

SUMÁRIO

EXPEDIENTE	003-006
EDITORIAL	007-011
SEÇÃO TEMÁTICA	012
Experiências [im]possíveis: um olhar sobre a experiência, arte e educação Rebeca Pereira San Martins e Maristani Polidori Zamperetti	013-022
A página rasgada: revisitando a experiência pragmática de John Dewey Hélida Costa Coelho, Pedro Henrique Villi Cavallari e Jociele Lampert	023-038
A Continuidade e o Elemento Estético da Experiência no Fazer Docente Maria Aparecida Lima Piai	039-051
A perspectiva de John Dewey sobre experiência, tecnologia e aprendizagem: um estudo contemporâneo Fernando Mariano Placides e José Wilson da Costa	052-064
Experiência estética em histórias em quadrinhos: imagem, cultura visual e experiência João Francisco Maués Araujo e Anelise Zimmermann	065-082
O redimensionamento do conceito de experiência em John Dewey: continuidade entre teoria e prática Antonio Frederico Saturnino Braga e Mariana Oliveira dos Santos Tartaglia	083-098
SEÇÃO ENTREVISTAS	099
Arte, Educação e Democracia Hoje: a filosofia da experiência de John Dewey - Entrevista com o Professor Dr. Darcisio Natal Muraro Maria Aparecida Lima Piai e Jociele Lampert	100-110
Uma Experiência Artística em Residência Entrevista com Ivo Alexandre Fabrício Rodrigues Garcia e Jociele Lampert	111-123

SEÇÃO INICIAÇÃO CIENTÍFICA	124
Experimentações e investigações sobre a preparação de tinta com pigmentos vegetais Karine Abbati Nunes, Fabrício Rodrigues Garcia e Jocielle Lampert	125-142
SEÇÃO ENSAIO VISUAL	143
FENDAS DE PRESENÇA#1: SOLIDÃO PLÁSTICA Camilo Cavalcante e Luís Nogueira	144-158
SEÇÃO DEMANDA CONTÍNUA	159
A transdisciplinaridade do desenho: da expressão primitiva às aplicações contemporâneas – ecologia Susana Olaio	160-171
Nas entrelinhas da prática artística e pedagógica da pintura Rosangela Marques de Britto	172-191
A difusão do conceito de professor-artista no Brasil: reflexões sobre Arte como Educação no contexto contemporâneo Julia Pereira de Souza e Névio de Campos	192-208
Ateliê pedagógico: Formação artística e sensível de futuros professores Andrea Penteado, Graziella Ferreira de Mello e Isabelle Ribeiro Coutinho	209-226
Formar formas em formação: abordagem experiencial e inventiva das artes visuais Hertha Tatiely Silva	227-242
Modos de Existência que Afirmam a Vida: Enredando Arte, Educação e Filosofia Benjamin Marins Costa e Lutiere Dalla Valle	243-258
“Se tudo der certo, eu viro professor/a!”: Reflexões sobre arte-educação e sobre ser arte-educador/a na contemporaneidade João Paulo Baliscei e Luana Ingrid de Almeida	259-276

EXPEDIENTE

A Revista APOTHEKE é uma publicação eletrônica de caráter acadêmico-científico, editada pelo Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke, relacionado ao Grupo de Pesquisa [Entre] Paisagens, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAV/UDESC). Com periodicidade quadrimestral, tem como propósito divulgar a produção de pesquisadores brasileiros e estrangeiros que enfocam as relações entre Artes Visuais, Educação e Pintura, em diálogo com diferentes aportes teóricos, visando enriquecer a discussão interdisciplinar do conhecimento nas áreas de Artes Visuais e Educação. Publica artigos, ensaios, narrativas visuais, resultados de investigações baseadas nas Artes, resenhas, entrevistas e traduções. A revista tem como objetivo servir de veículo, não apenas para o conhecimento e as pesquisas já consolidadas, mas também para perspectivas inovadoras, tanto no que se refere à argumentação quanto à metodologia, e que se apresentam como alternativas aos modelos estabelecidos.

Universidade do Estado de Santa Catarina

Reitor: Prof. Dr. José Fernando Fragalli

Centro de Artes, Design e Moda – UDESC/CEART

Diretora do Centro: Profa. Dra. Daiane Dordete Steckert Jacobs

Chefe de Departamento: Profa. Dra. Debora Pazetto Ferreira

Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais

Coordenadora: Profa. Dra. Danielle Rocha Benício

EQUIPE EDITORIAL

Editora-Chefe

Jociele Lampert, UDESC, Brasil

Editor Associado

Fábio Wosniak, UNIFAP, Brasil

Raony Ruiz, UDESC, Brasil

Corpo Editorial Técnico

Daniela Almeida Moreira, UDESC, Brasil

Pedro Henrique Villi Cavallari, UDESC, Brasil

Jaci Aico Kussakawa, UDESC, Brasil

Fabrcio Rodrigues Garcia, UDESC, Brasil

Hélida Costa Coelho, UDESC, Brasil

Fabio Luis Savicki Henschel, UDESC, Brasil

Marcelo Pereira de Lima, UDESC, Brasil

Joviana Jansen, UDESC, Brasil

Organizadores do volume 11, número 1, ano 11, Abril de 2025

Laura Elizia Haubert (Centro Universitário Assunção - Brasil), Maria Aparecida Lima Piai Rosa (SEED/PR - Brasil), Fábio Wosniak (UNIFAP - Brasil), Jocielle Lampert (UDESC - Brasil)

Corpo Editorial Nacional

Ana Cláudia Assunção, Universidade Regional do Cariri - URCA, Brasil

Andréa Bracher, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Brasil

Angélica D'Avila Taschetto, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Brasil

Aparecido José Cirillo, Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Brasil

Belidson Dias Bezerra Junior, Universidade de Brasília - UNB, Brasil

Christina Rizzi, Universidade de São Paulo - USP, Brasil

Claudia Zimmer Cerqueira Cezar, Instituto Federal Catarinense - IFC, Brasil

Cristian Poletti Mossi, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Brasil

Elaine Schmidlin, Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Brasil

Fábio Rodrigues, Universidade Regional do Cariri - URCA, Brasil

Fernanda Pereira da Cunha, Universidade Federal de Goiás - UFG, Brasil

Fernando Augusto, Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Brasil

João Paulo Baliscei, Universidade Estadual de Maringá - UEM, Brasil

Juzelia Moraes Silveira, Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Brasil

Karine Perez, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Brasil

Lucia Gouvêa Pimentel, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Brasil

Luciana Gruppelli Loponte, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Brasil

Lucimar Bello Pereira Frange, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, Brasil

Marcos Villela Pereira, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS, Brasil

Maria das Vitórias Negreiro do Amaral, Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Brasil

Maria Helena Wagner Rossi, Universidade de Caxias do Sul - UCS, Brasil

Marilda Oliveira, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Brasil

Marilice Villeroy Corona, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Brasil

Olga Maria Botelho Egas, Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, Brasil

Rejane Galvão Coutinho, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil

Renata Aparecida Felinto dos Santos, Universidade Regional do Cariri - URCA, Brasil

Rita Bredarioli, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil

Ronaldo Alexandre de Oliveira, Universidade Estadual de Londrina - UEL, Brasil

Rosa Iavelberg, Universidade de São Paulo - USP, Brasil

Talita Esquivel, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Brasil

Corpo Científico Internacional

Alicia Candiani, Proyecto Ace, Buenos Aires, Argentina
Glória Jové, Universidade de Lleida, Catalunha - Espanha
Isabel Sabino, Universidade de Lisboa - Portugal
João Paulo Queiroz, Universidade de Lisboa - Portugal
John Baldacchino, Universidade de Wisconsin - Estados Unidos da América
José Carlos de Paiva e Silva, Universidade do Porto - Portugal
Marta Dias Pinheiro Cabral, Universidade de Nova York - Estados Unidos da América
Ricard Huerta, Universidade de València - Espanha
Rita L. Irwin, British Columbia - Canadá
Rui Serra, Universidade de Lisboa - Portugal
Teresa Torres De Eça, Universidade do Porto - Portugal

Pareceristas

Revista Apotheke v.11, n.1, ano 11, abril de 2025

Adriana Rodrigues Suarez	Mário de Faria Carvalho
Ailson Barbosa de Oliveira	Marta Facco
Ana Valéria de Figueiredo	Michel Goulart da Silva
Audrei Rodrigo	Rodolfo Rodrigues Pontes
Clícia Tatiana Alberto Coelho	Tharciana Goulart da Silva
Clarissa Santos Silva	
Gilvânia Pontes	
Joachin de Melo Azevedo Neto	
Juliano Siqueira	
Laura Elizia Haubert	
Marcelo Forte	
Maria Aparecida Lima Piai	
Marília Claudia Favreto Sinãni	

Diagramação

Raony Robson Ruiz

Revisores do volume

Fabício Rodrigues Garcia, UDESC, Brasil	Jaci Aico Kussakawa, UDESC, Brasil
Joviana Jansen, UDESC, Brasil	

Contato

Av. Madre Benvenuta, 1907

Itacorubi, Florianópolis / SC - (48) 3321-8300

Centro de Artes

Site do Estúdio de Pintura Apotheke:

<http://www.apothekeestudiodepintura.com>

E-mail: revistaapotheke@gmail.com

Apotheke e-periódico [recurso eletrônico] / Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. v. 3, n. 2 (2016) – . – Dados eletrônicos. – Florianópolis : UDESC/CEART/PPGAV, 2015 -

Semestral

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web:

<<http://revistas.udesc.br/index.php/APOTHEKE/index>>.

