de sonhos, inventar, espaço de práticas artísticas, criadoras, explorar possibilidades, jeito de ver, sentir, pensar, trans-form+ação, exercícios do criar, **saber** estético + **pensar** + **fazer artístico**, coragem de criar, agir pensando, esquecer o tempo do relógio...

Guaraldo (2012) define a funcionalidade do caderno ao apresentá-lo como suporte para registrar verbal ou visualmente informações. Os registros podem apresentar textos, colagens, desenhos, fotografias, mapas conceituais, esquemas e símbolos.

É considerado um “ateliê de bolso” pelos artistas, ou um companheiro, pelos viajantes, um suporte para anotações para qualquer estudante ou profissional (p. 654).

Esse caderno funciona como um banco de dados, pois armazena material captado das experiências vividas, e certamente estes podem ser depois articulados e ressignificados. Através dele é possível acompanhar o desenvolvimento do pensamento visual do seu autor, encontrando nas imagens “um espaço de elaboração e maturação para pertencer a obras futuras” (SALLES, 2010, p. 94).

Em síntese, o caderno-ateliê é um espaço de experimentação onde está registrado o percurso criativo do professor/artista, entendendo o seu processo de criação. Diferente do minibloco, ele não tem o caráter de ser diário e nem momentâneo. No entanto, as práticas são de duração mais prolongada, pois não sendo executadas em tempo breve, exigem um tempo diferente, mais demorado, um *pensar para fazer*, com referências, o que inclui algum tempo para pesquisa. E algumas vezes também pode envolver questões técnicas e o uso de materiais diferentes.

Salles (2011) menciona sobre esse tempo, referindo-se a ele como o tempo da construção da obra, aquele que absorve o artista por inteiro, na continuidade.

O crescimento e as transformações que vão dando materialidade ao artefato que passa a existir não ocorrem em segundos mágicos, mas ao longo de um percurso de maturação. O tempo do trabalho é o grande sintetizador do processo criador (p. 40).

Sendo assim, o processo de criação se estabelece como um ato permanente de maturação, desvinculado do tempo do relógio, cronometrado.

• Miniblocos ou *studiex*

Os miniblocos ou *studiex* assim se denominam por serem pequenos cadernos, medindo 7,5 cm x 10,5 cm, com fecho de elástico na cor azul. Neles registra-se algum fragmento momentâneo do dia através de desenho, colagem, pinturas com aquarela, lápis de cor, entre outros, constando atrás uma referência do significado daquele registro na rotina do cotidiano. Sendo diário, neles há sequencialidade. São dois os miniblocos ou *studiex*. O primeiro de capa cor verde e o segundo de capa cor amarela.

No minibloco de capa verde, o primeiro registro data do dia 25/08/2015 e termina no dia 06/11/2015. Na primeira folha de abertura está escrito: “Minidesenhos: exercícios para ‘ver’ fragmentos do dia”. E também uma frase de Millôr Fernandes: “Viver é desenhar sem borracha”. Na capa deste primeiro minibloco, de cor verde, está escrito em francês: *Studiex c’est mon outil préféré et indispensable à tout moment de la vie*, que traduzindo quer dizer: “*Studiex* é o meu instrumento preferível e indispensável a todo o momento da vida”. Foi desde que a professora Jociele Lampert lançou aos seus orientandos a proposta de fazer registros diariamente, que o minibloco tornou-se um instrumento indispensável,

O segundo minibloco, de capa amarela, com as mesmas medidas, foi iniciado a partir de 07/11/2015 e teve suas páginas completadas com desenhos, colagens e pinturas por volta de quase três meses, finalizando em 02/02/2016.

O minibloco era mantido em local de fácil acesso, na escrivaninha ou na bolsa. O que começou a acontecer é que uma certa dependência se instalava, e caso algum dia não fosse possível fazer alguma espécie de registro, um desconforto se instaurava, por não querer quebrar a rotina prazerosa que era fazer o registro.



Imagem 67: *Desenho de peixes* - grafite. 2015
Fonte: acervo da autora.



Imagem 68: *Pinheiro* - colagem. 2015
Fonte: acervo da autora.



Imagem 69: Desenho de pés de pato - grafite e aquarela. 2015
Fonte: acervo da autora.



Imagem 70: Digitais - grafite, esferográfica e tinta carimbo. 2016
Fonte: acervo da autora.

Folheá-lo era agradável e igualmente inevitável não se avaliar crítica e reflexivamente, observando o que foi relevante e mereceu um registro, o que não foi satisfatório na representação, e o que tendo algum potencial poderia desencadear no desenvolvimento de um trabalho artístico.

Esse material serve de memória visual, visto alguns registros serem o que foi mais significativo e, por isso, selecionado naquele determinado dia. São vivências que se traduzem em atos expressivos explorando as singularidades do professor, pesquisador e artista. O minibloco, com os exercícios diários de ver, observar, registrar e criar, aponta ao professor a possibilidade da prática de produções estéticas e artísticas, mesmo em meio a tantas tarefas a cumprir na sua função cotidiana. Além disso, o material ainda se mostra como um recurso para levá-lo à autorreflexão sobre ser professor/artista.

A participação no I Colóquio de Práticas de Pesquisa baseada em Arte na Educação, realizado em agosto de 2015 em Curitiba, na Unespar, possibilitou experimentar, através de exercícios práticos, como ocorre a investigação artística com foco na educação. Na oficina de Artes Visuais, a professora canadense Rita Irwin² conduziu a proposta, que consistia em fotografar com celular ou máquina portátil algo que nos chamasse atenção daquele local que nunca tínhamos percebido antes. Ao menos cinco imagens deveriam ser captadas em até 10 minutos. O local onde se realizou a experiência foi o pátio externo da universidade. A proposta era individual, porém, o exercício seria discutido em dupla.

Essa vivência ajudou a perceber o quanto é necessário estar com a mentalidade aberta, os sentidos atentos para poder interagir com o meio e perceber tudo aquilo que está ao alcance, mas que por algum motivo antes não era percebido, e então encontrar algo para ser referido.

• Imagens fotográficas e livro de fotografias

Concomitantemente ao captar as imagens em movimento para o vídeo também se captaram imagens fotográficas no intuito de mais um documento

2 Rita Irwin é professora titular de Arte e Educação da *University British Columbia*, em Vancouver, Canadá. Conhecida internacionalmente por seu trabalho com a *A/r/tografia (Artografy: A = Artist, R = Researcher and Teacher)*. Desenvolve trabalhos em política de gestão e currículos de Arte-educação. No Brasil, publicou em 2013, pela UFSM, o livro *Pesquisa Educacional baseada em Arte: a/r/tografia*, em parceria com Belidson Dias como organizador.

de armazenamento, de registro dessas “passagens”. Captaram-se imagens tanto dos encontros semanais no Grupo de Estudos de Pintura Apotheke, a fim de serem colocadas no diário, como também das viagens dentro do ateliê-móvel, o ônibus em que se encontrava a pesquisadora no seu trajeto semanal Curitiba-Florianópolis e vice-versa, e também das rodoviárias destas cidades. A tomada de fotos era realizada informalmente, sem se preocupar em controlar tecnicamente o aparelho fotográfico.

A partir do momento em que se adotou uma postura de “abrir os olhos e aprender a ver”, como era a proposta do professor/artista Joseph Albers a seus alunos, conseguiu-se descobrir algo mais na paisagem. E a cada viagem descobria-se elementos que anteriormente não haviam sido notados. Também se percebeu o quanto o espaço geográfico foi se modificando nestes dois anos, com partes da rodovia sendo construídas, alguns comércios fechando, outros abrindo, pontes concluídas e necessitando de reformas, pintura descascando, lugares abandonados, placas de sinalização novas, *outdoors* com novas publicidades e outros disponíveis, tarifa do pedágio com acréscimo, entre outros.

Compreende-se, então, que no ato fotográfico, ao se recortar uma parte do que é visto, fragmenta-se o todo.

Assim, cada foto recorta e isola uma porção da extensão, as imagens extraídas do mundo são fragmentos descontínuos do visível. O enquadramento é um ato que fragmenta o visível, o que o enquadramento revela será sempre alguma coisa de parcial e implicará num resíduo [...] (REY, 2009, p. 5).

Nesse caso, fez-se um recorte daquilo que foi significativo para quem fotografou na experiência da paisagem, o que implica em subjetividade. A princípio, as imagens iam simplesmente sendo arquivadas, pois não havia a pretensão de compor algo com estas. Contudo, em uma das viagens, ao notar que na rodovia havia placas indicando a direção Norte-Sul da estrada, surgiu a ideia de selecionar algumas das imagens captadas no percurso semanal da PR 376, e com estas compor um livro sanfona. Este contém duas faces: de um lado traz imagens da rodovia no sentido Curitiba-Florianópolis, direção Sul, e do outro lado, traz as imagens da rodovia no sentido Florianópolis-Curitiba, sentido Norte. As imagens foram selecionadas pelas paisagens, pelos locais de parada e por culturas visuais que chamaram atenção no trajeto, como placas e escritos nos caminhões. Enfim, imagens que são







possíveis metáforas compondo as diversas passagens e seus significados.

Alguns esboços do livro de fotografias foram feitos no caderno-ateliê. Neste percebem-se várias proposições, explorando as suas possibilidades. No princípio, não foi concebido como livro sanfona, mas como dois livros, colocados lado a lado, como as pistas da estrada. Algumas fotos foram reveladas para se ter um protótipo do livro e nesse fazer enxergou-se outra possibilidade, a de que poderia ser feito como sanfona.

Salles (2011) comenta que no processo de criação, no início, parece ser um pouco indefinido, porém ao longo do tempo acaba culminando em alguma forma de organização.

Muitos artistas descrevem a criação como um percurso do caos ao cosmos. Um acúmulo de ideias, planos e possibilidades que vão sendo selecionados e combinados. As combinações são, por sua vez, testadas, e assim opções são feitas e um objeto com organização própria vai surgindo. O objeto artístico é construído deste anseio por uma forma de organização (p. 41).

O livro foi composto por imagens digitais produzidas, na maioria das vezes, com câmera do celular iPhone modelo 4, e outras vezes com câmera fotográfica digital portátil da marca Sony Cyber Shot, 14.1 mega pixels, lentes Carl Zeiss Vario-Tessar, abertura 2,7-5,7/4,7-18,8. Para sua composição foram selecionadas 14 imagens.

Por conseguinte, faz-se uma referência ao pensador Dewey, quando este afirma que toda experiência tem caráter estético, pois esta não precisa estar dentro do âmbito artístico ou cultural para acontecer, mas pode acontecer ao se perceber a vida ao redor, estando atento ao que ela nos apresenta. Assim, a cada viagem, olhando pela janela, descobria-se algo novo, que antes nunca tinha sido notado, e então se percebia o quanto naquele ambiente da estrada havia de material existente com potencialidade para se praticar e experimentar arte.

Abrindo o diário: busca por vestígios de prática artística

Registro sobre o percurso de criação de um professor/artista: processo de ver-se/re-ver-se/des-construir-se/re-construir-se

Abrem-se agora os diários construídos e entra-se em contato com estes registros materiais do percurso criativo de um professor/artista. Com observação curiosa e atenta, adentra-se na intimidade, na privacidade destes espaços de experimentação, de criação e de reflexões que são esses documentos construídos durante o processo de pesquisa em Ensino de Artes Visuais. Busca-se compreender se os diários podem ser considerados como ferramentas para a compreensão da prática tanto artística como pedagógica na formação do professor de Artes Visuais.

Parte-se, portanto, do entendimento do professor como um sujeito em processo de produção de si mesmo, não como uma identidade, o qual estaria mais relacionado a uma definição, assim como “uma determinação é uma redução das possibilidades do que se pode ser a certo padrão, um estereótipo que tende a se repetir” (PEREIRA, 2013, p. 54). Explica Pereira (2013) que:

O professor é um modo de ser de um sujeito que, tendo vivido um dado quadro existencial, se põe como sujeito educante, que educa, que forma outros sujeitos. É uma diferença de si que ele acolhe (p. 50).

Nessa “diferença de si que ele acolhe” está implícito um fluxo, uma movimentação, e não estagnação. Não se refere a alguém que está formado, pronto, e que não sofreria mais mudanças, mas a alguém em permanente processo de formação.

É na experimentação de si, na escrita de si, que o professor pode perceber sua professoralidade, a qual é uma marca produzida no sujeito, um estado (ser, sendo, sido), um diferencial na organização da prática subjetiva (PEREIRA, 2013). E nesse sentido, o diário pode contribuir auxiliando o professor a “enxergar-se em movimento e conhecer modos de subjetivar-se” (PEREIRA, 2013, p. 72).

Para este estudo, a princípio, a ideia era criar uma espécie de diário constituído tanto de visualidades como de textos, porém, este foi se ampliando para outras ferramentas. O que possibilitou essa abertura foi a própria metodologia da bricolagem, que admite aproveitar o que se oferece ao ser encontrado no percurso, não eliminando assim o que pode ajudar

a entender o fenômeno a ser estudado. Inclusive, para este estudo, os diários visuais como os miniblocos *studiex*, o caderno-ateliê, as fotografias e videografias, construídos ao longo da pesquisa, é que auxiliaram de forma diferenciada a perceber a prática artística. Por conseguinte, os diários visuais acabaram apresentando-se como o próprio lugar da experiência de desenhar, colar, fotografar, pintar, imaginar, idealizar.

Surgiu um conjunto de diários, totalizando oito, os quais se desdobraram do primeiro diário, sendo este com escritos e desenhos; o segundo, com relatos do estágio; duas cadernetas menores com desenhos e escrita; os dois miniblocos *studiex*; o caderno-ateliê; e o último contendo textos, colagens e desenhos dos meses de março e abril de 2016. Na concepção de Zabalza (2004), estes diários seriam classificados como *introspectivos*, dado o seu conteúdo se voltar para pensamentos, sentimentos e vivências do autor, bem como *criativo e poético*, pois a narração, além de refletir a realidade, manifesta a recriação ou imaginação das situações narradas através de linguagens artísticas (p. 15).