Apotheke e-periódico (acesso em 01 agosto 2016).

ISSN: 2447-1267

1. Artes Visuais. 2. Arte - Educação. I. Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais.

CDD: 707 - 20. ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca UDESC

EDITORIAL

Repensando John Dewey: Arte, Experiência e Democracia Hoje

“The function of art has always been to break through the crust of conventionalized and routine consciousness.”

“A função da arte sempre foi romper com a crosta da consciência rotinizada e convencionalizada.”

John Dewey, in “The Public and Its Problems”

A Revista Apotheke (ISSN 2447-1267), periódico online de acesso livre e universal, lança uma edição dedicada a artigos científicos inéditos sobre a temática “Repensando John Dewey: Arte, Experiência e Democracia Hoje”. O periódico convidou pesquisadores, professores, artistas e estudantes a participarem da chamada, com o objetivo de revisitar a obra desse filósofo e promover um espaço de reflexão e crítica.

Em 2024, completaram 90 anos da publicação da obra de estética mais célebre de John Dewey, *Arte como Experiência*. Esse livro consolidou não apenas a tradição da estética pragmatista, como também ajudou a situar, no panorama histórico-filosófico, a tradição estética estadunidense como um todo. Trata-se de uma obra complexa e multifacetada, que abordou grandes conceitos da filosofia da arte de seu tempo. As reflexões de Dewey nesse livro têm servido de inspiração, desde então, para os mais diversos públicos – de pesquisadores da filosofia e das artes visuais a artistas, pedagogos e docentes. Em grande parte, os artigos reunidos e apresentados neste dossiê dialogam com essa obra, apontando para a contínua atualidade do pensamento filosófico de Dewey.

Filósofo acadêmico e intelectual público, John Dewey escreveu sobre os mais variados temas, e sua produção encontrou recepção em distintas áreas do conhecimento. Reconhecido por suas contribuições à filosofia da educação, à filosofia da arte e por sua vigorosa defesa da democracia, seus insights tornam-se cada vez mais necessários diante dos desafios enfrentados pela sociedade contemporânea.

Retomar o pensamento de Dewey é uma tarefa cada vez mais urgente. Sua obra, infelizmente, permanece ainda pouco traduzida para a língua portuguesa, e os comentários críticos a seu respeito são escassos. Essa lacuna torna ainda mais relevante a presente edição, que busca justamente ampliar um campo ainda pouco explorado na literatura filosófica-artística nacional, abrindo um leque de perspectivas e possibilidades para futuros pesquisadores e discentes.

Este dossiê contempla leitores interessados em diferentes aspectos da filosofia de Dewey. Foi pensado tanto para servir como primeiro contato a um público ainda

não familiarizado com o pensador, quanto para os leitores habituais de sua obra, que poderão encontrar aqui novos usos e perspectivas de seus conceitos e ideias. Assim, seja para quem está iniciando, seja para quem já conhece seu pensamento, este volume convida a continuar o diálogo com Dewey, explorando suas múltiplas facetas e a potência transformadora de suas ideias.

O presente volume está composto pelos seguintes ensaios:

Em **“Experiências[im]possíveis: um olhar sobre a experiência, arte e educação”**, as autoras Rebeca Pereira San Martins e Maristani Polidori Zamperetti investigam, fundamentando-se entre outros autores, no pensador estadunidense John Dewey, a experiência como elemento essencial na construção do conhecimento humano, apontando sua relevância para a arte e para a educação, pois coloca a experiência e a arte como formas de resistência ao produtivismo neoliberal, democratizando a educação, valorizando a subjetividade e superando o conhecimento técnico.

“A página rasgada: revisitando a experiência pragmática de John Dewey” descreve a experiência em uma aula da pós-graduação em Artes visuais da Universidade Estadual de Santa Catarina, fundamentada nos conceitos de pensamento reflexivo e experiência estética de John Dewey. Se de início, a proposta metodológica, causou impacto aos estudantes, pois parecia sem propósito, ao final, ao se unir as premissas à conclusão da aula, os estudantes puderam por meio da própria experiência da aula refletir sobre o conceito de experiência deweyana. Esta experiência é descrita por Héliida Coelho e Pedro Cavallari, estudantes da pós-graduação, e pela professora Jocielle Lampert, quem ministrou a aula.

A professora Maria Aparecida Lima Piai destaca, no artigo intitulado **“A Continuidade e o Elemento Estético da Experiência no Fazer Docente”**, a experiência estética deweyana como um elemento presente em qualquer tipo de experiência e, a partir dessa peculiaridade do conceito, ela faz um paralelo entre a continuidade e a presença desse elemento estético com o fazer docente destacando como o papel ativo entre espectador e artista, na teoria deweyana, se repete na relação professor e aluno. Pois, o professor apresenta, cria e recria os conteúdos na aula compondo a própria experiência da aula que, assim como o objeto artístico conecta (na relação artista-obra de arte-espectador/professor-aula-aluno) começo e fim para dar continuidade numa próxima experiência.

No artigo **“A perspectiva de John Dewey sobre experiência, tecnologia e aprendizagem: um estudo contemporâneo”** dos professores Fernando Mariano Placides e José Wilson da Costa, da PUC Minas, é analisado como o pensamento filosófico educacional de John Dewey ainda pode influenciar a educação contemporânea em meio às tecnologias que se apresentam. Os autores destacam conceitos deweyano como teoria da investigação e aprendizagem significativa e, descreve o processo de aprendizagem permeado por tecnologias e artefatos tecnológicos, discutindo como esses artefatos podem “proporcionar experiências que

estimulem a investigação e favoreçam a construção ativa de soluções” no contexto educacional rejeitando posições extremas de adoração ou rejeição às tecnologias.

João Francisco Maués Araujo e Anelise Zimmermann em **“Experiência estética em histórias em quadrinhos: imagem, cultura visual e experiência”** exploram aspectos da cultura visual das histórias em quadrinhos - HQs como meio capaz de proporcionar experiências estéticas. Apoiados no conceito de experiência de John Dewey, os autores buscam “compreender os possíveis espaços de interlocução entre histórias em quadrinhos e as artes visuais, sobretudo, pensando no ensino”.

O conceito de experiência em John Dewey e suas implicações epistemológicas são discutidos em **“O redimensionamento do conceito de experiência em John Dewey: continuidade entre teoria e prática”** de autoria de Antonio Frederico Saturnino Braga e Mariana Oliveira dos Santos Tartaglia. Os autores destacam que na filosofia de Dewey, a noção de experiência une teoria e prática e recoloca o conhecimento no campo da construção cultural humana e, não no afastamento da experiência.

Na seção de entrevistas destacamos o trabalho realizado por Maria Aparecida Lima Piai e Jocielle Lampert, intitulado **“Arte, Educação e Democracia Hoje: a filosofia da experiência de John Dewey - Entrevista com o Professor Dr. Darcísio Natal Muraro”** no qual apresentam a conversa realizada com o professor Dr. Darcísio Natal Nuraro docente no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL (PPEDUEL). O professor atua na área de Filosofia da Educação e, é um estudioso brasileiro do conceito de experiência e experiência estética em John Dewey, neste diálogo é apresentado os principais temas ou conceitos estudados em seu grupo de estudos, assim como a relevância do conceito de experiência deweyano para os estudantes de artes visuais.

Em seguida, a entrevista **“Uma Experiência Artística em Residência Entrevista com Ivo Alexandre”**, Fabrício Garcia e Jocielle Lampert finalizam esta seção, apresentando o diálogo realizado com o artista português Ivo Alexandre, no qual abordam as experiências do artista durante sua residência artística e seu processo de pintura nos três meses em que ficou no Brasil, residindo em Florianópolis, com uma passagem de dez dias pela cidade de Garopaba.

Já na seção de Iniciação Científica, apresentamos o trabalho **“Experimentações e investigações sobre a preparação de tinta com pigmentos vegetais”** da autora Karine Abbati Nunes em parceria com Fabrício Garcia e Jocielle Lampert, em que apresenta os resultados de uma pesquisa de iniciação científica vinculada ao projeto “O Estúdio de Pintura como um Laboratório de Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais,”. A investigação, de caráter experimental, explora as possíveis variações cromáticas obtidas no processo de produção de tintas a partir de pigmentos naturais, analisando aspectos físicos e a durabilidade das cores. Para este estudo, optou-se por realizar experimentações com um único material orgânico: o abacate.

Adiante, na seção de ensaio visual, Camilo Cavalcante e Luís Nogueira, apresentam o trabalho **“FENDAS DE PRESENÇA#1: SOLIDÃO PLÁSTICA”**, no qual

apresentam apontamentos e reflexões para a criação de uma instalação artística que tem como inspiração teórica o pensamento sobre produção de presença de Hans Ulrich Gumbrecht. Os autores sugerem alternativas epistemológicas ao predomínio cartesiano das Humanidades na busca incessante em interpretar e atribuir sentido aos fenômenos analisados e defendem que a experiência estética sempre nos confronta com a tensão entre presença e sentido. No entanto, apenas os efeitos de presença apelam com intensidade aos sentidos.

Para iniciar a seção de Demanda Contínua, destacamos o artigo **“A transdisciplinaridade do desenho: da expressão primitiva às aplicações contemporâneas – ecologia”** da autora Susana Olaió em que analisa a transdisciplinaridade do desenho pela sua importância em diversas áreas do conhecimento, buscando compreender o desenho como ferramenta mental e metodologia de análise e reflexão, fomentando o desenvolvimento perceptivo, intelectual e cognitivo.

Na sequência, Rosângela Marques de Britto, no artigo **“Nas entrelinhas da prática artística e pedagógica da pintura”**, apresenta o resultado de uma pesquisa em/sobre Artes Visuais/Pintura e em/sobre Arte/Educação, voltado à análise da metodologia de ensino/aprendizagem de duas disciplinas de Pintura do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Pará que adotou como metodologia a Abordagem Triangular: Ler, fazer/criar e contextualizar.

No artigo **“A difusão do conceito de professor-artista no Brasil: reflexões sobre Arte como Educação no contexto contemporâneo”** a autora Julia Pereira de Souza e o autor Névio de Campos buscam contextualizar as diversas variações do conceito de professor-artista no Brasil, ressaltando sua importância na defesa da arte como educação. Para tanto realizaram revisão de literatura sobre o tema, a partir de teses, dissertações, livros e artigos com o intuito de verificar as diversas terminologias que permeiam essas práticas em contexto nacional.

Por sua vez, as autoras Andrea Penteado, Graziella Ferreira de Mello e Isabelle Ribeiro Coutinho, no artigo **“Ateliê pedagógico: Formação artística e sensível de futuros professores”** relatam as experimentações metodológicas na disciplina de Ateliê Pedagógico para turmas do 2º ano de formação de professores ao nível médio, com ênfase na criação de cadernos de artista como Diários de Bordo. Originado de um diálogo entre três professoras de Arte, a iniciativa visou enriquecer a formação artística, estética, poética e sensível dos futuros professores.

Na sequência, Hertha Tatiely Silva no artigo intitulado **“Formar formas em formação: abordagem experiencial e inventiva das artes visuais”** apresenta uma abordagem experiencial das artes visuais, explorando processos de aprendizagem e feitura de sentidos a partir da experiência estética. Como referência, toma-se o curta-metragem *NoirBlue – Deslocamentos de uma Dança* (2018), de Ana Pi, investigando seu processo criativo, no qual a artista inventa maneiras próprias de expressão. Somado a isto, o artigo apresenta o projeto poético-pedagógico *Afetos da Memória em Visualidades Campesinas*, desenvolvido por estudantes de um curso de Educação do Campo, o objetivo deste projeto foi aproximar a arte da vida, integrando produções

artísticas, os sujeitos da experiência e seus espaços de vivência.

No artigo **“Modos de Existência que Afirmam a Vida: Enredando Arte, Educação e Filosofia”**, Benjamin Marins Costa e Lutiere Dalla Valle investigam a interseção entre arte, educação e filosofia, destacando a importância dos sonhos e da cosmopercepção indígena brasileira na construção de modos de existência que afirmam a vida. Com base nas contribuições de referências como Nietzsche (1994) e Foucault (2004) sobre a vida como obra de arte, aliadas às perspectivas de Ailton Krenak (2020) e dos povos Yanomami sobre os sonhos, os autores propõem a educação como um espaço de criação de sentidos e resistência. Para defender esta percepção, analisam os resultados alcançados a partir de oficinas realizadas no Espaço de Arte Contemporâneo, em colaboração com a Casa de los Sueños, em Montevideú.

Para fechar a seção de demanda contínua, apresentamos o artigo **“Se tudo der certo, eu viro professor/a!”: Reflexões sobre arte-educação e sobre ser arte-educador/a na contemporaneidade**, do autor João Paulo Baliscai e da autora Luana Ingrid de Almeida no qual investigar as características profissionais, sociais e políticas intrínsecas à arte-educação, identificando sobreposições e diferenças entre a atuação de professores/as e artistas, visando responder quais aspectos aproximam a arte da educação e o ser professor do ser artista. Para discorrer sobre estas relações, analisam os relatos que o artista brasileiro Antonio Carlos Rodrigues faz em relação à sua experiência enquanto aprendiz e enquanto arte-educador, assim como, analisam historicamente, como as intersecções entre fazer artístico e o exercício de ensinar são elaboradas, sobretudo, nas tendências pedagógicas consolidadas na contemporaneidade.

Esperamos que esta edição da Revista Apotheke contribua significativamente para o campo das artes visuais, estimulando novas reflexões e práticas artísticas inovadoras, assim como, para contribuir com o debate dos estudos e conceitos de John Dewey no campo da Arte Educação na contemporaneidade.

Editoras/es e organizadoras/es:

Laura Elizia Haubert (Centro Universitário Assunção - Brasil)

Maria Aparecida Lima Piai Rosa (SEED/PR - Brasil)

Fábio Wosniak (UNIFAP - Brasil)

Jociele Lampert (UDESC - Brasil)

Raony Robson Ruiz (UDESC - Brasil)



**SEÇÃO
TEMÁTICA**

Experiências [im]possíveis: um olhar sobre a experiência, arte e educação

[im]Possible Experiences: a look at
experience, art and education

[im]Experiencias Posibles: una mirada a
la experiencia, el arte y la educación

Rebeca Pereira San Martins (UFPel-Brasil) ¹

Maristani Polidori Zamperetti (UFPel-Brasil) ²

1 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas, . Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6673633364913437>, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0220-234X>, e-mail: becasanmartins@gmail.com.

2 Doutora em Educação (UFPel), Pós-Doutorado em Arte e Cultura Visual (UFG). Professora no Centro de Artes e no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPel), Mestrado e Doutorado. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8058990518394490> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9600-1988> E-mail: maristaniz@hotmail.com

RESUMO

O artigo investiga a experiência como elemento essencial na construção do conhecimento humano, destacando sua relevância para a arte e a educação. Com base em autores como John Dewey (1979), Jorge Larrosa (2002; 2015) e Italo Calvino (1994), o texto discute como a experiência ultrapassa o conhecimento técnico e acadêmico, oferecendo uma perspectiva subjetiva e transformadora da realidade. A pesquisa explora a proposta “Experiência [im] possível”, desenvolvida em um contexto educacional, refletindo sobre a importância da pausa, do sentir e da percepção na sociedade contemporânea. Argumenta-se que a experiência e a arte são formas de resistência ao produtivismo neoliberal, possibilitando um ensino mais sensível e democrático. O estudo conclui que valorizar o saber da experiência é um ato político que resgata a humanidade em um mundo acelerado e mecanizado.