Neste conjunto de diários percebe-se o espírito catador da pesquisadora, pois uma constante é a colagem de vários papéis, textos, desenhos, etiquetas, notas de compra, guardanapos de restaurantes, papéis de embalagens e rótulos, denotando que, a partir da cultura visual, do meio em que a pesquisadora estava inserida, estes serviam de pretexto para um desenho, uma pintura ou uma colagem, como a que foi realizada em 21/03/2016, com restos de papel dos estudos no Apotheke e mais os rótulos de água mineral e do sabonete oferecido na pousada que frequentava.

De um modo geral, pode-se dizer que o artista faz provisões: recolhe, junta e acumula o que lhe parece necessário. São registros verbais, visuais ou sonoros de apropriação do mundo, ou melhor, registros na forma mais acessível naquele momento. O artista tem maneiras singulares de se apropriar do mundo a sua volta. Os cadernos de anotação guardam, muitas vezes, as seleções feitas pela percepção, ou seja, o modo como o artista apreende e apropria-se da realidade que o envolve (SALLES, 2011, p. 128).

Em anotação, no dia 06/08/2015, um comentário da própria autora sobre o diário: *“O diário me faz estar presente: comigo, com meu processo criativo, me ajudando a perceber como vou concebendo as ideias e como me relaciono com o que me cerca (mundo)”*.

Um dado a comentar é que, no princípio, a pesquisadora adotou como diário um caderno tamanho A4, e no decorrer da pesquisa, percebeu-se que, por ser mais difícil de carregar na bolsa ou na mochila, não era portado junto, e dessa forma, era preciso recorrer a qualquer papel que estivesse disponível, a fim de imprimir seus registros, o que exigiu posteriormente um trabalho de organização destes escritos. Preferiu-se, no segundo semestre, adotar os diários de tamanho menor, por serem mais fáceis de transportar e carregar, e assim, estes se desdobraram do primeiro. Ainda como um desdobramento do primeiro diário, uma pasta no computador pessoal foi aberta para registrar através de textos e fotos algumas práticas realizadas no Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke.

Pontua-se que, enquanto professores atuando em sala de aula, na maioria das instituições educacionais existe uma exigência diária, burocrática, de se fazer o diário de classe, em que são anotadas faltas, notas e explicações breves sobre o conteúdo trabalhado no dia com o grupo de alunos. Então se supõe que, enquanto professores, já se está “acostumado” a fazer alguma espécie de registro. O hábito de registro já é existente. Sendo assim, procede que fazer diários, tanto visuais como textuais, pode ser incorporado na rotina do professor, caso este assim deseje ou julgue ser eficiente e necessário para a sua “professoralidade”. Opina o professor de Artes Visuais português, Antonio Pereira, que:

Os fazedores de Diários Gráficos iniciam-se por paixão à primeira vista, depois por estudo e investigação, mais tarde por disciplina e vocação e, por fim, por uma enorme compulsão (PEREIRA, 2012, p. 125).

Portanto, um costume que se transforma em hábito, que passa a ser uma necessidade, um prazer até quase virar esta compulsão. Na elaboração destes diários, essa prática transformou-se em um hábito agradável, e não conseguindo fazer um registro, no dia seguinte, procurava o diário e, acessando a memória, tentava relembrar de algo do dia para inventariar. Inclusive, o seguinte hábito foi desenvolvido nos dias de viagem. Logo que o motorista entregava a passagem, esta já era marcava com um desenho, um comentário, enfim, com uma impressão, utilizando-a como um “diário”.

Os diários construídos durante esta pesquisa são pertinentes no sentido de que contêm registros visuais e textuais que conduzem a uma reflexão sobre a prática artística desenvolvida pela pesquisadora durante o acontecimento do Mestrado. O foco será a prática artística, mas, caso sejam

lidos na íntegra, outras informações podem ser encontradas e, em algumas situações, podem ajudar a contextualizar a prática artística.

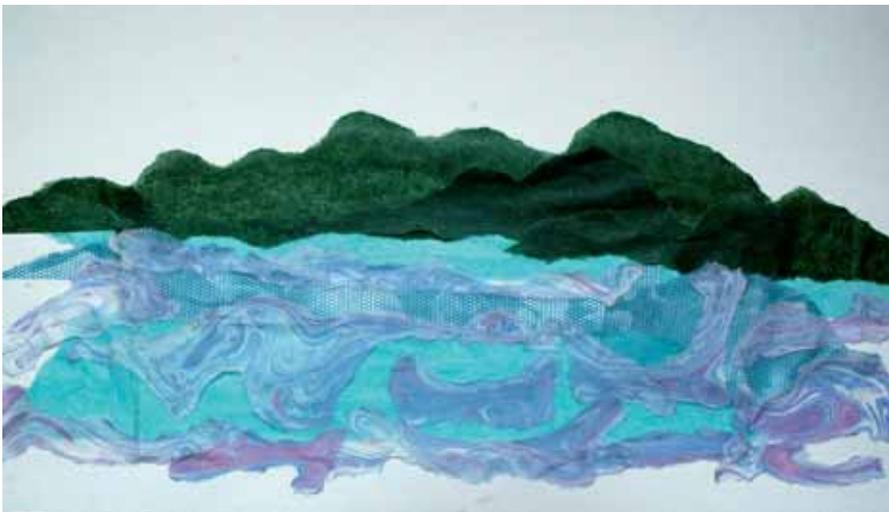
Em algumas datas do primeiro diário, realizado logo no início do ingresso no Mestrado em 2014, encontram-se algumas reflexões da pesquisadora, reportando-se à sua produção artística enquanto na condição de professora/ artista. No dia 09/09/2014, aparece a seguinte ponderação escrita dentro de uma linha em espiral: “Onde está a artista Márcia, escondida atrás da professora de Artes Visuais? Por que parei de produzir arte ao começar a ensinar arte? Onde está? Por quê?”.

Outras reflexões aparecem juntamente a um desenho datado de dezembro de 2014: “Onde está minha prática artística como professora de arte? Onde me situo como professor pesquisador? Prática Artística e prática didática são complementares?”. Estas, entre outras questões, foram atendidas, e outras confrontadas na própria construção dos diários para a pesquisa.

No primeiro diário, encontram-se os relatos de várias práticas artísticas realizadas no Apotheke. Destaca-se a do dia 10/09/2015, em que o professor e pintor Marco Gianotti esteve de visita ao ateliê:

Hoje a prática do Apotheke foi a colagem. A imagem referência que usei foi a foto que fiz ontem no caminhar pela beira-mar. Desenhei, percebi cores, e com o papel resolvi recortá-lo com as mãos e começar a fazer planos. [...] A professora colocou disponível vários papéis japoneses, de texturas e cores diferentes. Também projetou um livro sobre colagens e colocou outros livros à nossa disposição. São materiais interessantes para disparar ideias, observar processos, entender técnicas. Para nossa grande surpresa, ao final da aula, o professor Gianotti apareceu e começou a dar sugestões a cada trabalho que ia vendo. Alertou que insistíssemos na nossa visão com perspectiva, ponto áureo e linha do horizonte. Afinal, somos ocidentais! Também falou da obviedade de alguns trabalhos, enfatizando que quem tem que comunicar algo claramente é o pessoal de propaganda, design gráfico, e que nós, artistas, temos que provocar reflexões, problematizar, principalmente hoje na contemporaneidade. Falou das cores, que cor é relação com outra, e quando as usamos, temos que pensar isto. Além do que, às vezes, o menos é mais e é preciso cuidar com os excessos de texturas, por exemplo. Novamente enfatiza para pensar em massas de cor. Pintura não é linha, é cor.

Os comentários do professor reverberaram em outro dia de retomada da prática com o mesmo trabalho de colagem, como se pode perceber no relato do dia 21/09/2015:



Imagens 93 e 94: *Estudos de paisagem.* Colagem com papéis diversosos. 2015
Fonte: acervo da autora.

Hoje dou prioridade à prática. Deixo para depois os e-mails, a aula para planejar, o texto para escrever. Prática... começar. Prioridade para ela. Começo. Organizo a mesa de trabalho para fazer a colagem. Escolho o papel. Já faz duas semanas que dei início ao processo. Fiz alguns estudos. E por que demoro em retomar o trabalho para concluir? [...] Começo. Pego o papel base para colar e vou estudando. Lembro-me dos comentários do professor Gianotti sobre a nossa horizontalidade e do exagero de alguns detalhes. Observo. Elimino então o papel com predomínio de amarelo. Procuo a foto da paisagem referência. Gosto de inventar a partir de referências. Mudo a posição da colagem. É melhor ver na vertical. Dou foco na montanha. Muitas vezes modifico até gostar do resultado. Opto por deixar sem margem, pois me agrada a ideia do vaziar, dar continuidade. Mais uma vez olho a foto. Não colo tudo. Deixo algumas partes para projetar com volume.

Alguns pontos a serem observados na narrativa são quanto ao tempo dedicado ao “fazer”, pois é neste que o processo criativo é ativado, ou seja, é no “fazer” que várias possibilidades do trabalho vão surgindo e/ou as dificuldades técnicas são percebidas. Pois, como afirma Dewey (2010), “a arte denota um processo de fazer ou criar” (p. 126). Os comentários do professor Gianotti somente foram entendidos porque recriados na experiência, no ato de fazer e pensar a colagem. Quanto às várias mudanças feitas no trabalho, estas decorreram da percepção no próprio ato de fazer. Dewey (2010) acrescenta que na “experiência artístico-estética, a relação é tão estreita que controla ao mesmo tempo o fazer e a percepção” (p. 130), e que, portanto, “as consequências do ato de fazer, tal como transmitidas nos sentidos, mostram se aquilo que é feito transmite a ideia que está sendo executada ou assinala um desvio e uma ruptura” (p. 131).

O caderno-ateliê e os cadernos *studiex* apresentam-se como visualidades do pensamento do pesquisador, estando, assim, diretamente relacionados à prática artística. No fazer artístico foi preciso lidar com componentes afetivos essenciais para o processo criativo, como a curiosidade, o correr o risco e o sentir segurança para a experimentação, sem a preocupação de errar ou de fazer “bem feito”. (BARBOSA, 1984). Inclusive, percebendo que esses erros poderiam ser aproveitados para a criação, como narra Santos Neto (1997):

Aprendi a considerar o “erro” como elemento criativo. As “coisas” não tinham de “dar certo” da primeira vez, nem talvez da segunda, da terceira, ou da décima vez, mas existir num contexto formal. Mesmo porque, o que é “dar certo” em arte, um terreno, que pela

própria natureza é ambíguo, analógico? Descobri, assim, o prazer de trabalhar sem ter que “acertar”, vendo o “erro” como mudança, variação de uma intenção inicial, encontro com possibilidades não imaginadas, que só o fazer podia oferecer [...] (pp. 63-64).

O vazio de uma superfície pode sempre parecer provocador. E é, no sentido de provocar um agir para pensar visualmente, e por isso pode suscitar alguns medos, principalmente depois de um tempo não dedicado a estas práticas. Observa-se na escrita a seguir um relato sobre o medo quando da decisão de iniciar o diário visual: *“Hoje pretendo começar o meu diário visual. Encontrei um sketchbook que havia comprado. Sem críticas, sem exigências, sem medo... De quê?”* (03/08/2015).

Em outro relato, do dia 06/08/2015, um medo relacionado à sua condição quando era professora de Artes: *“Comecei. Um medo parece que sempre me envolve, mas é um medo da minha própria autocrítica. Parece haver uma obrigação de ‘vai ter que ficar bom’. Será que é porque eu fui professora por tanto tempo?”*. Aos poucos, à medida que a pesquisadora era absorvida pelas práticas, não eram encontradas mais referências a estes medos nos relatos dos diários. Sentimento este também verbalizado por uma aluna, certo dia, no estágio da docência, depois que a professora lançou uma proposta de trabalho em pintura em tela, o projeto *Janelas*. Diante de situações como estas, o professor/artista, compreendendo esses medos, pode ser um encorajador para que o aluno quebre essas fronteiras no momento de experimentar, criar, a fim de que este enxergue quais erros, acertos, tentativas e dúvidas fazem parte do processo criativo.

Quanto ao fazer artístico relacionado aos cadernos deste estudo, foi sentido que, diante do desafiador branco e vazio do papel do caderno, era preciso cultivar uma postura de abertura para que se aproveitasse todas as possibilidades que sucedessem. Comenta a professora Paula Rito (2012):

No espaço branco, sobre a mesa, os cadernos. Como pequenos territórios guardam as procuras de um começo – a pintura começada – fragmentos, poses, aspectos de material e germinações, os sucessivos gestos e caos no processo do fazer; num forte desejo de arquivar sensações. Na busca incessante entre o que existe de anterior, de pré-existente, e o que vai ser acrescentado, há o fascínio do não permanente, de tudo ser possível para outras coisas. Uma continuidade (p. 10).

No caderno-ateliê percebe-se nas experimentações que, ao entrar em contato com a produção de artistas, estes parecem despertar para ideias, conduzindo a pesquisa de procedimentos, de técnicas, tal qual se pode perceber no relato do dia 03/04/2016, quando pensava no trabalho com mapas para o Projeto Albers, o qual foi proposto no Grupo de Estudos Apotheke.