PALAVRAS-CHAVE

Arte; Educação; Experiência.

ABSTRACT

The article investigates experience as an essential element in the construction of human knowledge, highlighting its relevance to art and education. Based on authors such as John Dewey (1979), Jorge Larrosa (2002; 2015), and Italo Calvino (1994), the text discusses how experience goes beyond technical and academic knowledge, offering a subjective and transformative perspective on reality. The research explores the proposal “Experiência [Im] possível” (“[Im]possible Experience”), developed in an educational context, reflecting on the importance of pause, feeling, and perception in contemporary society. It argues that experience and art are forms of resistance against neoliberal productivism, enabling a more sensitive and democratic approach to education. The study concludes that valuing experiential knowledge is a political act that restores humanity in an accelerated and mechanized world.

KEY-WORDS

Experience; Art; Education.

RESUMEN

El artículo investiga la experiencia como un elemento esencial en la construcción del conocimiento humano, destacando su relevancia para el arte y la educación. Basado en autores como John Dewey (1979), Jorge Larrosa (2002; 2015) e Italo Calvino (1994), el texto analiza cómo la experiencia va más allá del conocimiento técnico y académico, ofreciendo una perspectiva subjetiva y transformadora de la realidad. La investigación explora la propuesta “Experiencia [Im] posible”, desarrollada en un contexto educativo, reflexionando sobre la importancia de la pausa, el sentir y la percepción en la sociedad contemporánea. Se argumenta que la experiencia y el arte son formas de resistencia contra el productivismo neoliberal, posibilitando una educación más sensible y democrática. El estudio concluye que valorar el saber de la experiencia es un acto político que rescata la humanidad en un mundo acelerado y mecanizado.

PALABRAS-CLAVE

Experiencia; Arte; Educación

Introdução

A experiência é um elemento central na construção dos saberes humanos, funcionando como um ponto de encontro entre o vivido e o pensado. É a partir do contato direto com o mundo, mediado por nossos sentidos, emoções e reflexões que são acumulados transcendendo os limites teóricos e/ou abstratos. Esses saberes oriundos da experiência possuem um caráter único, moldado pelas especificidades culturais, sociais e históricas de cada sujeito ou coletivo.

Diferente de um saber puramente técnico ou científico, o saber da experiência carrega em si as marcas do vivido, do cotidiano e das interações que atravessam os indivíduos. Ele é situado, subjetivo e profundamente enraizado no contexto de quem o experimenta. Assim, a experiência não apenas informa, mas transforma, permitindo que cada um reorganize suas perspectivas, desenvolva resiliência e articule respostas frente aos desafios da vida.

John Dewey (1979b) destaca que é necessário compreender a experiência como algo que está sempre em movimento, onde a aprendizagem se dá por meio da ação e sobre essa ação. Ele sustenta que a educação, portanto, deve ser idealizada como um processo de contínua reorganização, reconstrução e transformação da experiência. Assim, a educação não é apenas uma preparação para a vida futura, mas um aspecto essencial da própria existência.

É a partir deste olhar sobre a experiência que me debruçarei, tendo como principal objetivo refletir sobre questões que emergem dos saberes que advêm das experiências e que potencializam a forma de pensar a arte e a educação como caminhos significativos para o desenvolvimento de um indivíduo consciente e capaz de aprofundamento crítico sobre a realidade e questionador de um mundo que está em constante aceleração.

Jorge Larrosa (2002) define o saber experiencial como algo que vai além da mera informação ou da simples acumulação de conhecimentos, ele menciona que:

O saber da experiência não é um saber de coisas ou de informações, mas um saber sobre o que nos acontece, sobre o que nos toca e nos transforma. É um saber ligado ao sentido que damos às coisas que nos afetam e que nos fazem ser quem somos (Larrosa, 2002, p. 24).

Deste modo, essa escrita reflete as potencialidades advindas de uma proposta intitulada “experiência [im]possível” e das vivências e discussões realizadas ao longo da disciplina ministrada no curso de Pós-Graduação em Educação denominada “Seminário Avançado: Experiência e Arte na Formação Docente”. Para embasar os diálogos utilizou-se como ponto de partida alguns autores, como Italo Calvino (1994), Walter Benjamin (1987), Jorge Larrosa (2002; 2015), João-Francisco Duarte Jr. (2010), John Dewey (1979; 2011), entre outros autores. Além das vivências individuais que dialogaram de forma dançada, interligada e sensível ao que emergia ao longo dos encontros.

Experiência [im]possível: Vento, ventania...um lugar para sentir

A provável experiência se deu em propiciar a si mesmo um espaço/tempo para viver uma experiência [que poderia vir a acontecer, ou não]. Escolheu-se um local/ambiente em que fosse possível ficar à vontade, consigo mesmo. Não evitando contato com outras pessoas, porém sem a intenção de buscá-las. Se houvesse, por acaso, a mesma faria parte da experiência. Duas possibilidades foram elencadas: ter um objetivo definido para a experiência ou não o ter [ainda assim, o terá]. Foram efetuados registros - pensamentos, sentimentos, emoções, observações - e a partir disso realizou-se uma escrita reflexiva, a qual se discorre abaixo:

Sento-me na beira da lagoa em um dia que o vento cantava mais que os passarinhos que em minha volta estavam. Pude observar o movimento que a água fazia a cada sopro de vento. Mas, também, olhei ao redor para ver os passos que cada pessoa dava ao caminhar naquele dia ventoso.

Ao me deixar levar por aquele momento, meu corpo, meus cabelos, minha roupa e até mesmo o ar que eu respirava estavam dançando na medida em que o vento ali passava. Comecei a perceber meu corpo e fechei meus olhos. Era como se a corrente de ar, o barulho, o movimento fizessem-me mover, mesmo estando/parecendo estática. Sensação de flutuar, sem estar flutuando, voar, sem estar voando. Apenas estava sentada, deixando que as rajadas de ar passassem por mim, por dentro de mim, através de mim. Naquele momento só fiz a tentativa de esvaziar meus pensamentos e vivenciar o que emergia naquele instante.

Próximo de uma hora naquele lugar, levanto, alongo, olho ao meu redor e de passos lentos retorno a realidade que em instantes me esperava. Posteriormente paro para pensar sobre o que vivenciei - ou será... experienciei - neste período, e reflito sobre o pouco que nos permitimos parar, parar para nos esvaziarmos e sentirmos um pouco do que o ambiente que, muitas vezes, fazem parte do nosso dia a dia, tem a nos mostrar. Hoje as pessoas se encontram em um mundo caótico, frenético... Onde parar é perda de tempo, onde parar é algo desnecessário. Vivemos em um tempo em que a sociedade está cada vez mais doente, mais egoísta, mais insensível... Cada vez menos nos percebemos e percebemos o outro.

As pessoas se cruzam como se fossem robôs. Caminham como se estivessem em uma corrida sem fim. Buscam algo que talvez não possam alcançar. E o ponteiro do relógio se move mais rápido do que nunca. Pós-experiência, me deparo com esses emaranhados que hoje nos rondam e fazem parte de quem somos, pois fazem parte da sociedade que estamos inseridos. Isso me assusta, pois, eu também, me deparo com essa corrida diária.

O que essa experiência me passou, me transpassou e me fez pensar é que: precisamos parar... Precisamos nos perceber... Precisamos perceber o outro... Preciso, também, me movimentar, com o mesmo rigor e vigor que o vento se movia nesse dia, naquele instante.

Saber da experiência – um olhar para o que nos passa

O saber que advém da experiência ultrapassa o campo do conhecimento teórico e acadêmico, fundamentando-se nas vivências concretas, nas relações interpessoais e na forma como os sujeitos atribuem significado aos eventos de suas vidas. Não se trata apenas de acumular eventos vividos, mas de processá-los, ressignificá-los e traduzi-los em aprendizado que oriente ações futuras. Nesse sentido retomo a experiência mencionada acima, em que me sento à beira da lagoa conectando-me com o ambiente à minha volta.

Neste momento propicie que meus sentidos se conectassem no aqui-agora transformando a vivência³ em uma experiência vivida de maneira consciente e plena, não sendo apenas um acúmulo do vivido, mas um encadeamento de novas possibilidades do pensar e das significações que surgiram e atravessaram em mim naquele instante.

Cabe destacar que a compreensão de experiência nesta escrita vai ao encontro com o conceito apresentado na obra “Arte como Experiência (Dewey, 2010)”, entendendo-a como transformação mútua que envolve o sujeito e o ambiente, deixando marcas, a partir de um processo incessante de interação com início, desenvolvimento e finalização.

Neste sentido, a experiência, na perspectiva deweyana, agrega um viés formativo, englobando a percepção, a emoção, a ação e a reflexão, dimensões essenciais nos processos artísticos e educativos, em que o sujeito se envolve, se afeta e se transforma.

Deste modo, Dewey⁴ nos faz compreender este processo de experiência a partir de dois aspectos, os quais ele denomina de ativo e passivo, sendo assim:

Em seu aspecto ativo, a experiência é tentativa — significação que se torna manifesta nos termos experimento, experimentação que lhe são associados. No aspecto passivo, ela é sofrimento, passar por alguma coisa. Quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela, fazemos alguma coisa com ela; em seguida sofremos ou sentimos as consequências. Fazemos alguma coisa ao objeto da experiência, e em seguida ele nos faz em troca alguma coisa: essa é a combinação específica, de que falamos (Dewey, 1979b, p. 152).

Compreende-se que o processo denominado ativo se dá pelo momento em que o sujeito se depara com a ação e com o processo de direcionar-se ao que será supostamente experimentado. Sendo este o movimento de colocar-se conscientemente neste lugar de ação. Acredito que o relato da experiência [im] possível exemplifica este momento de conscientização da ação e do direcionamento do que se propõe viver e experienciar.

3 Entende-se por vivência um acontecimento que envolve uma percepção sensorial singular do cotidiano, sendo superficial e mais efêmera.

4 Vale salientar que para Dewey a experiência é essencialmente instrumental, na qual pode ser planejada e direcionada. Sendo um processo ativo e ferramenta para construção do conhecimento e desenvolvimento pessoal. Já Larrosa propõe uma visão distinta, enfatizando a experiência como uma dimensão subjetiva e existencial, não podendo ser totalmente controlada ou antecipada.

Já o caráter passivo da experiência nada mais é o processo que sucede a ação, sendo ele o momento em que o sujeito se depara com o que a mesma reverberou em si. Nas palavras de Dewey:

quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela, fazemos alguma coisa com ela; em seguida sofremos ou sentimos as consequências. Fazemos alguma coisa ao objeto da experiência, e em seguida ele nos faz em troca alguma coisa: essa é a combinação específica, de que falamos (Dewey, 1979a, p. 152).

Esse tipo de saber é, muitas vezes, negligenciado em uma sociedade que valoriza o conhecimento técnico e científico, estruturado e quantificável. Contudo, ele desempenha um papel crucial na formação da subjetividade e na construção da identidade. É no terreno da experiência que se revelam as singularidades de cada indivíduo e, paradoxalmente, os traços comuns que nos conectam enquanto seres humanos.

A atualidade e a sociedade como mecanismo de processamento de informações (Larrosa, 2015) contribuíram com o cancelamento de possibilidades dessas experiências. Estamos em um meio em que as informações chegam a todo instante, e como descreve Larrosa (2015, p.18) “informação não é experiência”.

A experiência não é neutra; ela é atravessada por estruturas sociais, econômicas e culturais. No contexto contemporâneo, dominado pelas lógicas do neoliberalismo, a vivência humana frequentemente é mercantilizada, e os saberes derivados dela são desvalorizados, a menos que possam ser instrumentalizados para produtividade. Essa dinâmica reforça a desconexão entre o saber da experiência e as estruturas de poder que determinam quais tipos de conhecimento são legitimados. Essas questões me fazem refletir, como é possível experienciar quando:

o que surge diante do seu olhar parece-lhe algo que viu já todos os dias: ruas cheias de pessoas que têm pressa e que abrem caminho à cotovelada, sem se olharem na cara umas das outras, por entre altas paredes cheias de arestas e de gretas. Ao fundo, o céu cheio de estrelas envia clarões intermitentes, como se fosse um mecanismo encravado, que estremece e rangem todas as suas juntas mal oleadas, postos avançados de um universo periclitante, torcido, sem descanso tal como ele (Calvino, 1994, p. 66).

Está cada vez menos visível encontrarmos pessoas conscientes do sentir, ou seja, com olhar voltado à percepção de seus sentidos. A reflexão trazida por Calvino nos mostra que a sociedade tem se tornado mais obscura, no sentido, de nem mesmo se perceber e perceber o outro, seja enquanto sujeito individual, mas também, como um sujeito coletivo, no qual faz parte do que está sendo experienciado e vivido. A sociedade moderna tem se focado no progresso tecnológico e na eficiência, priorizando os sentidos funcionais e a racionalidade, deixando de lado uma percepção mais plena e sensorial do mundo (Duarte Jr., 2010).

Esse processo de dessensibilização da sociedade estreita cada vez mais os modos de sentirmos e percebermos, o que gera uma alienação tanto do corpo como do meio. Pergunto, será que, ainda, é possível vivenciarmos o saber da experiência em nosso dia a dia? Ou só será possível quando nos propormos a tentar vivenciá-lo?

Precisamos parar, pensar e refletir. É necessário termos mais “experiências [im] possíveis” para que o possível aconteça. Sabe-se que o saber da experiência carrega um potencial transformador. Ele nos ensina a escutar, a empatizar, a reconhecer a pluralidade de perspectivas e a construir um senso de comunidade baseado na partilha. Reconhecer e valorizar esse saber é um ato político que desafia as lógicas excludentes do presente.

Acredito que incorporar ao saber da experiência significa abrir espaço para a escuta e para a reflexão crítica no cotidiano. É aprender com os erros, valorizar as histórias e trajetórias pessoais e coletivas, e permitir que o conhecimento gerado pela vivência informe nossas decisões, tanto individuais quanto sociais.

Saber da Experiência, Arte e Educação

No contexto da educação, o saber da experiência nos convida a repensar o papel da escola e das instituições educacionais. Nesse sentido, é relevante considerar também as contribuições de Paulo Freire (1996), cuja pedagogia valoriza a experiência do educando como ponto de partida para a construção do conhecimento. Para Freire, a educação é prática da liberdade, na medida em que promove a conscientização crítica e o diálogo entre sujeitos históricos. A experiência vivida pelos alunos, portanto, não pode ser ignorada ou reduzida, mas sim reconhecida como base legítima para o processo formativo. Como aponta o autor: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1996, p. 47). Essa concepção dialógica reforça a importância de se considerar as experiências individuais e coletivas como elementos fundantes do processo educativo.

A educação tradicional frequentemente prioriza a transmissão de conteúdos objetivos, mensuráveis e universais. No entanto, ao considerar a experiência como fonte legítima de saber, abre-se espaço para práticas pedagógicas mais abertas, criativas e dialógicas, em que a subjetividade e o contexto do estudante ocupam um lugar central. Nessa perspectiva, a verdadeira experiência envolverá o indivíduo em sua totalidade. Isso quer dizer que o aprendizado se dará não apenas pelo intelecto que sistematiza e organiza. Também se aprende com o sentimento e a intuição. (Dewey, 2010).

Jonh Dewey (2010) reflete e nos convida a pensar sobre uma educação que não se limite à transmissão de conteúdo ou à permissividade irrestrita, mas que seja guiada pelo princípio da experiência. Esse é um ponto a ser destacado, pois na sociedade contemporânea, onde o neoliberalismo pressiona os indivíduos à conformação com padrões de produtividade e eficiência, o saber da experiência e

a arte oferecem resistência. Eles nos lembram de nossa condição humana, de nossa capacidade de sentir, imaginar e criar sentido para além das lógicas utilitaristas. Na educação, cultivar essas práticas é não apenas uma forma de ensinar, mas também de preservar espaços de liberdade e criação. É bom lembrar que o objetivo da educação é promover nos indivíduos a continuação da sua educação, tendo a aprendizagem como a possibilidade de desenvolvimento constante.

Mas esta ideia só se pode aplicar a todos os membros de uma sociedade quando há mútua cooperação entre os homens e existem convenientes e adequadas oportunidades para a reconstrução dos hábitos e das instituições sociais por meio de amplos estímulos decorrentes da equitativa distribuição de interesses e benefícios. E isto significa sociedade democrática (Dewey, 1979a, p. 108).