Me bati para pensar algo sobre os mapas. Até que, revirando folders de exposições, encontrei um da artista Marga Puntel, e me deu uma luz: carimbar as linhas do meu pé nos mapas. Fiz com tinta nanquim uns estudos; vou tentar com outras tintas. A nanquim seca muito rápido! Quando fiz a monotipia do pé para o projeto de residência já havia gostado das linhas, das digitais do pé. Parecem mapas, ruas, estradas as linhas, e conforme a tinta ficou, parecia um relevo. Meus pés ainda carregam as marcas da tinta. Entintar/gravar/marcas/mapear/territorializar.

Também havia uma observação quanto ao tempo dedicado até surgir a ideia: “Levei muito tempo remexendo mapas, arrumando figuras, até ter a ideia do pé”. Esta questão do tempo remete ao tempo da criação, ao tempo de pensar para agir, tempo de assimilar e acomodar, demonstrando que a prática artística envolve pesquisa e trabalho e implica em outro tempo, o qual não é o tempo do relógio, cronológico, como lembrava a professora Jociele Lampert em muitos momentos do “fazer”, tanto nas aulas no Apotheke como nas aulas da disciplina Introdução à Linguagem Pictórica. Salles (2011) comenta sobre este tempo da construção da obra:

Um tempo que tem um clima próprio e que envolve o artista por inteiro. O processo mostra-se, assim, como um ato permanente. Não é vinculado ao tempo de relógio, nem a espaços determinados. A criação é resultado de um estado de total adesão (p. 40).

No caderno-ateliê reconhece-se que há potencialidades de trabalhos artísticos. Alguns apresentam somente ideias que foram lançadas para serem executadas, desenvolvidas ou aproveitadas em outro momento ou até mesmo em outro trabalho. Salles (2011) denomina esses trabalhos de “formas inacabadas que podem ser definitivamente um dia abandonadas ou um dia retomadas” (p. 153). Esses trabalhos inacabados remetem a alguns alunos que não terminavam seus trabalhos, ficando algumas vezes o próprio professor frustrado por não ter visto completado o pensamento visual do aluno. Inclusive, no dia 05/03/2015, no estágio de docência, a professora Jociele Lampert sugeriu aos alunos que não atrasassem os trabalhos, para

que não ficassem sem concluí-los. Dewey (2010) comenta que, no processo de produzir arte, o estético na percepção é organicamente afetado:

Até ficar perceptualmente satisfeito com o que faz, o artista continua a moldar e remoldar. O fazer chega ao fim quando seu resultado é vivenciado como bom – e essa experiência não vem por um mero julgamento intelectual e externo, mas na percepção direta. O artista, comparado a seus semelhantes, é alguém não apenas essencialmente dotado de poderes de execução, mas também de uma sensibilidade inusitada às qualidades das coisas. Essa sensibilidade também orienta seus atos e criações (p. 130).

Contudo, algumas ideias no caderno-ateliê foram realizadas e trouxeram uma sensação de completude, realização e prazer em resolver o trabalho até determiná-lo como pronto, acabado. Outros ficaram sem a execução, e aponta-se que, a fim de evitar trabalhos incompletos, uma solução é escolher uma ideia, flexibilizá-la ao máximo, explorando todas as suas potencialidades. Pode ser mais produtivo do que um caderno com tantas ideias e nenhuma sem realizar. Neste caderno, percebe-se que a valorização está muito mais nos processos do que nos resultados.

Com os miniblocos *studiex*, o que se propôs foi estar atenta e abrir os sentidos para buscar algo novo, nunca antes percebido, como exercícios do ver, explorando elementos do cotidiano, demonstrando o que era significativo, coletando imagens para elaborar e transformá-las em elementos artísticos, através de algumas técnicas como desenho com grafite, aquarela e colagem.

Assim, como afirma Almeida (2011), nos diários visuais existe um movimento que envolve relação e trânsito entre o “ver, o fazer e o re-fazer para ver diferente” (p. 30). Portanto, os diários acabam sendo “um espaço de construção de significados”, a partir do que é recolhido pelos sujeitos (p. 30).

Então, o caderno-ateliê e *studiex*, enquanto diários visuais, se mostram como espaços para pensar saberes, revê-los, ressignificá-los, atualizá-los, reaproveitá-los.

A escrita do diário visual, que subentende o desenho, a pintura, a colagem ou qualquer outro gesto num espaço pessoal, mas aberto ao mundo, coincide com a construção do pensamento, excedendo a sua materialização. [...] A passagem do pensamento à matéria na escrita do diário visual permite o olhar renovado sobre a própria ideia, alternando-a e retificando-a novamente, numa dinâmica própria de repetição [...]. (ALMEIDA, 2011, p. 30).

Esta repetição não se refere a uma reprodução, e sim a um recorrer dos saberes para requalificar, inovar.

Também se faz referência a quanto o diário visual promove no sujeito “a construção de conhecimento voltado para si e para o outro”, considerando-se a escrita de si (ALMEIDA, 2011, p. 30). Portanto, eles não são aqui considerados objetos estéticos, mas são ao mesmo tempo um dispositivo para a prática artística e para a “construção de subjetividade que interfere na visão e nas concepções de mundo dos seus sujeitos” (ALMEIDA, 2011, p. 30).

Por conseguinte, o sujeito se constitui nos dados da experiência, no contexto com os acontecimentos. É fazendo Arte que este se constrói artista. Sujeito em processualidade, um vir a ser que não se estabiliza definitivamente, pois a sua construção enquanto sujeito também é perpassada por outros sujeitos.

Diante disso, o professor pode compartilhar seu fazer artístico com seus alunos, expandindo o conceito de ateliê para a sala de aula. Inclusive, alguns artistas por terem sido professores, acabaram desenvolvendo suas obras na imersão pedagógica, como os artistas-professores da Bauhaus Paul Klee, Wassily Kandinsky, Josef Albers e Moholy Nagy. Barbosa (1984) considera que:

Todo grande artista é intrinsecamente um educador. Através da arte, não só revela, mas também afeta o mundo ao redor dele. Através de sua obra, prepara seu público para a aceitação de uma nova estética, de um novo pensamento visual e isto é função educacional (p. 160).

Barbosa (1984) menciona terem sido muitos os artistas que, através de cartas, diários e manifestos, escreveram discursos de esclarecimento e convencimento a respeito de suas ideias que provocaram movimentos de ruptura na arte. E destaca os seus preferidos, como Delacroix, Van Gogh, Grosz, Max Ernst, Schwitters, Duchamp e Man Ray. Acrescentam-se aqui as correspondências entre Helio Oiticica e Ligia Clark, que demonstraram suas reflexões e questionamentos sobre a Arte naquele tempo vivido.

Além disso, vários são os artistas que na história da arte mantiveram e mantêm diários e/ou cadernos como espaços para criação e para reflexões, tais como Paul Klee, Frida Kahlo, Pablo Picasso, Evandro Jardim, Regina Silveira, Daniel Senise, entre outros. Ter acesso a estes documentos é sempre inspirador e um dispositivo para a criação, além de nos permitir conhecer os modos de ver, pensar e sentir o mundo do artista. Um comentário no diário da pesquisadora menciona essa influência:

“À medida que estudo e entro em contato com os diários, isto me provoca uma vontade, um desejo de praticar arte, criar. O pensar em Arte me faz querer fazer Arte” (03/08/2015).

Durante a residência artística em outubro de 2015, na Escola Estadual Lauro Müller em Florianópolis, por estar novamente no contexto escolar, não enquanto professora, mas como artista, foi pensando naquele espaço como potência para prática artística. Estar em ambiente tão familiar, reavivou a memória de peças escultóricas criadas a partir das bolinhas de gude que os alunos traziam para brincar no contexto escolar. Dentro dessas bolinhas de vidro existiam umas formas coloridas que se parecem com a fruta carambola, e assim, estas formas foram ressignificadas em esculturas no material concreto celular. Este exemplo reporta como a cultura escolar pode influenciar o trabalho artístico e também pedagógico do professor, caso ele ofereça o seu trabalho artístico para apreciação dos alunos.

Na época da realização desse trabalho não ocorreu de ser mostrado aos alunos justamente este trabalho surgido do convívio com eles, consequência desta interação com o meio escolar e o universo infantil. Uma oportunidade que infelizmente não se ofereceu aos alunos de viverem uma experiência estética em sala de aula a partir da produção do professor, a qual poderia ter propiciado ao mesmo tempo uma aprendizagem em Arte. Para a residência nessa escola foi construído um diário nomeado *Escola – lugar de passagem*, especialmente para documentar as impressões sobre o retorno à escola, porém, como artista. Neste encontram-se várias fotos, desenhos e relatos sobre a escola, ainda influenciadas pelo “olhar” de professora. Segue um comentário do dia 30/10/2015:

Voltar à escola depois de um ano de aposentada, afastada deste ambiente como professora, e retornar como “artista” foi um desafio. A proposta que fiz de residência demorou para amadurecer, mas finalmente saiu e estabeleci uma relação com o projeto da dissertação, pois estou também de passagem. Estive de passagem durante 27 anos e há muitas maneiras de passar: às vezes com mais envolvimento, mais alegria, mais peso ou mais alienação. Foi tanto tempo, que parece as crianças perceberem que “fui” professora, é como se estivesse tatuado na pele. Quem trabalhou tanto tempo com gente e gente que está se construindo, em formação, não deixa de gostar. Parece até que vicia. Pensando bem, não fui, “sou”, porque talvez nunca se deixe de ser professor, pois é sempre um querer saber, saber-se, saber-te.



Imagens 95 a 101: Residência Escola Estadual Lauro Müller. Fotografias, 2015
Fonte: acervo da autora e acervo de Luciana Finko Mendonça.

Outro aspecto dessa escola que me chamou a atenção foi sobre a quantidade de portas e portões com grades e cadeados. Algo que leva a pensar sobre o significado da escola nas comunidades onde estão inseridas, pois precisam estar precavidas da violência, ao mesmo tempo em que nela ficam trancadas as crianças no sentido de protegê-las. Verifica-se a possibilidade de desenvolvimento de um trabalho a partir da observação da realidade dessa unidade escolar.

Dia 29/10/2015, segundo dia da residência: Ao colocar as fitinhas notei que a questão de território é bastante forte. Percebi muitas grades com cadeados. Fotografei. Algo para pensar (desenhos retangulares como grades).

As práticas artísticas relacionadas às fotos e aos vídeos (coletados com as câmeras do aparelho celular no trânsito das viagens semanais) fizeram igualmente refletir sobre quanto material com potencial para ser transformado em arte havia nos diferentes caminhos percorridos nos trajetos de carro ou de ônibus para as escolas onde ministrava aulas e que, caso estes tivessem surgido, poderiam ter sido levados para a apreciação dos alunos, como forma de oferecê-los à apreciação estética, e assim, os alunos poderiam também opinar e serem coautores do trabalho. Além disso, através da visualização destes poderiam conceber a possibilidade de transformar suas próprias experiências de vida em experiências artísticas. Contudo, somente agora neste contexto do Mestrado é que foram compreendidas essas alternativas.

O professor Joaquim Jesus (2013) aprofunda em sua tese de doutorado esta ideia de ateliê ou estúdio expandido. Salienta-se uma de suas abordagens:

[...] ao contrário de uma sala de aula autônoma que transcende o seu contexto, o estúdio ao ser puxado para a paisagem escolar, para a sala de aula, está relacionalmente condicionado e a condicionar o ambiente e o seu público, pela promoção de encontros intersubjetivos onde os significados são construídos coletivamente e não numa esfera individual [...] (p. 172).

Quanto ao espaço do ateliê, sabe-se que é considerado o local para a prática artística, porém, para esta pesquisa, este se apresentou de maneira expandida, podendo ser qualquer lugar, desde o ateliê de pintura da UDESC, onde aconteciam as práticas do Apotheke, como os espaços coletivos tais como o ônibus, a rodoviária, dentro do carro e os próprios diários. Várias filmagens, fotografias e desenhos foram realizados dentro do ônibus. Às

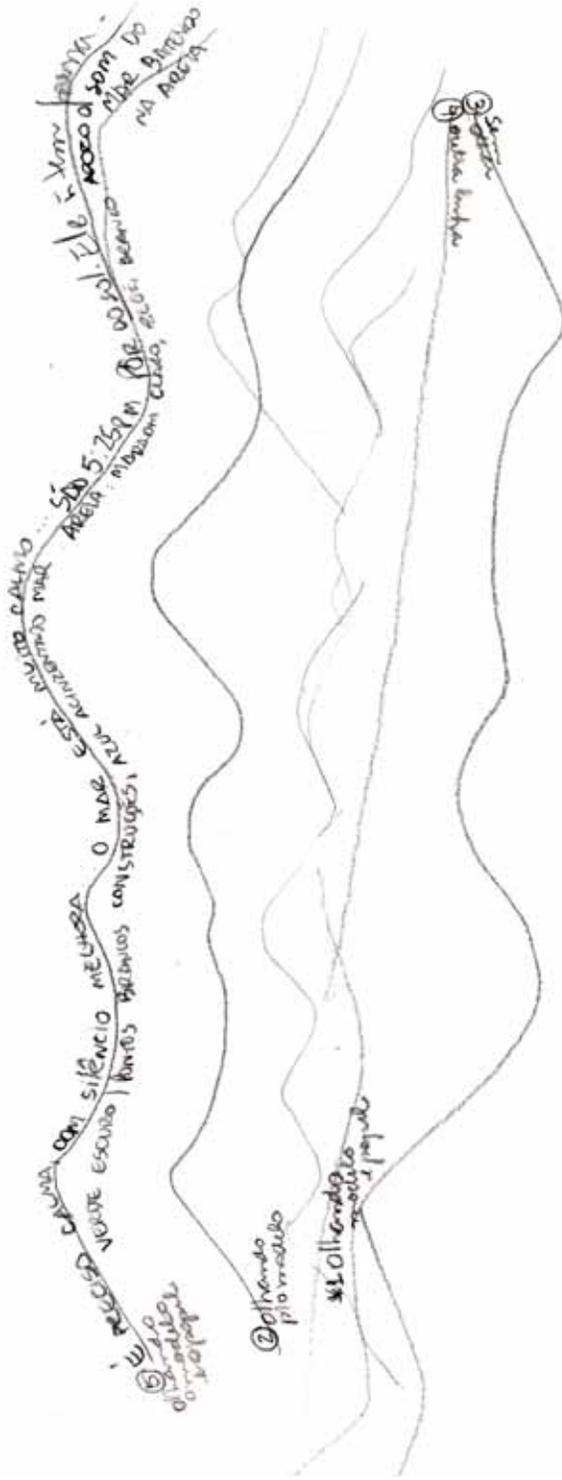
vezes, olhando para dentro do ônibus; outras vezes, olhando para fora, na paisagem; em outros momentos, olhando para dentro de si próprio, quando em uma procura de reconhecer-se nos trabalhos artísticos, procurando o seu próprio estilo, ou como Paul Klee dizia, que o conhecer-se a si próprio é o que levaria ao estilo e este é encontrado quando não se consegue fazer de outra maneira (KLEE, 1990, p. 260). Assim, “o percurso criador leva o artista a um conhecimento de si mesmo” (SALLES, 2011, p. 134).