A arte, por sua vez, é um campo privilegiado para a construção do saber experiencial, que pode tornar as pessoas mais predispostas ao estabelecimento de relações democráticas. Além disso, autores como Ana Mae Barbosa (2007) destacam a importância de uma educação artística que seja contextualizada, significativa e crítica. Sua proposta da Abordagem Triangular – que envolve apreciação, contextualização e produção – coloca a experiência estética e artística como parte central do processo educativo. A arte, quando incorporada de forma crítica e sensível, potencializa a formação integral e o exercício da autonomia dos sujeitos.

Ao lidar com o sensível, o subjetivo e o indizível, a arte ultrapassa as barreiras do conhecimento formal e cria experiências que transformam tanto o artista quanto o espectador. Na educação, a arte atua como mediadora desse saber experiencial, pois permite que os alunos expressem suas vivências, experimentem novas perspectivas e se reconectem com a própria subjetividade. Larrosa (2002) menciona a experiência como:

a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Larrosa, 2002, p. 24).

Desde modo o “saber da experiência” está profundamente ligado às vivências refletidas, ao aprendizado que se constrói no cotidiano e na interação com o mundo. Essa perspectiva nos faz reforçar a importância de um ensino que dialogue com a vida cotidiana, que reconheça a subjetividade dos sujeitos e que valorize o encontro entre arte e educação como uma prática emancipatória. Dewey considera que a:

vida é desenvolvimento e que o desenvolver-se, o crescer é a vida. Traduzido em termos educacionais equivalentes, isto significa: 1.º) que o processo educativo não tem outro fim além de si mesmo: ele é seu próprio fim; e que, 2.º) o processo educativo é um contínuo reorganizar, reconstruir, transformar (Dewey, 1979a, p. 53).

Nesse sentido, o saber da experiência e a educação não é apenas um aprendizado, mas uma ética e uma forma de existência e construção de si e do mundo.

Findando o infindável...

Vivemos em tempos em que o aceleração do cotidiano e a lógica produtivista tentam silenciar o poder transformador do saber da experiência. A arte, como mediadora sensível, e a educação, como espaço de reflexão e encontro, são formas de resistência a essa alienação contemporânea. Ambas permitem que os sujeitos se reconectem com a própria subjetividade, transcendam as lógicas utilitaristas e percebam o mundo de maneira mais integral.

Reconhecer o saber da experiência, especialmente em contextos educativos, é um ato político e cultural. É abrir espaço para práticas pedagógicas que valorizem as singularidades dos sujeitos, suas histórias e vivências, e fomentar um ensino que dialogue com a vida. Em última instância, trata-se de cultivar o encontro entre arte, educação e experiência como uma via para redescobrir o que significa ser humano em um mundo cada vez mais mecanizado e desumanizante. Que possamos, portanto, parar, sentir e deixar-nos tocar pelo mundo e pelos outros, resgatando o essencial: a experiência como caminho de transformação.

Além disso, diante dos desafios impostos pela contemporaneidade, é imprescindível repensarmos nossas práticas cotidianas, tanto no âmbito educacional quanto no social, para garantir que a experiência continue sendo uma ferramenta de humanização. O resgate da sensibilização e da escuta atenta é um convite para que possamos perceber a complexidade das relações humanas e do próprio ato de existir. Afinal, a educação que privilegia a experiência também promove a construção de sujeitos mais críticos, empáticos e conscientes do seu papel na sociedade.

Nesse sentido, a valorização do sentir e do refletir deve ultrapassar os muros institucionais e permear os diversos espaços de convivência. Ao trazer a arte e a experiência como fundamentos para a aprendizagem e para a vida, abrimos caminhos para o desenvolvimento de uma sociedade mais sensível e menos alienada. Assim, findamos não um pensamento estagnado, mas sim um convite a que essa reflexão se perpetue, inspirando novos olhares e novas possibilidades de transformação através da experiência.

Retomar o valor do saber da experiência no campo educacional implica também repensar currículos, tempos e espaços escolares. Como afirmam Sacristán e Gómez (1998), os processos educativos precisam deixar de ser pautados apenas por

prescrições externas e incorporar as experiências cotidianas dos sujeitos escolares como fonte legítima de saber. Isso supõe romper com a linearidade dos conteúdos e permitir que a educação se torne, de fato, um espaço de transformação e diálogo.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- CALVINO, Italo. O Universo como Espelho. In: CALVINO, Italo. **Palomar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- DEWEY, John. **A arte como experiência**. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DEWEY, John. **Democracia e Educação**. 4 ed, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979a.
- DEWEY, John. **Experiência e Educação**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979b.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O Sentido dos Sentidos**. Petrópolis: Vozes, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC>. Acesso em: 5 de março. 2025.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: Escritos sobre Experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Ángel Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Submissão: 05/03/2025

Aprovação: 23/04/2025

A página rasgada: revisitando a experiência pragmática de John Dewey

The torn page: revisiting John Dewey's
pragmatic experience

La página rasgada: revisando la experiencia
pragmática de John Dewey

Hélida Costa Coelho (UDESC-Brasil) ¹

Pedro Henrique Villi Cavallari (UDESC-Brasil) ²

Jociele Lampert (UDESC-Brasil) ³

1 Doutoranda em Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, linha de pesquisa Ensino das Artes Visuais, na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5484712325733701>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9518-6834> E-mail: helidacostacoelho@gmail.com.

2 Doutorando em Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, linha de pesquisa Ensino das Artes Visuais, na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Realizou período sanduíche (CNPq-SWE) na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa (2023) como investigador visitante (FBAUL/CIEBA/ULISBOA). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9199191395094333>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0726-9091> E-mail: ph.cavallari@yahoo.com.

3 Professora Titular na Universidade do Estado de Santa Catarina. Professora Investigadora Visitante na FBAUL/CIEBA/ULISBOA (2023). Doutora em Artes Visuais pela ECA/USP (2009). Atua no Mestrado e Doutorado em Artes Visuais PPGAV/UDESC. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/714990293123122>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0963-0925>. E-mail: jocielelampert@uol.com.br.

RESUMO

Este artigo tem por objetivo revisitar ideias do filósofo John Dewey bem como sugerir caminhos reflexivos sobre o conceito de experiência para o Ensino das Artes Visuais. A primeira seção apresenta as influências do pensamento deweyano, a recobrar algumas abordagens sobre experiência e sobre estética na história da filosofia para contextualizar e destacar Dewey. A segunda seção aborda ressonâncias mútuas do pensamento reflexivo e da experiência estética. A terceira seção difunde a reflexão do relato de uma aula de pós-graduação em artes visuais, que teve como proposta rasgar páginas de um livro e sua leitura randômica. Tal proposição é descrita e fundamentada como experiência estética que possibilita interesse, associação e continuidade em um processo de ensino e aprendizagem, ou arte como experiência.

PALAVRAS-CHAVE

Experiência Estética; Pensamento Reflexivo; Ter uma Experiência.

ABSTRACT

This article aims to revisit ideas from the philosopher John Dewey and suggest ways to reflect on the concept of experience for the Teaching of Visual Arts. The first section presents the influences of Dewey's thought, recovering some approaches to experience and aesthetics in the history of philosophy to contextualize and highlight Dewey. The second section addresses mutual resonances of reflective thought and aesthetic experience. The third section disseminates the reflection of the report of a postgraduate class in visual arts, which had as its proposal to tear pages from a book and read them randomly. This proposition is described and substantiated as an aesthetic experience that enables interest, association and continuity in a teaching and learning process, or art as experience.

KEY-WORDS

Aesthetic Experience; Reflective Thinking; Having an Experience.

RESUMEN

Este artículo pretende revisitar ideas del filósofo John Dewey y sugerir formas de reflexionar sobre el concepto de experiencia para la enseñanza de las artes visuales. La primera sección presenta las influencias del pensamiento de Dewey, recuperando algunas aproximaciones a la experiencia y la estética en la historia de la filosofía para contextualizar y visibilizar a Dewey. La segunda sección aborda las resonancias mutuas del pensamiento reflexivo y la experiencia estética. La tercera sección difunde la reflexión del informe de una clase de posgrado en artes visuales, que tuvo como propuesta arrancar páginas de un libro y leerlas al azar. Esta propuesta se describe y fundamenta como una experiencia estética que posibilita el interés, la asociación y la continuidad en un proceso de enseñanza y aprendizaje, o el arte como experiencia.