Através dos diários, reconhece-se que, quando organizados, podem ser fonte de pesquisa para o artista, podendo este aproveitar ideias ali lançadas para outros trabalhos subsequentes. Por exemplo, na caminhada feita à beira-mar em Florianópolis no dia 09/09/2015, os desenhos feitos da paisagem apreciada com montanhas indicaram um trabalho de colagem de papel na cor branca sobre o branco, explorado com diferentes texturas. No próprio desenho se percebe o esforço de exercitar o ver e o fazer em tentativas que exploraram “olhando para o modelo e para o papel”, “olhando somente para o modelo sem olhar para o papel”. As anotações feitas no próprio desenho demonstram uma referência ao tempo e à descrição das cores percebidas na paisagem, bem como uma menção ao exercício realizado sem olhar para o papel, aprendido no passado.

É preciso calma. Com silêncio melhora. O mar está muito calmo. São 17h25m, pôr do sol. Ele não tem pressa. Verde-escuro/pontos brancos – construções, azul acinzentado – mar, areia: marrom-claro, bege, branco. A linha ficou mais segura, firme, ao não olhar para o papel. Este exercício aprendi no curso “Desenhando com o lado direito do cérebro”, com o professor Paulo Dias.

Este trabalho me moveu para a procura de papéis brancos em papelarias. O contato com os materiais artísticos, de certa forma, instigam à criação. Ocasionalmente, no mesmo período, foi descoberto, através de um texto literário, que o escritor alemão Herman Hesse, admirado da pesquisadora, também gostava de papéis, e inclusive mantinha um armário repleto deles para as aquarelas que fazia para seus leitores. Esta sucessão de acontecimentos conduziram a uma colagem denominada *Homenagem à Hesse*.

Atenta-se, no relato acima, desde a prática do desenho da paisagem, a escolha dos materiais na papelaria, a fatura da colagem e a descoberta do gosto do escritor por papéis que essas experiências conduziram, a produção de uma colagem em sua homenagem, como uma sequencialidade de experiências, as quais remetem ao pensamento de Dewey (1976) sobre os princípios de continuidade e interação.



A linha front segue, fins ao F. d. da p. 10 papel. Ela exerce a função no curso de ...

9/09/2015



Imagens 102 e 103: *Estudos para paisagem sobre o branco*. Desenho e colagem, 2015
Fonte: acervo da autora.

Imagens 104: Anotações Caderno-ateliê. 2015
 Imagens 105: Homenagem à Hesse. Colagem papéis diversos, 2015
 Fonte: acervo da autora.



LOJA PAPEIS - INVENTARIO - PAPEIS ESPECIAIS CORES E TEXTURAS
 O NOME SUGERE - INSPIRA A INVENTAR, COM MANTAS CORES E TEXTURAS
 DIFICIL N RE LA E VOLTA PARA CASA COM MUITAS IDEIAS.
 AOOO PAPEIS - JA TIVE UMA PAPELARIA
 DESUBRO QUE UM DE MEUS ESCRITORES FAZDEITOS HERMAN TESSÉ
 TAMBÉM AORAR PAPEIS EUE IRIA AMOR E NESTA LOJA ...
 Ele tinha um armário repleto deles.
 Na polha, ocelha do livro diz que esta papéis + a que usamo para sus
 obras, eram retrato de seu estado de espírito: num dia despo, outro
 riso; bco, amarelado ou colorido.

INVENTARIO
 PAPEIS ESPECIAIS

CLIENTE: 1 CIL
 END.:
 CNPJ / CPF: 186.469
 TELEFONE: XXXX

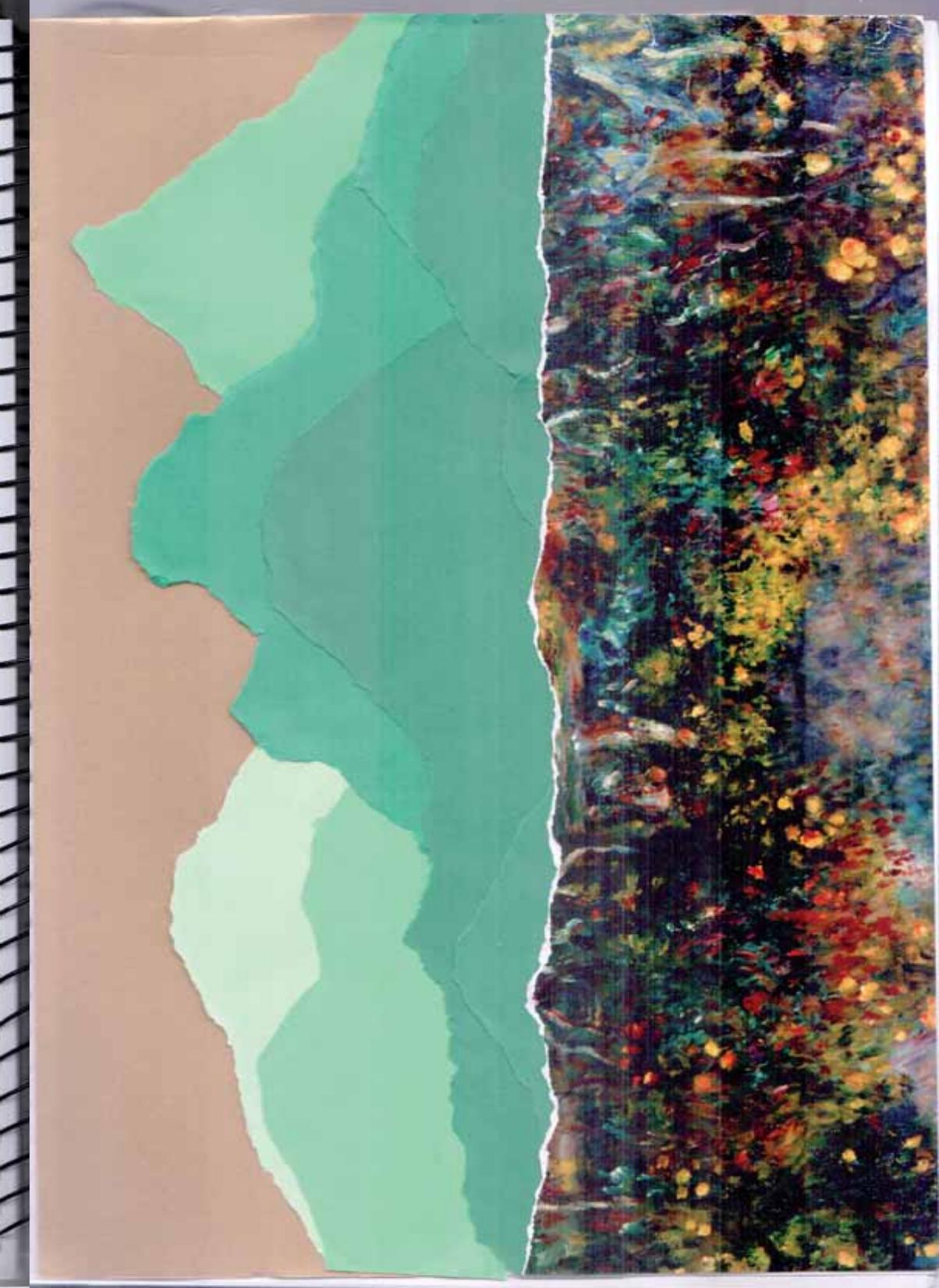
REF:	QTDE:
MIN0003	1 n
A00257	3 n
ZC0469	1 n
A00299	1 u
ZC0358	6 n

Vendedor: 173 Y
 LOJA MARCIA

Forma de pagamento:
 ... Para manterm

Colei aqui a nota para saber
 quais os papéis que foram
 comprados e qto foi pago.

22/09/2015



Os dois princípios de continuidade e interação não se separam um do outro. Eles se interceptam e se unem. São por assim dizer, os aspectos longitudinais e transversais da experiência. Diferentes situações sucedem umas às outras. Mas, devido ao princípio de continuidade, algo é levado de uma para a outra. Ao passar o indivíduo de uma situação para a outra, seu mundo, seu meio ou ambiente se expande ou se contrai. Depara-se vivendo não em outro mundo, mas em uma parte ou aspecto diferente de um e mesmo mundo. O que aprendeu como conhecimento ou habilidade em uma situação torna-se instrumento para compreender e lidar efetivamente com a situação que segue. O processo continua enquanto vida e aprendizagem continuem (p. 37).

Foi pela interação com o meio, na experiência estética de perceber a paisagem, que a pesquisadora, através da experimentação de um desenho, passou este a ser significado em uma prática artística de colagem, e assim, sequencialmente, uma experiência foi levando a outras experiências significativas, portanto, singulares, demonstrando como estas se relacionam em fluxo.

Em vários relatos é comum a pesquisadora referir-se a seu corpo, percebendo-o como o que intermedeia o contato, a interação com o mundo, e assim este pode sofrer e sentir cansaço, sentir a temperatura fria ou quente, ou sentir dor. No dia 02/03/2016 percebe-se várias referências aos sentidos:

O que vejo? Acabo de ver os pássaros que gosto. Ele parece o guará, mas só que vermelho. Estamos quase terminando o Mestrado. Passa rápido como o movimento do ônibus. Quando estamos cansados, qualquer barulhinho incomoda. No ônibus ouvimos conversas que não queremos conhecer. Filtro, filtro de sons! Lembro do papel que peguei na biblioteca: "Doa-me um minuto do teu silêncio". O bom de viajar de dia é que se pode ver a paisagem. O olhar vagueia, deambula, sempre buscando algo que agrada, mas às vezes se depara com algo que nem se imaginava e desperta-se para outro lugar, o pensamento é conduzido para outro lugar. A maré está cheia. O tempo está nublado. Agora está tudo silêncio. Sinto sono.

Dewey (2010) julgava os sentidos essenciais para a experiência da vida e não considerava oposição entre corpo e mente, alma e matéria, espírito e carne, pois para ele estes se relacionavam.

Os sentidos são os órgãos pelos quais a criatura viva participa das ocorrências do mundo a seu redor. [...] A experiência é o resultado, o sinal e a recompensa da interação entre organismo e meio, que quando plenamente realizada, é uma transformação, de interação em participação e comunicação. Visto que os órgãos sensoriais, com o

aparelho motor que lhes está ligado, são os meios dessa participação, toda e qualquer invalidação deles, seja de ordem prática ou teórica, é, ao mesmo tempo, efeito e causa de um estreitamento e um embotamento da experiência de vida (pp. 88-89).

Destaca-se este aspecto, posto ser o corpo que veicula a interação com o meio, que é presença no mundo, no qual, enquanto territorialidade, acontece a aprendizagem, deixando-se ser atravessado. É o corpo que vive a experiência. Experiência estética, ao perceber as cores, as formas, as texturas, ao pesquisar materiais para suas ideias. É o corpo que age pensando, assim, o artista, ao apreender informações sobre o mundo e conhecê-lo singularmente, irá “selecionar, apreender, transformar”, ou seja, “nessa experiência cognitiva”, irá ressignificá-lo (SALLES, 2011, p. 129).

Nos diários se percebem outras ações que fizeram parte do cotidiano da pesquisadora e podem ser entendidas como mobilizadoras e inspiradoras para as práticas artísticas, como visitar exposições de arte em museus ou galerias, visitar ateliês de artistas, ver filmes, ir ao teatro, apresentações musicais, frequentar livrarias, pesquisar sites de arte, entre outras. Além disso, “são registros da inevitável imersão do artista no mundo que o envolve” e apresentam “as questões que o preocupam e suas preferências estéticas” (SALLES, 2011, p. 45). Segue o relato do dia 30/08/2015 sobre uma visita ao Museu Oscar Niemeyer em Curitiba:

Hoje pela manhã acordei decidida a ir ao M.O.N. ver algumas exposições. Antes disso, tomei café e fiz o desenho do dia. [...] A primeira exposição vista foi a de um artista cubano, Wilfredo Lam. O espírito da Criação, era o nome da exposição. Gostei muito do trabalho dele [...]. Olhei algumas obras que me lembraram traços de alunos, em algumas propostas de trabalho surrealista lançadas aos alunos nos tempos de professora. Ao olhar algumas telas, fiquei pensando em qual seria a minha paleta de cores se pintasse e quais seriam meus temas? Parece que o espírito de criação de Lam despertou-me o espírito de criação, pois saí de lá com vontade de produzir. Enquanto assistia ao vídeo sobre ele, me sobreveio um raciocínio: se as crianças, para despertarem para aprender a ler, têm que estar envolvidas num ambiente alfabetizador, da mesma forma, para se alfabetizar artisticamente, têm que estar imersas num ambiente artístico, para despertar e ter vontade, desejo de produzir arte.