PALABRAS-CLAVE

Experiencia Estética; Pensamiento Reflexivo; Tener una Experiencia.

Introdução

Neste artigo vamos nos aproximar de algumas questões inerentes ao pragmatismo, a fim de compreender o conceito de experiência estética, bem como as ressonâncias mútuas na ideia de pensamento reflexivo.

Tais teses de John Dewey estão presentes nas obras “Como pensamos” publicada em 1910 e relançada em 1933⁴, na qual apresenta como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, e “Arte como experiência” publicada em 1934⁵, que tem como tema a estética à luz da experiência (ou vice-versa) na relação arte-vida. Ambos os livros fazem parte do período tardio da filosofia deweyana. A presente redação se pauta tanto pelos originais *Art as experience* e *How we think*, quanto por suas traduções e comentários.

Nos dedicaremos a um olhar aos escritos de Dewey sobre teoria do conhecimento em diálogo com a sua teoria estética, exemplificada pelo relato de uma aula no contexto de pós-graduação em artes visuais.

Filosofia e experiência⁶

O pensamento de Dewey influenciou a filosofia e a pedagogia, tanto em seu país de origem, quanto em outras partes do mundo (Cunha, 2019), tendo inspirado o movimento de reforma educacional conhecido como Escolanovismo no Brasil. Dewey atuou, também, internacionalmente em viagens e incursões investigativas e consultivas, tendo ido, por exemplo, à “China, ao Japão e à União Soviética” (Cunha, 2019, p. 168).

Segundo Westbrook (2010) Dewey se debruça continuamente durante sua trajetória filosófica sobre as relações pensamento-ação, estético-artístico, criação-resolução de problemas. Destaca-se o desenvolvimento das ideias de arte como experiência, pensamento reflexivo e educação democrática, ao longo de mais de setenta anos de atividade filosófica e pedagógica, fatos que apontam à questão: quem foi John Dewey? John Dewey, nasceu em Burlington, Vermont, Estados Unidos, no dia 20 de outubro de 1859 e faleceu em 1 de junho de 1952. Atuou como filósofo, pedagogo e acadêmico, legado como um dos expoentes do pragmatismo. À luz da crítica ao empirismo, o autor reconceitua a experiência como eixo da relação da criatura viva com o mundo.

4 Traduzido ao português por Haydée Camargo Campos em sua 4ª edição de 1979.

5 Traduzido ao português por Vera Ribeiro com 1ª edição de 2010. Traduzido ao português por Vera Ribeiro com 1ª edição de 2010.

6 A pretensão desse texto não é oferecer revisão bibliográfica, mas possibilitar a partir de nota de experiência, formas de compreensão sobre a importância dos escritos do filósofo John Dewey, no que se refere ao conceito de experiência e suas singularidades na área de ensino das artes visuais.

Neste sentido, vamos partir da reflexão sobre experiência, desde os primeiros esforços de sua compreensão. Experiência significa, na língua portuguesa (Cunha, 2012, p. 280), “experimento, [...] prática, [...] habilidade”, com origem latina *experientia*. Nessa perspectiva, a palavra se destaca por seus aspectos práticos e de conhecimento adquirido.

As primeiras conceituações de experiência têm origem na filosofia antiga do século IV a. C. em cenário ocidental. Aristóteles (2006) considerava que a experiência era a base do conhecimento, pois a combinação das faculdades sensoriais com a faculdade da memória resultaria na experiência (Cunha et al, 2007), questão à qual retornaremos adiante.

Para o filósofo escocês David Hume (1973), a experiência é a fonte fundamental de todo o conhecimento humano. Há implicação da experiência estética com o gosto, que será visto como algo imediato, dado a partir da experiência das coisas presentes. Esta perspectiva da estética para o filósofo trata o problema do gosto a partir da subjetividade, entendido como um sentido do corpo, concebido como a base da experiência estética. A prática é um exercício indispensável para a compreensão da beleza, assim “a delicadeza do gosto pelo espírito ou pela beleza será sempre uma qualidade desejável, porque é a fonte de todos os mais finos e inocentes prazeres de que é suscetível a natureza humana” (Hume, 1973, p. 319). Isto indica a experiência do belo como desenvolvida no corpo a partir de um condicionamento a certas práticas, o que dá margem à questão de sê-la regida por uma relação de causa e efeito.

Em meados do século XVIII, o filósofo e educador alemão Alexander Baumgarten (1993) abordou temas mais específicos da experiência, a partir de uma concepção estética relativa à arte e ao belo. Para o autor o “belo é a perfeição do conhecimento sensível” (Baumgarten, 1993, p. 99), ao alcance da estética, ciência que estuda as sensações bem como a arte de pensar coisas belas.

Por sua vez, Kant trouxe em sua *Crítica do Juízo* (Veblen, 2024), a forma analítica de pensar o belo e o sublime. A estética Kantiana é “marcada por suas características básicas: o imediatismo de uma sensação de prazer causada pela contemplação desinteressada da forma ou aparência dos objetos” (Barranco, 2020, p. 7). Assim também, segundo Kant, a experiência do belo é ligada ao deleite e ao prazer, incluindo a experiência estética oriunda da arte.

Em contraposição a esta ideia de experiência estética contemplativa e livre de interesses, Schopenhauer (2005) argumenta que a experiência é o que pode ser tomado pela consciência, como espaço e tempo, estruturados pela causalidade do mundo como representação intencional, isto é, um mundo repleto de representações criadas por consciências individuais. Pensar experiência estética com este filósofo aponta para pensar o belo e o sublime como representações derivadas de entes conscientes.

Castro (2018, p. 370) entende que a experiência estética tem sido historicamente remetida a um estado mental pleno de caracteres próprios como atenção e interesse, estes causados pela contemplação de certas realidades, ou a partir de um condicionamento a um contexto ideal com propriedades estéticas específicas

não apreendidas por outros estados mentais. A lógica da causalidade presente no prisma histórico-filosófico da experiência estética a partir de Aristóteles, Hume, Baumgarten, Kant e Schopenhauer, pincela parte do contexto que virá influenciar estetas contemporâneos.

Dewey desenvolve uma teoria estética diversa, pautada no pragmatismo, mesmo que inicialmente, tenha sido cauteloso em escrever e falar sobre as questões estéticas, ou como destaca Campeotto (2021), com uma estética fragmentária, mas percebida em diferentes contextos que sua obra, tratando o cotidiano e a arte com interesse estético. Dewey desenvolve sua estética em diálogo e crítica com outros filósofos, como os já citados anteriormente, incluindo as influências de Hegel, William James, George S. Morris, G. Stanley Hall, entre outros e, principalmente por estudos da psicologia moderna (Westbrook, 2010).

Em carta deixada a Albert Barnes⁷, Dewey escreve:

Fiquei interessado em sua sugestão sobre um seminário de estética. Mas não posso aceitar minha opinião parte nisso. Sempre evitei a estética, não sei por que, mas acho que é porque queria reservar uma região de uma análise um tanto devastadora, uma parte da experiência onde não pensei mais do que qualquer outra coisa. E agora eu tenho uma repulsa bem fixa [contra] toda discussão estética. Sinto a respeito disso exatamente como o homem inteligente comum se sente a respeito toda discussão filosófica, incluindo os ramos que muito me entusiasma” (Dewey, 2008, 1920.01.15 apud Greenfeld, 1987).

Campeotto (2021) mostra que o desenvolvimento da estética sistemática de Dewey (*Arte como experiência*, 1934) se dará principalmente por seu contato com Barnes, mesmo que no relato de 1920, aparente uma relutância sobre a estética. Em toda a sua obra há uma estética fragmentária⁸, porém perceptível.

Em 1933, sua teoria do conhecimento descrita em *Como pensamos*, original de 1910 passa por uma importante reformulação, narrada pelo autor como não simplesmente uma revisão, mas uma “reexposição” (Dewey, 1979, p. 7), tendo contado com numerosas alterações no corpo teórico (Parte II do livro), no qual se delineia o faseamento ou progressão do pensamento reflexivo. Em 1934 *Arte como experiência* consolida a experiência estética como ponto nevrálgico da relação do indivíduo com o mundo.