Nesta narrativa, além de demonstrar o quanto as experiências estéticas impulsionam para práticas artísticas, também assinala que, apesar da pesquisadora estar afastada da sala de aula, continua refletindo sobre questões pedagógicas do ensino das Artes Visuais, evidenciando sua professoralidade.

Tem-se ciência de que outros pesquisadores, ao elaborarem seus diários, teriam captado outras imagens, feito outros comentários, impregnado com outros significados, porque se compreende cada professor/artista como portador de uma marca, que é a sua subjetividade. Portanto, para esta pesquisa, o diário foi utilizado como ferramenta para a prática artística e, sendo assim, cada professor/artista pode conceber e desenvolver o seu método particular de registro, assim como a escultora francesa Louise Bourgeois chamava o seu diário de desenhos de “Compulsões Carinhosas” e desenhava na cama antes de dormir, ou o pintor brasileiro Daniel Senise, o qual prefere chamar de livros ao invés de cadernos os seus espaços de registro do processo criativo. Estes exemplos mostram o quanto cada artista acaba inventando um jeito próprio para denominar e também de como utilizar esses espaços de criação. Pertinente é que cada professor/artista encontre um jeito singular de registro de seu processo artístico e também pedagógico.

Os diários, enquanto procedimentos para a compreensão de práticas artísticas e pedagógicas do professor/artista, o levaram a prática do ver, do fazer, do pensar, do saber, do aprender, prestando-se como documentos que registraram o retorno reflexivo sobre a própria experiência estética e artística. A construção dos diários visuais se apresentaram como estímulos ao oportunizarem a realização de propostas de práticas, dentro de uma preocupação de pensar arte para aprender arte. Diante disso, a artista que estava escondida na professora começou a reaparecer, a se revelar.

Um perceber-se enquanto sujeito, que por ser portador de subjetividade, durante toda a sua vida está em processo de formação. Então, nesse sentido, é mais apropriado o termo de professoralidade.

Por conseguinte, no caso desta pesquisadora, a aposentadoria não significou um parar, mas, através desta pesquisa para o Mestrado, na linha de Ensino das Artes Visuais, significou a possibilidade de distanciar-se para refletir sobre o ser professor/artista, através da retomada da sua prática artística, entendida aqui enquanto experiência artística e estética. E foram todos os diários em conjunto, resultantes deste percurso que, apresentando o pensamento textual e visual do professor/artista, evidenciam o seu esforço por ver-se, rever-se, desconstruir-se, construir-se, reencontrar-se enquanto sujeito da prática, em fluxo, em passagem, em processo, em devir contínuo...

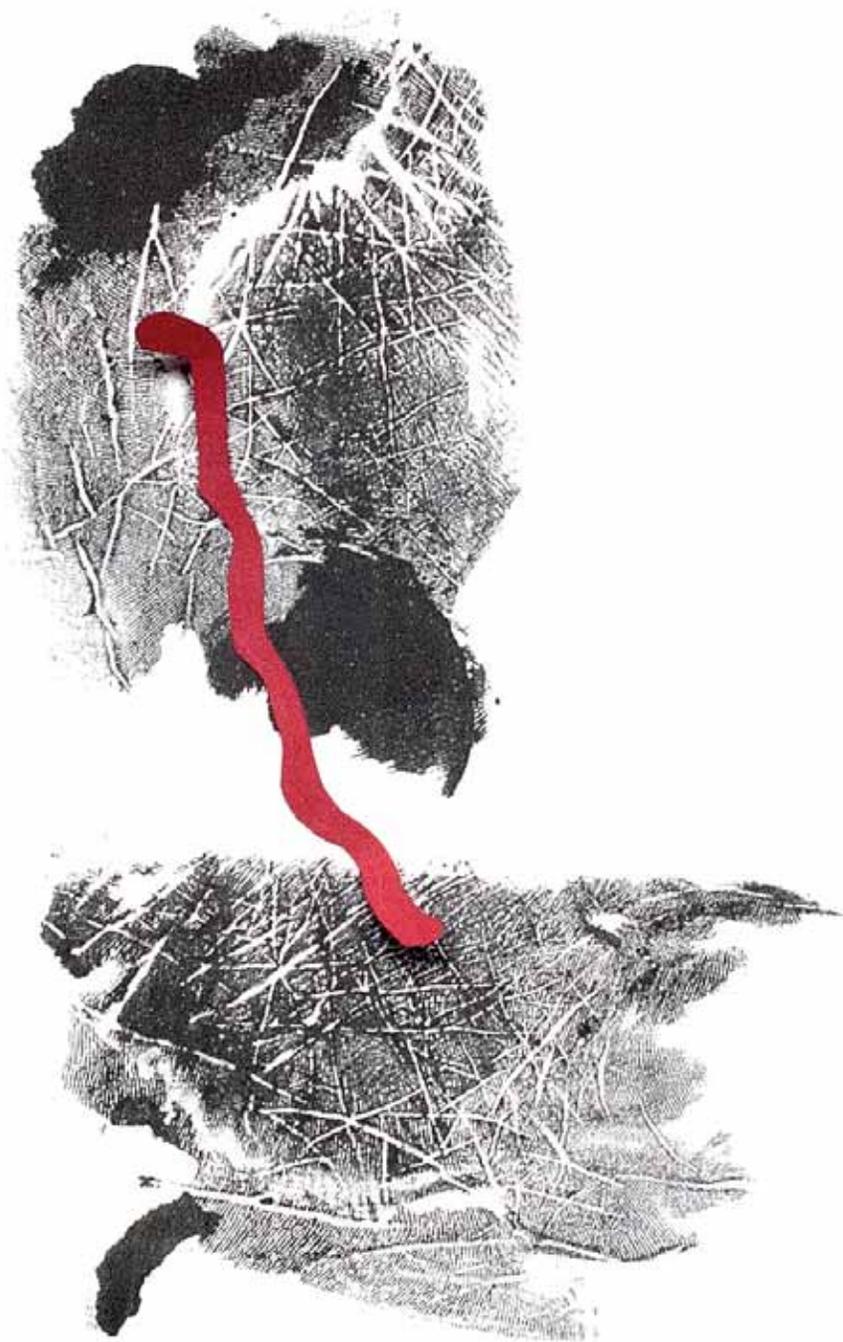


Imagem 106: *Linhas dos pés*. Monotipia com nanquim e colagem. 2016
Fonte: acervo da autora.



A collage of images. In the top left, a close-up of a watch face with multiple sub-dials and a date window. In the top right, a close-up of a human eye with a textured, grid-like pattern overlaid. In the center, a large, stylized, layered shape resembling a mountain range or a series of steps. The background is a light, hazy landscape with mountains.

NA CHEGADA: bifurcações ou novos pontos de partida

NA CHEGADA: bifurcações ou novos pontos de partida

Em todo chegar parece estar implícito também um partir, porém, entre o ponto de chegada e o ponto de partida encontra-se o meio, o percurso. Quando se parte não se sabe o que será encontrado no caminho, há que, de certa forma, aventurar-se, correr riscos e trilhar na incerteza, no indefinido. Assim foi fazer esta pesquisa em Artes Visuais. Portanto, chegado o momento de fazer as considerações finais, há que se olhar para o meio, para o processo.

O objetivo da presente investigação foi a construção de um diário de professor/artista enquanto no processo da pesquisa, a fim de compreender se este poderia ser utilizado como ferramenta para o profissional rever-se, ver-se e refletir sobre sua prática tanto artística quanto pedagógica, contribuindo, assim, para a construção de conhecimento no Ensino de Artes Visuais.

Após o contato com diversos diários de artistas que costumeiramente faziam seus registros, cada qual mostrando sua particularidade, nos modos de ver, sentir, pensar e fazer arte, percebeu-se ser este um procedimento que os professores de Artes Visuais poderiam igualmente incorporar em sua rotina profissional, caso se interessassem por fazê-lo. Assim, o diário em questão começou a ser construído logo na primeira semana de ingresso no Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Artes Visuais no segundo semestre de 2014.

Tal qual é o processo, que a condição da caminhada vai determinando o caminho; o primeiro diário foi se desdobrando em vários outros documentos de registro, os quais foram surgindo como necessidade para se perceber a prática artística desse professor/artista, que era o foco da investigação a partir dos diários. As várias categorias de diários que se apresentaram, aqui compreendidos como estratégias que possibilitassem a prática artística para o professor de Artes Visuais, não foi a priori apontado, especificado um modelo, podendo ser o diário visual, textual, virtual ou até mesmo registrado no celular, por este comportar vários aparatos tecnológicos que inclusive facilitam determinados registros. Manifestaram-se, então, os diários de caráter visual como o caderno-ateliê, os miniblocos; os diários mistos com registros textuais e visuais com desenhos, colagens e pinturas, e os registros fotográficos e videográficos feitos com os recursos tecnológicos do celular.

Enfim, entende-se que o professor pode adotar a categoria de diário que achar mais conveniente e aplicável dentro da sua realidade ou do seu contexto.

Considera-se que essa diversidade de tipologias de diários se apresentaram, em função da metodologia adotada para esta pesquisa, a Bricolagem, pois esta, tendo a princípio um plano, porém, não sendo este concebido como um plano rígido a ser seguido, preconcebido, permitiu ao pesquisador recorrer ao que se manifestava à sua disposição, aproveitando as outras ferramentas que se salientaram, a fim de oportunizar uma aproximação do objeto de pesquisa.

Portanto, assim é fazer pesquisa em Arte utilizando-se da Bricolagem como metodologia; o pesquisador *bricoleur* pode aplicar, empregar, recorrer à sua própria intuição, improvisação, flexibilidade, e dessa maneira, na medida em que a pesquisa tomava rumos não predeterminados, esta era revisitada, reavaliada e ressignificada, como se mostrou nos mapas conceituais, os quais foram se movimentando, apontando diversas potencialidades para a pesquisa.

Os mapas conceituais, ao serem colocados na verticalidade, fixados na parede, permitiram uma melhor visualidade e um acompanhamento da movimentação do pensamento do pesquisador. As novas configurações que foram se delineando nos mapas indicam o dinamismo e a não linearidade do processo da pesquisa. Através da mobilidade dos mapas, percebem-se igualmente as relações, as conexões que foram sendo construídas dentro do contexto considerado da investigação, e que orientaram o pesquisador em múltiplas perspectivas, utilizando-se de ferramentas diversas e pressupostos flexíveis que foram surgindo, pois a própria metodologia da bricolagem desencadeia um “renascimento da pesquisa criativa, imaginativa, inovadora e rigorosa movida pela complexidade” (KINCHELOE, 2007, p. 59).

Por esta pesquisa estar no campo das Artes Visuais e Educação e utilizar-se da bricolagem, esta não se concentrou em uma visão unilateral, e conseqüentemente buscou um diálogo com outras áreas do conhecimento, a fim de ampliar a investigação, contextualizando o objeto de pesquisa.

Posto isto, dialogou-se com o conceito de experiência de John Dewey, utilizado para a compreensão da prática artística. Dewey utilizou-se do termo “Arte como experiência” para dar título às suas ideias sobre Arte, e compreende-se que, ao empregar a palavra “como”, esta indica um plano procedimental. Portanto, implica em ação, em processualidade.



Imagens 107 e 108: Transformações dos mapas conceituais. Fotografias, 2015 e 2016
Fonte: acervo da autora.

Esse procedimento refere-se a um agir pensando, reflexivo, não a um mero fazer por fazer. Considerado o pensador do século XX que se refere à prática e teoria em conexão, ao conceber Arte como experiência, referia-se à experiência estética perpassada pelo intelecto, sentimentos e funções práticas do próprio processo de viver. Para ele, teoria e prática estariam em conexão e não estanques. Dewey afirmava que se aprende da vida, vivendo; costumava dizer que não se está em um momento sendo preparado para a vida e em outro momento vivendo. Então, aprende-se a fazer pesquisa, pesquisando; aprende-se a ser professor, sendo professor; aprende-se arte, estando envolvido com arte, praticando arte; arte como experiência, pois entendida enquanto acontecimento no processo de viver.

Entende-se que o próprio processo de pesquisa realizado para esta dissertação pode ser considerado como uma experiência singular. Assim como todas as outras experiências relacionadas a esta e conectadas pela Arte, sendo a participação no Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke, o fato de ter sido professora de Artes Visuais, as viagens semanais para estudar no Mestrado. Estas experiências foram consideradas como singulares, por terem provocado “ações reflexivas do sujeito no mundo que se situa tanto no próprio ato da experimentação quanto no efeito de experimentar-se” (COUTINHO, 2004, p. 153), pois tanto o pesquisador quanto o objeto de ação se modificaram no decorrer da experiência da pesquisa, e ainda, esta experiência significativa em particular não se esgotou em si mesma, não cessou, pelo contrário, servirá como parâmetro para outras experiências, ou seja, “seu encerramento é uma consumação, e não uma cessação” (DEWEY, 2010, p. 110).

A prática artística, a ser a priori investigada, não era prevista qual linguagem artística seria utilizada, pois não havia sido previamente determinada. Dessa forma, a prática artística aconteceu nas participações no Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke, bem como das experiências cognitivas e sensoriais do “ver”, na apreciação da paisagem nas viagens semanais, ou do próprio processo cotidiano do viver. Sendo assim, estas experiências do “ver” foram se transformando em aprendizados do ver, como diria Josef Albers a seus alunos: “Aprendam a ver!”. Este aprender a ver, mencionado por Albers, significa a percepção que “substitui o mero reconhecimento” (DEWEY, 2010, p. 135) mecânico e passivo, ou seja, pressupõe atividade para “reunir energia e colocá-la em um tom receptivo para absorver” (p. 136) e assim recriar a sua própria experiência estética.

Estética que para Dewey é “apreciação, percepção e deleite” (2010. p. 127), mas que também é propulsora de ação, de produção artística.

Dessa maneira, a aprendizagem do ver impulsionou os registros daquilo que era significativo, através de desenhos, fotos, vídeos, objetos e colagens. Portanto, experiências estéticas que, ao serem significadas através de experiências artísticas, se converteram em imagens. Imagem aqui não compreendida como uma “obra de arte”, mas como “uma das formas pelas quais a sociedade representa o mundo, isto é, torna-o presente para pensá-lo e agir sobre ele” (LAMPERT, 2009, p. 141). Na medida em que o que era visto e percebido era registrado, os diários foram se constituindo como documentos de armazenamento do processo vivido, das experimentações, conforme diz Salles (2011), que “o ato de armazenar é geral, está sempre presente nos documentos de processo”, e estes também são “registro de experimentação, deixando transparecer a natureza indutiva da criação” (p. 27).

O vídeo *Passagens*, enquanto prática artística, prestou-se como um diário das idas e vindas entre as duas cidades, conservando momentos vividos durante os deslocamentos para estudar em outra cidade, reverberando visualmente suas reflexões, impressões e sensações. Portanto, segundo Nunes (2015) este deslocar não é somente físico, porque “perpassa os domínios da subjetivação, potencializando os modos com que agimos, sentimos e pensamos”, sendo que ao mesmo tempo em que se movimenta, é possibilitado reconstruir os próprios “territórios existenciais”(p.30). Igualmente os registros fotográficos, tanto das imagens da paisagem na estrada como das práticas artísticas se converteram em desdobramentos dos diários, pois apresentam narrativas visuais das experiências estéticas e artísticas vividas.

As práticas artísticas foram momentos de se reencontrar com o fazer artístico, não no sentido de desenvolver uma poética, mas de ensaiar-se, permitir-se experimentações e explorações, se encorajando a expor seu pensamento visualmente, seja dentro das linguagens artísticas mais tradicionais ou contemporâneas. É no fazer que se descobrem as “possibilidades de variação permanente” da obra, e assim, no processo da criação se vai aproveitando ou rejeitando formas, ideias, ou seja, problemas vão sendo resolvidos, “modificações são feitas, muitas vezes de acordo com critérios internos e singulares daquele processo” (SALLES, 2011, p. 135).

Diante do hibridismo das práticas artísticas na pós-modernidade, conforme foi visto no capítulo sobre Práticas Artísticas, o professor/artista

tem uma vasta possibilidade a ser explorada dentro da própria realidade na qual está inserido, conforme este constate que se apresenta a ele como mais adequado, conveniente. Diz Dewey (2010) que “a arte denota um processo de fazer ou criar” (p. 126), suscitando trabalho e reflexão conjugados a um processo criativo. Então é na fatura, na prática, no procedimento que também a obra vai sendo descoberta, revelada e ao mesmo tempo revelando quem a faz.

No deslocamento da função de professora à aluna, o distanciamento da posição de professor (devido à aposentadoria) possibilitaram perceber que professor e artista não precisam ser funções estanques, porque o sujeito é um só, é o “sujeito de prática”.

Ao entrar no Mestrado e através de todas as experiências vivenciadas através dele, foi oportuno perceber o quanto “as produções estético/artísticas” promoveram a autoconsciência sustentando “o processo reflexivo do professor em sua contínua formação docente” (PESSI, 2011, p. 889), pois, enquanto um sujeito em movimento, em “professoralidade”, reuniu ao mesmo tempo a diversidade enquanto pesquisadora, artista e professora, em uma “subjetividade em construção e permanentemente colocada sob a lente de observação e de crítica” (ALMEIDA, 2011, p. 30).

Durante a investigação, a pesquisadora identificou-se com a denominação do termo professor/artista. A opção pelo uso da palavra ‘professor’ anterior à palavra ‘artista’ decorreu do exercício por 27 anos da função de professora, portanto, sobressaindo-se sobre a função de artista, mas não a excluindo. Também a opção pelo uso da barra (/) é porque o seu significado é o de “ser parte de”, “ser próprio ou característico de”. Então, a artista faz parte desta professora de Artes, ambas se entrelaçam. Não se refere esta pesquisa ao artista reconhecido, mas ao conceito de artista mais aproximado de Joseph Beuys e Dewey, que consideravam artista qualquer cidadão de uma sociedade democrática, aquele com o direito de expressar-se artisticamente. Professor/artista considerado como conhecedor do processo de aprender e apreender para produzir arte dentro de qualquer contexto.

Ao vislumbrar-se como um professor de Artes Visuais *bricoleur*, foi por compreender que se exercem várias funções relacionadas à Arte. Arrisca-se a usar a expressão de Ricardo Bausbaum de “artista-etc.”, comparando-o com o professor/artista *bricoleur*, pois este, enquanto professor, exerce funções de curador, ao selecionar imagens de obras de arte para as aulas; de monitor quando é dado o momento de apresentar as imagens aos alunos; também de

propositor ao lançar propostas de trabalho criador; ou exercer a função do próprio artista, pois o processo de construir, conceber e planejar as aulas pode ser considerado um ato criador (OLIVEIRA, 2004, p. 253). Coutinho (2004) complementa este pensamento ao afirmar que, como professor de Artes Visuais, existe a responsabilidade “por outros processos de formação”, porque, enquanto “mediadores de conhecimentos”, ao selecionar conteúdos, organizar projetos de pesquisa e roteiros de espaços culturais, o professor influencia a partir de seu próprio repertório a constituição do repertório de seus próprios alunos (COUTINHO, 2004, p. 152).

Caso retorne para a sala de aula, depois deste intervalo de dois anos, acrescida desta experiência do mestrado, estudando mais profundamente o pensamento de John Dewey, significativa foi a compreensão do seu conceito “prático” de aprendizagem, e ao refletir sobre este, optou-se pela substituição do verbo ‘ensinar’ pelo verbo ‘aprender’. Através desta mudança de foco foi possível entender que as experiências significativas em Arte permitiram desenvolver a capacidade de aprender Arte “permitindo uma educação indefinida, um indefinido crescimento” (TEIXEIRA, 1971, *apud* WEESTBROOK, 2010, p. 51), crescimento este que significa crescer plasticamente no sentido de “permanência da constante capacidade de renovação” (p. 52) do ser humano, tanto do professor como do aluno que, enquanto sujeitos autônomos ao transformar, transformam-se a si mesmos.

Concebendo professor e aluno enquanto sujeitos reflexivos e de ação, conjectura-se que o diário possa igualmente ser construído pelo aluno, como ferramenta de retorno-reflexivo sobre sua aprendizagem em Arte, e contribuindo para se configurar neste sujeito autoconsciente.

Assim como os modos de se praticar Arte foram modificando-se ao longo dos tempos, a prática pedagógica em Artes Visuais também foi sofrendo alterações, conforme foi visto no texto sobre *O Fazer artístico nas tendências pedagógicas no Ensino da Arte no Brasil no século XX*. E nesse sentido, se o professor estiver atualizado com as tendências nas práticas artísticas do seu tempo vivido, poderá criar conexões para que haja conciliação entre o que se vive e o que é ensinado em sala de aula, inclusive partindo dos interesses, histórias de vida e experiências dos alunos.

A participação como artista na Residência Artística na Escola Estadual Lauro Müller em outubro de 2015, na cidade de Florianópolis, despertou para vislumbrar e refletir sobre algumas questões quanto à presença do artista na escola. O artista na escola não é uma transferência de seu ateliê para

outro local, mas é o “olhar” deste artista que, ao compreender este lugar, amplia as possibilidades de trabalho artístico que estão nele imbricadas e os devolve para a comunidade escolar através de seu pensamento visual. Inclusive, há artistas que se voltam contra o ensino da Arte, em uma “espécie de posse exclusivista do conhecimento estético e artístico, uma tentativa de detenção do poder cultural” (BARBOSA, 1984, p. 160), porém, estes não compreendem que “é através da educação que a arte tem a possibilidade de se democratizar e de voltar, no caso do Brasil, ao domínio popular” (p. 160).

Sendo assim, enquanto o Arte/educador estiver inserido no contexto escolar, desde a educação infantil até a Universidade, é pertinente convidar artistas para estarem em uma ação conjunta pela melhoria da qualidade da aprendizagem em Arte, tentando principalmente “através da educação pública uma melhor distribuição do patrimônio artístico, da riqueza estética” (BARBOSA, 1984, p. 160), e também fomentando “diálogos sobre os sentidos da arte” na própria vida, e ainda para questionar a sociedade na qual está inserido (AZEVEDO, 2008, p. 337).

Por isso, o professor, dentro da concepção filosófica de Dewey, deve ter como atitude a mentalidade aberta, “definida como independência de preconceitos, de partidarismo” para encontra-se sempre disposto “à consideração de novos problemas e novas ideias” (DEWEY, 1959, *apud* WEESTBROOK, 2010, p. 122).

Ademais, salienta-se também que a teoria educacional de John Dewey carrega uma premissa democrática, na qual se subentende que “a contínua reconstrução da experiência, individual ou social, somente pode ser aceita e conscientemente buscada” por sociedades democráticas, ou seja, por aquelas que estejam abertas à “constante renovação e revisão” dos seus costumes estabelecidos (TEIXEIRA, 1971, *apud* WEESTBROOK, 2010, p. 54).

Reafirma-se a intenção de que esta pesquisa possa contribuir para que professores de Artes Visuais, em qualquer instância educacional, desde a educação infantil até a pós-graduação, incorporem em seu cotidiano exercício profissional o uso dos diários como ferramenta para a prática artística da maneira que for mais conveniente e respeitando sua singularidade, pois “cada um de nós assimila dentro de si algo dos valores e significados contidos em experiências anteriores. Mas o fazemos em graus diferentes e em níveis diferentes da personalidade” (DEWEY, 2010, p. 162).

Contudo, ao optar-se por construí-lo, é relevante que os diários não fiquem guardados, mas sejam retomados para a própria avaliação do

professor/artista, pois os diários trazem a possibilidade de “distanciamento e de análise”, e neste afastar-se é propiciado ver-se melhor e assim reconstruir sua experiência (ZABALZA, 2004, p. 18).

Diante disso, percebe-se que a pesquisa pode ser feita no ambiente cotidiano da prática artística e pedagógica, não necessitando estar distante da situação de vida, mas estar na prática reflexiva, crítica e consciente, em um *saber fazer* que permanentemente é reconstruído através de questionamentos. Conseqüentemente, a pesquisa realizada desta maneira produz “conhecimento reconstruído e capacidade alternativa de intervenção” (DEMO, 1996, p. 12). Zabalza (2004) alerta ainda que “não é a prática por si mesmo que gera conhecimento” (p. 137) e sim a prática reflexiva, portanto, os diários, ao documentarem as experiências e impressões, podem transformá-las em algo visível e que pode ser analisado para possíveis intervenções.

Por ter produzido esta pesquisa dentro de uma universidade pública e igualmente ter atuado no ensino público, sente-se impelido, como uma forma de gratidão, de algum modo retornar para a sociedade a oportunidade do conhecimento adquirido, talvez trabalhando com formação de professores de Artes Visuais, ou retornando à sala de aula com crianças e/ou adolescentes, ou envolver-se em um trabalho voluntário, ou através de outras perspectivas que no momento não é possível vislumbrar. É claro que dificuldades sempre surgem ao longo do percurso, mas é através da flexibilidade e da resolução dos problemas que a pesquisa vai se constituindo. Caso pudesse retomar o início, talvez fosse prudente seguir os conselhos da orientadora que alertava quanto a organizar melhor o tempo, distribuindo-o como tempo da leitura, tempo da escrita e tempo para a prática artística.

Assim como uma estrada é sempre atravessada por outras estradas, trazendo a oportunidade de trilhar novas orientações, novos destinos, assim também é a pesquisa em Arte. Ela pode tomar muitas direções, imprevisíveis, incertas. Por isso, concebe-se esta pesquisa como experiência consumatória, não como um fim, mas como um “gesto inacabado”, principalmente por finalizar, estar com a impressão de não ter conseguido traduzir tudo o que foi vivenciado neste processo de pesquisa. Remete-se, então, ao coeficiente artístico de Duchamp, que apontava a existência de uma falha, diferença, a qual “representa a inabilidade do artista em expressar integralmente sua intenção” (DUCHAMP, 1957, *apud* BATTCKOCK, 1975, p. 73), abrindo espaço, então, para que o leitor a complete.

Conclui-se, portanto, que o mestrado foi uma experiência estética e artística ao considerar que a produção desta dissertação foi um ato criativo. Foi no seu processo, no percurso das viagens, que esta pesquisa foi se ampliando, consciente de ter sido a metodologia da bricolagem que possibilitou o desenvolvimento da pesquisa de forma aberta, proporcionando, nos deslocamentos físicos e reflexivos, acessar arquivos de memória dos tempos em que atuava como professora de Artes Visuais, compreendendo a professoralidade, bricolando imagens fotográficas, textos ao escrever suas narrativas, realizar desenhos, inclusive dentro do ônibus ateliê, oportunizando revelar, nessas circunstâncias, a prática artística, sendo esta armazenada, registrada nos documentos processuais denominados de espaços de experimentação artística.

E assim, nos atravessamentos entre Arte e Vida, o próprio pesquisador atravessava-se, e nesse fluxo surgiu como prática artística, ou experiência estética e artística, o vídeo *Passagens*, evidenciando que pesquisa em Arte é um devir, pois é sempre impulsionado pela processualidade.

Portanto, passados vinte e quatro meses, os procedimentos de Pesquisar Arte, Saber Arte, Sentir Arte, Praticar Arte e Aprender Arte foram ações simultâneas, “bricoladas”, pois fizeram parte do processo de viver do pesquisador. Refletem Arte como experiência: *Passagens - Travessia*¹.

1 Travessia é a última palavra usada por Guimarães Rosa em sua obra *Grandes Sertões: Veredas* (1954).



Imagem 109: *Visualizando possibilidades.* Colagem, 2016
Fonte: acervo da autora.



REFERÊNCIAS E ANEXO

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Catarina; MARTINS, Catarina. Diário de escrita de si. **European Review of Artistic Studies**, 2011, vol. 2, n. 3, pp. 25-41. Disponível em: <www.eras.utad.pt/docs/diario%20de%20escrita%20de%20si.pdf>.
- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **Ser artista, ser professor: razões e paixões do ofício**. São Paulo: UNESP, 2009.
- AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. A arte possibilita ao ser humano repensar suas certezas e reinventar seu cotidiano. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (orgs.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- _____. Arte Educação no Brasil: do Modernismo ao Pós-modernismo. **Revista Digital Art&**, n. 0, out. 2003. Disponível em: <<http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm>>.
- _____. **Arte-Educação: conflitos e acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1984.
- _____. As mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. **John Dewey e o ensino da Arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. **Teoria e prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1995.
- BASBAUM, Ricardo. **Manual do artista-etc**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2013.
- BERRY, Kathleen; KINCHELOE, Joe. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- BOURGEOIS, Louise. **Destruição do pai. Reconstrução do pai**. São Paulo: Cosac Naify, 2001.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental, vol. 6. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAPRA, Carmen Lúcia. Traços e Traçados da Experiência. **Revista da Fundarte**. Ano 13, n. 25, jan./jun. 2013, pp. 69-84. Disponível em: <seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/download/6/7>.
- CARERI, Francesco. **Walkscapes: o caminhar como prática estética**. São Paulo: Editora G. Gili, 2013.
- CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- CLEMENTS, Alexis. Reconsidering John Dewey's Art as Experience. Disponível em: <<http://www.hyperallergic.com/.../reconsidering-john-deweys-art-as-experience>>.
- COCCHIARALE, Fernando. **Quem tem medo da arte contemporânea?** Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2007.
- COUTINHO, Rejane. **Vivências e experiências a partir do contato com a arte**. São Paulo: FDE, 2004. pp. 143-158. Disponível em: <<http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/220130821152309ideias%2031%20rejane%20coutinho%20pags%20143%20a%20158.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2015.
- CURITIBA. Prefeitura Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. Curitiba: SME, 2006.
- CURITIBA. Prefeitura Municipal da Educação. **Museu na Escola: caderno do professor**. Curitiba: SME, 2007.

- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DEWEY, John. **Experiência e Educação**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- _____. O desenvolvimento do pragmatismo Americano. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1678-316620070002000006&script=sci_arttext>. Acesso em: 24 ago. 2015.
- DOMINGUES, Diana (org.). **A arte no século XXI: a humanização das tecnologias**. 4. ed. São Paulo: UNESP, 1997.
- DROSTE, Magdalena. **Bauhaus archiv: 1919-1933**. Berlin: Taschen, 2013.
- DUCHAMP, Marcel. O ato criador. In: BATTCOCK, Gregory. **A nova arte**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- FÁVERO, Sandra. **As inquietações do artista-professor**. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume2/numero2/plasticas/sandra_favero.pdf>.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo; FUSARI, Maria F. de Resende. **Metodologia do Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Magistério 2º Grau. Série Formação do Professor).
- _____. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Magistério 2º Grau. Série Formação do Professor).
- FORNICETTI, Carla Maria. **Livros/Diários de Artista. Sua Expressão no Mundo**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade Santa Marcelina, São Paulo, 2008.
- FREEDMAN, Kerry. Currículo dentro e fora da escola: representações da Arte na Cultura Visual. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- FREIRE, Cristina. **Arte conceitual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.
- GOGH, Vincent Van. **Cartas a Théo**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2014.
- GROYS, Boris. **A arte não pode deixar de ser política**. São Paulo: Revista BIEN'ART, 2004.
- GUARALDO, Laís. **A diversidade de processos nos cadernos de criação**. Congresso Internacional da Associação de Pesquisadores em Crítica Genética, X edição, 2012, pp. 653-662. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/apcg/edicao10/Lais.Guaraldo.pdf>>.
- GÜNTHER, Luisa. A gente faz o que pode com o que tem: ligeiras notas sobre a bricolagem. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia/**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.
- HESSE, Herman. **Felicidade**. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- JESUS, Joaquim Alberto Luz de. **(In)visibilidades: um estudo sobre o devir do professor-artista no ensino em artes visuais**. Porto: Faculdade de Belas Artes – Universidade do Porto, 2013.
- KAPROW, Allan. **Sucessos e fracassos quando a arte muda**. Disponível em: <http://www.ppgav.eba.ufrj.br/wcontent/uploads/2012/01/ae18_allan_kaprow.pdf>. Acesso em: 06 maio 2016.
- KLEE, Paul. **Diários**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- LAMPERT, Jociele O. **Diário de Artista e Diário de professor: deambulações sobre o ensino da pintura**. Nova York: Teachers College/Columbia University, 2013.
- _____. **Arte Contemporânea, Cultura Visual e Formação Docente**. Tese de Doutorado. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes ECA., 2009.
- LARROSA, Jorge. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. **Revista Educação e Realidade**, vol. 1, n. 1, fev. 1976. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1976.
- LEITE, Maria Isabel. **Museus de arte: espaços de educação e cultura**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2011.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

LODDI, Laila; MARTINS, Raimundo. A cultura visual de encontro entre construtor e pesquisador *bricoleur*. **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais**. Centro de Educação Universidade Federal de Santa Maria, RS, n. 3, 2009. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/revislav/article/view/2189/1347>>.

MACHADO, Arlindo. **Arte e Mídia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2010.

MASSI, Augusto (org.). **Gaveta dos guardados**: Iberê Camargo. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

MIRÓ, Joan. **A cor dos meus sonhos**: entrevistas com Georges Raillard. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 1992.

MORAIS, Frederico. **Artes plásticas**: a crise da hora atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

NARDIM, Thaise Luciane. Experiência e performance na educação do an-artista. **Anais do VII Congresso da ABRACE**. Associação de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas. Porto Alegre, out. 2012. Disponível em: <http://www.portalabrace.org/viicongresso/completos/territorios/Thaise_Luciane_Nardim-Experiencia_e_performance_na_educacao_do_an-artista.pdf>.

NUNES, Aline. Sobre a pesquisa enquanto bricolagem, reflexões sobre o pesquisador como *bricoleur*. **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais**. Centro de Educação Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2014. Disponível em: <<http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/revislav/article/view/15112>>.

NUNES, Aline. **Sobre mudar de paisagens, sobre mirar com outros olhos – Narrativas a partir de deslocamentos territoriais**. Tese de doutorado, 2015. Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual. Faculdade de Artes Visuais. Universidade Federal de Goiás.

OITICICA, César F. **Hélio Oiticica**: museu é o mundo. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2011.

OLIVEIRA, Marilda O. **A perspectiva da cultura visual, o endereçamento e os diários de aula como elemento para pensar a formação inicial em Artes Visuais**. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/marilda_oliveira_de_oliveira.pdf>.

OLIVEIRA, Marilda O. Por uma abordagem narrativa e autobiográfica: os diários de aula como foco de investigação. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). **Educação da Cultura Visual – Conceitos e Contextos**. Santa Maria: UFSM, 2011.

OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre. **Arquitetura da Criação Docente – A aula como ato criador**. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2004.

OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre. **Imagens da arte, educação e da vida**: a construção de um percurso. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/ronaldo_alexandre_de_oliveira.pdf>.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. **Arte, História e Ensino**: uma trajetória. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da nossa época, vol. 79).

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

PARSONS, Michael. Curriculum, Arte e cognição integrados. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação contemporânea**: consonâncias internacionais. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PEREIRA, Antônio. Testemunho de uma ação de formação em diários gráficos. In: **Revista Imaginar**. O diário gráfico na educação e comunicação social. Revista da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual, n. 54, maio 2012, Edições APECV, Porto, Portugal.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

PESSI, Maria Cristina Alves dos Santos; VICENTE, Natália Ilza. **Poética de professor**: produções estético/artísticas como fundamento para a formação docente em Arte. pp. 882-890, Anais da ANPAP, 2011. Disponível em: <www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/maria_cristina_alves_dos_santos_pesti.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2016.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. O ensino de arte e sua pesquisa. Possibilidades e desafios. In: NAZARIO, Luiz; FRANÇA, Patrícia (orgs.). **Concepções contemporâneas da Arte**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

_____. Tecnologias Contemporâneas e o Ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

REY, Sandra. **Da prática à teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em Poéticas Visuais**. Porto Alegre: Porto Arte, v. 7, n. 13, pp. 81-95, nov.1996. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/PortoArte/article/view/27713>>. Acesso em: 21 nov. 2015.

_____. **A paisagem enquanto experiência estética e seus desdobramentos num projeto artístico**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/31097/000716881.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 14 maio 2016.

RICHTER, Ivone. Multiculturalidade e Interdisciplinaridade. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

RIGO, Rosa M; VITÓRIA, Maria Inês C. Diários de aula: do presencial ao virtual, recursos pedagógicos em constante revisão. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 2, nov. 2013, pp. 75-84. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/692/263>>. Acesso em: 01 nov. 2015.

RITO, Paula. Cadernos de Desenho. In: **Revista Imaginar**. O diário gráfico na educação e comunicação social. Revista da Associação de professores de Expressão e Comunicação Visual, n. 54, maio 2012, Edições APECV – Porto, Portugal.

RIZZI, Maria Christina de Souza. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROQUE, Priscila. **Ricardo Basbaum propõe conversas e exercícios na 30ª Bienal** (Artes – São Paulo). Entrevista concedida em: 24 set. 2012. Disponível em: <<https://rbtxt.wordpress.com/2009/09/02/entrevistas-interviews>>. Acesso em: 29 abr. 2016.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SALAVISA, Eduardo. Diário Gráfico. <http://diariografico.com/> e <http://urbansketchers-portugal.blogspot.com/>

SALLES, Cecília Almeida. **Arquivos de Criação**. Vinhedo: Horizonte, 2010.

_____. **Gesto inacabado: processo de criação artística**. 5. ed. São Paulo: Intermeios, 2011.

SAMAIN, Etienne. As imagens não são bolas de sinuca. Como pensam as imagens. In: SAMAIN, Etienne (org.). **Como pensam as imagens**. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2012.

SANS, Paulo de Tarso Cheida. **A criança e o artista**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1995.

SANTOS NETO, Fernando Augusto dos. **Diário de passagem**. Londrina: Ed. UEL, 1997.

SCHRAMM, Marilene de Lima Köiting. **As tendências pedagógicas e o ensino-aprendizagem da arte**. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69329>>.

STRAZZACAPPA, Márcia. A arte do espetáculo vivo e a construção do conhecimento: vivenciar para aprender. pp. 77-93. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (orgs.). **Educação e Arte: as linguagens artísticas na formação humana**. Campinas/SP: Papyrus, 2008.

STRICKLAND, Carol. **Arte comentada: da Pré-história ao Pós-Moderno**. Ediouro Publicações: 1999.

VINHOSA, Luciano. **Obra de Arte e Experiência Estética: Arte Contemporânea em questões**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2011.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, Coleção Educadores, MEC, 2010.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANEXO

Diário de Passagens – Ateliê Portátil

Coletânea de desenhos, colagens, pinturas e textos escritos, selecionados dos diários construídos no decorrer do processo da pesquisa.

CATARINENSE
 AUTO VIAGRO CASIMIRIANO LTDA.
 R. Prof. Adolfo Casimiro, 902 - Florianópolis - SC
 CEP: 01301-900 - Fone: (51) 3224-1111 - Fax: (51) 3224-1111
 CNPJ: 02.847.888/0001-88 - Insc. Est. 010.20000-00
 www.casimiro.com.br - 800-0800-872-878

BLINETE DE PASSAGEM RODoviÁRIO
 QUANTO ESTE BLINETE PARA FISCALIZAÇÃO
247691

PARA: FLORIANÓPOLIS

DATA NORMAL	PREÇO	TAXA DE EMISSÃO	OUTROS	TOTAL
02/06/15	47,04	1,07	4,56	52,67

EX DO DIRETO
 VALOR C/ISS 11,00 8,30
 VALOR C/ISS 11,72 8,68

AMHE/AMANHEC
 TEF-VISA-DEBITO

CERRADO

ARTE

CATARINENSE
 AUTO VIAGRO CASIMIRIANO LTDA.
 R. Prof. Adolfo Casimiro, 902 - Florianópolis - SC
 CEP: 01301-900 - Fone: (51) 3224-1111 - Fax: (51) 3224-1111
 CNPJ: 02.847.888/0001-88 - Insc. Est. 010.20000-00
 www.casimiro.com.br - 800-0800-872-878

BLINETE DE PASSAGEM RODoviÁRIO
 QUANTO ESTE BLINETE PARA FISCALIZAÇÃO
219514

PARA: FLORIANÓPOLIS

DATA NORMAL	PREÇO	TAXA DE EMISSÃO	OUTROS	TOTAL
02/06/15	54,78	1,07	8,61	64,46

EX DO DIRETO
 VALOR C/ISS 11,00 8,30
 VALOR C/ISS 11,72 8,68

NOVAS ARIAS

NOVOS GRUPOS

MUITO trabalho pela f...

EU

expresso
165244

05/10/15

SEGUNDA-F 73/45 23E

DE FIGUEIREDO

expresso
219514

REGISTRAS DOCUMENTOS

Blocos

ARTE

que

Pealeros

ME TRAZ

Aqui

Cadernos de criação

ateliê móvel

9010700A COMU 0317 18/04/15

CURITIBA/FLORIANÓPOLIS 18:08

12:00 8:11 17:73 739 RY14

MARCIA AMARAL DE FIGUEIREDO

3.388.929-1

C.DEBITO 498406*** DEB Cartão de Débito**

expres
BLINETE DE PASSAGEM RODoviÁRIO
 QUANTO ESTE BLINETE PARA FISCALIZAÇÃO

FLORIANÓPOLIS

07/05/2015

RETOCADO

9010/00A

12:00

MARCIA AMARAL DE FIGUEIREDO

CATARINENSE
 AUTO VIAGRO CASIMIRIANO LTDA.
 R. Prof. Adolfo Casimiro, 902 - Florianópolis - SC
 CEP: 01301-900 - Fone: (51) 3224-1111 - Fax: (51) 3224-1111
 CNPJ: 02.847.888/0001-88 - Insc. Est. 010.20000-00
 www.casimiro.com.br - 800-0800-872-878

BLINETE DE PASSAGEM RODoviÁRIO
 QUANTO ESTE BLINETE PARA FISCALIZAÇÃO

FLORIANÓPOLIS

DATA NORMAL	PREÇO	TAXA DE EMISSÃO	OUTROS	TOTAL
02/06/15	54,78	1,07	8,61	64,46

EX DO DIRETO
 VALOR C/ISS 11,00 8,30
 VALOR C/ISS 11,72 8,68

9010700A COMU 0317 18/04/15

CURITIBA/FLORIANÓPOLIS 18:08

12:00 8:11 17:73 739 RY14

MARCIA AMARAL DE FIGUEIREDO

3.388.929-1

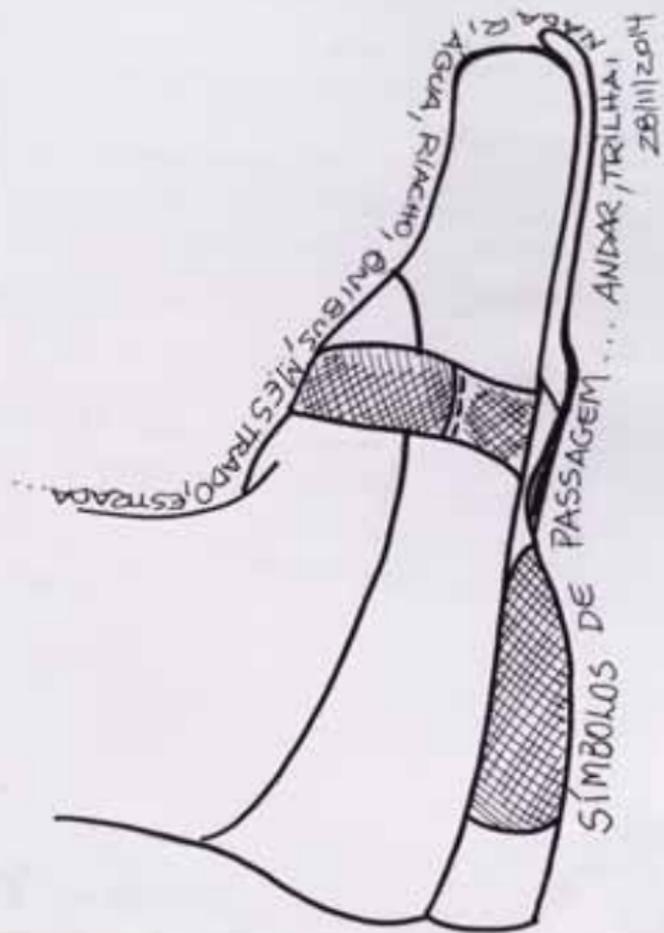
C.DEBITO 498406*** DEB Cartão de Débito**

DIÁRIOS DE PASSAGENS

ATELIÊ PORTÁTIL

utilizam-se: caminhar como prática autônoma, Francisco Barenz, Edson de Gustavo Gê, Escribas, Logos, umi, gill, com.br.

"O CAMINHAR CONDIÇÃO A VISTA E A VISTA CONDIÇÃO O CAMINHAR. A TAL PONTO QUE PARECE QUE APENAS OS PÉS PODEREM VER" - Robert Smithson.



Stêni no seu livro Gaveta dos guardados, destaca
os símbolos de passagem p/ ele. Ao dar p/ me
ps os desenhos e  relação meus símbolos de
passagem

Derechka é um
abo amioso. Peot
solu

1807 N.



27/08

GUARDANAPO 26/09
CTBA / ALMOGO



15/01



15/09 Dia de brincar



A hand-drawn logo for 'ARTE CAFE'. The logo consists of a square grid divided into four quadrants. The top-left quadrant contains the letter 'A', the top-right contains 'R', the bottom-left contains 'T', and the bottom-right contains 'E'. Below the grid, the word 'CAFE' is written in a simple, hand-drawn font. The entire logo is centered within a circular outline. The background of the page is filled with light brown and tan watercolor washes, creating a textured, artistic effect.

A R

T E

CAFE

① que é desenhá-lo?

desenhar/ar

Em Desenhar/ar

Desenho/ar

Estou no "ar" O tempo
é outro...





Penca de galinha d'au
gola *Vanus culles*
#109 Inconstante por
abundancia.



07/01 DOMINGO



MAMÃO SANTA FELICIDADE
71208
www.santafelicidade.com.br

Km 66 OK

Km ~~66~~

Km 50 50 ans (après d'arriver)

Place indistincte as far.

Loja toulousaine pince e fige

Parade pl capi. Rendos (Ed)

Ponte topi/Ecta? Opa
Sharia (Ed)

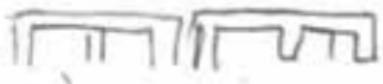
Pedraços. Av Tony Simões Vost

Vassouras. Tony Savaris (Vdte)
also

Pinturas no material. Reguê

Casquinhas ou ponte traçada?

Postos luz

Ponte Pontes 

Continuas (Vegete e)

Placas amarelas e pretas 2 de
xibos

serie ser professor/artista |

Cadernos Atelier

Studies

- thidros - serial tulle

- Siano (S)

- Strucos - registro



6ª feira - 18/03/2016

☼ Muito calor! Quase 30 graus.

Finalmente consegui comprar o Diário de Frida Kahlo, Reeditado pela José Olympio. Capa dura. Como tenho desconto de professora tirei 10% + um vale de presente de Natal, o livro acabou ficando + barato.

Autorretrato Íntimo = SEGREDO
DOS NÃO COMPARTILHADOS.

INVASÃO? POBRES!

IMAGENS, EXPRESSÃO DE
EMOÇÕES

"SO-FRIDA KAHLO

SÓ, FRIDA...

SÔ FRIDA

TODAS SOMOS

UM POUQUINHO FRIDA!

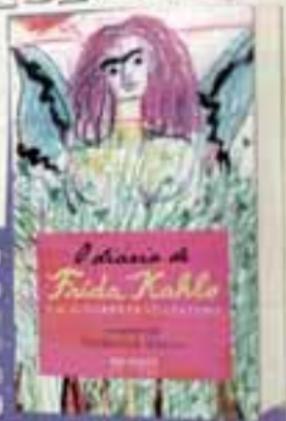
O DIÁRIO DE FRIDA KAHLO

Frida Kahlo

Um autorretrato íntimo de um ícone da cultura pop

de R\$ 124,90

Por R\$ 112,40





LEVEI MUITO TEMPO, REMEXENDO OS MAPAS, REAJUSTANDO
Folhas, até ter a ideia do pé

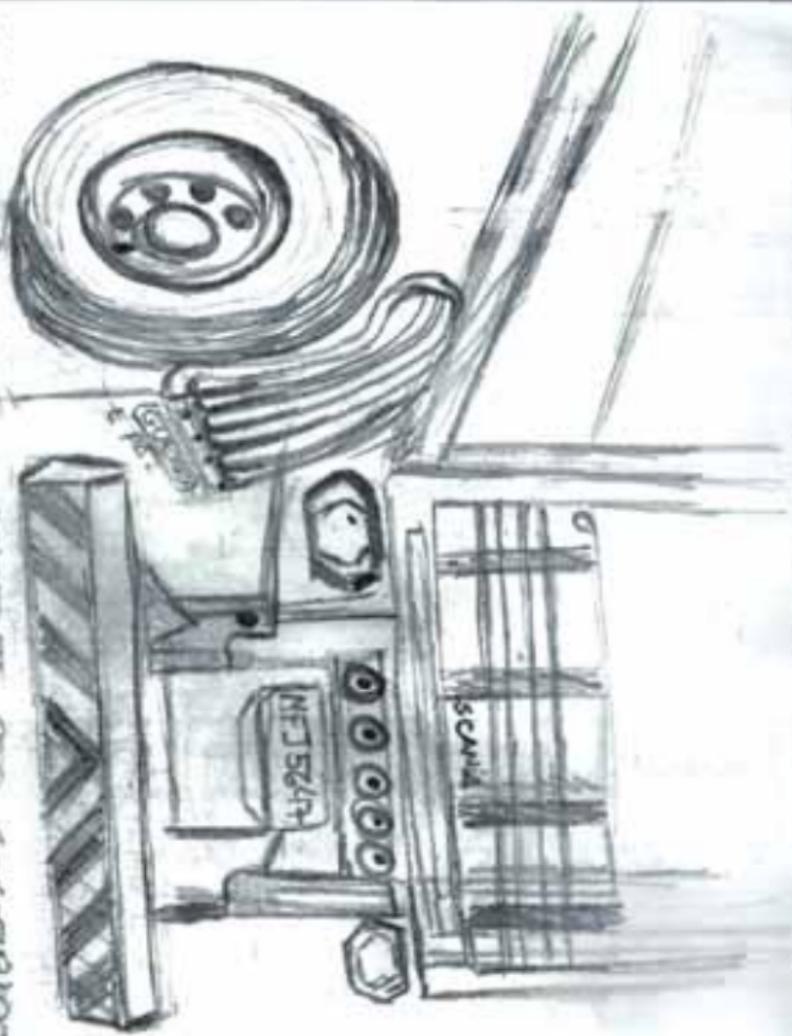
as linhas do meu pé nos
mapas. Fiz 4 tintas nenhuma
um estudo, vou tentar
fazer 4 outras tintas. A
nenhuma saiu muito rapi-
do! Quando fiz a memo-
tória do pé p/ o projeto
de residência já havia
gostado das linhas, das
digitais do pé.

Paralelos mapas, ruas
estradas e linhas e conform
a tinta ficou, pareceu um
relevo. Meus pés ainda care-
gam as marcas da tinta.

ENTINTAR / GRAVAR / MARCAR /
MAPEAR / TERRITORIZAR ...
TAMBÉM FOMOS VER UMA EXPO
SIGNO DE PINTURA NO MEMORIAL
DE CUBA de Francis Rodriguez
"A SOMA DE TODOS OS TEMPOS"
GOSTEI, se parece um estudo
de cores e a gutina @ sobre-
nife. Me lembrei um pouco
OUTR de Lúcia Laguna, auto-
ta carioca.



ENTÃO ESPERAMOS O ACIDENTE SER SOCORRIDO...



18/07/2015 Hora parada já são 12:00

Fear de Smithsonian ..
Preferencial em dolo
A medida que estudo e
entre em contato com
diários isto impiorava
na a vontade, um
depo de
mat. cal arte
over.

O Brasil em arte me
foi quem
faz arte

03/03/15

O meu plágio, o meu
semira estético

Hoje pretendo começar o
meu diário gráfico.
Concentro em Sketcbode
que havia comprado
Validar talento

PACO

Sem crítica, DA LIBERDADE
SEM AGRADO,
SEM AGRADO,
SEM AGRADO.

Tu me Luvare, Sem medo de quê?
Cultura e comprei um livro sobre
dentro do começo...

DOMINGO - 20/03/2016 ☀
ESTUDOS DE COR -
ALBERS

HERCULES BASCOTTI - ARTISTA
BRASILEIRO INFLUENCIADO POR
ALBERS. Adrei, menta.

SEGUNDA 21/03/2016 ☀ ^{calor 30°}
ESTUDOS DE COR ALBERS

^ APTHERE
ÔNIBUS DA MADEIRA NOVA.
NO ÔNIBUS DE LINHA PERCEBO
UM ÂNGULO BOM P/ FILMAR.
HOJE SENTI CALOR. ATE' LIGUI
O AR NA POUSSADA...
E NOVAMENTE EU ENROLTA COM
AS ÁGUAS DE SANTA CATA-
RINA.

ENCONTREI NA CANTINA PABLO
E DANILO. ESTE SERÁ PAPAI
NOVAMENTE.

TERÇA 22/03/2016 ☀ = DIA LINDO!
NO café da menta / vi o
Pica Pau de penacho amarelo

DIA DE SOL
FESTA DE LUZ!
PROMESSA
DE VERÃO!

DIA DE LUZ!
FESTA DE SOL

ILHA



SANTA
CATARINA
Água Mineral Natural



PAS. SA. GENS
EXPRESSO

NUMERO DE CONTROL 206288

FLORIANOPOLIS CURITIBA

29/10/2015

PASSAGENS 04,95 0,92 3,50 59,33

9010POA COM 0217 28/10/15

PASSA CURITIBA/FLORIANOPOLI GENS 07,40

11,80 7,11 19,50 739 8324 **PASSAGENS**

AGENCIA ANUAL DE FOMENTO **STAB-VSSE**

PASSA - GENS 150413

PASSAGENS Passagens
STABVSSE Pas - 06 - 72 - Sa
 Ser. 1900 **GENS**



2016