7 Albert Coombs Barnes, foi um médico, empresário, químico, uma das figuras mais excêntricas e controversas do mundo da arte do início do século XX, surge vividamente das páginas da biografia de Howard Greenfeld. “The Devil and Dr. Barnes Portrait of na American Art Collector” (Greenfeld, 1987) que traça a jornada de um homem que nasceu na pobreza, acumulou uma fortuna por meio da promoção de uma medicina popular e adquiriu a principal coleção particular de obras de mestres como Renoir, Matisse, Cézanne e Picasso.

8 A esse respeito Campeotto (2021) desenvolve como estética fragmentária a produção pouco conhecida e desenvolvida por Dewey em ensaios, conferências, resenhas e capítulos de livros de seus primeiros anos de atuação.

A experiência, na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade. Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, significa uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge, significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos. Em vez de significar a rendição aos caprichos e à desordem, proporciona nossa única demonstração de uma estabilidade que não equivale à estagnação, mas é rítmica e evolutiva. Por ser a realização de um organismo em suas lutas e conquistas em um mundo de coisas, a experiência é a arte em seu estado germinal. Mesmo em suas formas rudimentares, contém a promessa da percepção prazerosa que é a experiência estética (Dewey, 2010, p. 83-84).

Dewey ratifica experiência na troca entre a arte e a vida cotidiana, mas especialmente a sua continuidade (fluxo vital) de acontecimentos, diferenças, ritmos e níveis. Como um movimento consciente e conexo por interesse, via sociabilidade e interação com o meio, apontando para a continuidade deste curso de ação, se caracterizará a experiência estética, que se consolida como “uma experiência” (*an experience*, Dewey, 2024, loc. 95650) também traduzido por Vera Ribeiro (Dewey; 2010, p. 109) como “experiência singular”. Diferente é uma experiência comum, a qual se interrompe indiscriminadamente, se para e se retorna mecanicamente. Uma experiência completa tem por combustível o interesse que garante seu fluxo contínuo e consumação como unidade experiencial, quando pode ser lembrada como uma experiência. Exemplos: pintar aquele quadro foi uma experiência; aquela aula foi uma experiência; a vereança de nosso representante foi uma experiência. A arte como ato expressivo é experiência. Ensinar com a consciência de que ao fazê-lo também se aprende é experiência. Viver o processo democrático a saber que todo ato é político, também é experiência, pois se faz na pólis, em concordância com um contexto histórico e social. É aí que pesa o sentido estético da experiência, consumada e completa, em toda ação humana, dá (pode dar) prazer, é (pode ser) beleza, pois se inscreve culturalmente.

De acordo com Alexander (2016), a estética de Dewey aponta a arte como uma forma de reorganizar o mundo para incorporar diretamente a experiência de significado e valor, movimento que parte de um propósito (impulso) natural de apreender a experiência e se aprofundar na cultura, ou o valor cultural da arte, a partir de diferentes aspectos: política, educação, ciência. Deste ponto em diante, a arte tem um importante papel político, que chama para uma reestruturação da sociedade a fim de alcançar uma vida mais rica e significativa.

Experiência e pensamento

A filosofia de Dewey se volta recorrentemente (1979, 2010) para a criatura viva, organismo que interage sistemicamente com demais organismos e ritmicamente com o meio ambiente. Tanto a ciência quanto a arte são para o autor provas cabíveis de

que os seres humanos podem organizar deliberadamente a matéria para produzir significação por consumação de experiências estéticas – ou a experiência consumada por sucessivo processo significativo⁹. Estes processos decorrem na totalidade do corpo inserido na totalidade do meio, não havendo cisões entre suas partes, mas integração. Em uma experiência consumada – ou estética – conforme Dewey (2010), não se enxerga uma obra de arte somente com os olhos, mas com o corpo todo e com as memórias oriundas de experiências anteriores. Contudo, a consumação de **uma experiência** decorre de uma conclusão necessariamente estética.

A todo momento temos experiências corriqueiras ou comuns em nossa relação com o mundo, elas são imprescindíveis para a significação. Todavia, quando se tem uma experiência consciente do curso de ação ao qual se faz presente, é tornada emocionalmente ativa, pois a formação de seu significado a conduzirá para uma completude que, por ser equilibrada, é bela. Quando concluída “a experiência” é consumação, é estética (prazer, satisfação, beleza) e culmina num valor emocional satisfatório.

Para Dewey (2010) é caro o conceito de arte como experiência estética, pois a conclusão estética é imprescindível à unidade experiencial¹⁰. É a dimensão estética que conduz à relação entre ação e pensamento, a prática relacionada à teoria (e vice-versa), o que compreende uma experiência verdadeiramente significativa ao sujeito pensante/agente. É esta a sorte de relações do artista com o processo de trabalho (numa investigação em artes visuais, por exemplo). O saber processual movimenta o curso procedimental de modo cíclico e retro referencial. Ao fazer filosofia, se elaboram os sistemas de pensar, também como uma experiência, ou seja, o filósofo consciente do estabelecimento dos significados formula problemas, analisa situações, formula hipótese, experimenta e verifica possibilidades inteligíveis para a cosmovisão proposta. Para nós, esta noção de experiência se aproxima da elaboração de Dewey (1979) na obra *Como pensamos*, ou a definição de pensamento reflexivo.

[Dewey] estabelecerá, sobre o pensamento reflexivo, uma estruturação ordenada que, em etapas, se interpõe progressivamente. Ao desenvolver sobre *Como pensamos*, Dewey apresenta a analogia do método científico para o pensamento que, quando reflexivo – ou a melhor maneira de pensar, segundo o filósofo –, se constitui por 1. problema, 2. apreciação,

9 A esse respeito dos vínculos entre ciência e arte Ruoppa (2019) explica que o pragmatismo filosófico de John Dewey oferece uma abordagem reformatória à árdua relação entre as ciências naturais e as humanidades. A questão crucial que Dewey se propõe a resolver é a influência pré-darwiniana da filosofia clássica em diversas práticas acadêmicas, suposições que ainda hoje permeiam uma seção específica da pesquisa acadêmica e da argumentação sobre ambos os lados do debate. Até mesmo os relatos evolucionistas parecem ser afetados. A fim de evitar as frequentes consequências implícitas, mas ainda assim problemáticas que decorrem de tais elaborações arcaicas, vale examinar a reavaliação de Dewey dos conceitos de arte, ciência e conhecimento. Uma análise desses conceitos-chave torna possível compreender a função própria da experiência estética como nestes presente.

10 Se conclui uma experiência verdadeiramente significativa a partir de uma contemplação de sua unidade, ou totalidade faceada pelo curso da ação desenvolvida e pensada ao longo dela. Não somente a arte ostenta tal caráter, mas também a atividade intelectual. A exemplo, na filosofia ou na matemática, o pensamento possui beleza e pode ser contemplado, o que constitui uma relação estética do indivíduo para com a experiência de pensar (Dewey, 2010).

3. sugestão, 4. experimento, e se conclui por meio da 5. verificação. A hipótese da verificação como elemento conclusivo da experiência de pensar reflexivamente aponta para a conclusão estética da arte como experiência (Cavallari e Lampert, 2024, § 6).

Conforme Cunha *et al.* (2007, p. 89-90), há influência de Aristóteles na obra de John Dewey, que se destaca na consideração do pensamento reflexivo como meio pré-científico, a propedêutica que ajuda a elaborar fatos a serem verificados. Para os autores, contudo, o pensamento reflexivo não é, ainda, conhecimento científico, pois carece de demonstração. A formação do hábito reflexivo, sim, leva à chamada por Dewey (1979), melhor forma de pensar, ou forma elaborada de perceber fatos, que cria em seu processo o exame preliminar de um assunto que possa ser comprovado.

Este percurso produz a noção preliminar do pensamento científico, dotado das mesmas etapas, contudo, instrumentalizado e averiguado por meio de demonstração. Por este se configurar como processo (conjunto de procedimentos) consciente, há uma importante ligação com a noção de experiência (Dewey, 2010), pois tal deslocamento laborativo perfaz a relação da experiência comum (dúvida original do pensamento reflexivo) para com uma verdadeira experiência (consumação). A exemplo das artes, a experiência estética não surge do nada, mas é, ao contrário “contingenciada para fora do Nada. O exemplo do pintor que emprega seu tônus muscular para mover matérias, transforma tinta em pintura, anotação em pintura, rascunho em pintura, somente o faz com seu corpo imerso em um contexto” (Cavallari, 2021, p. 20). Tal contexto é o mundo das coisas e das experiências, sejam-nas estéticas ou comuns, assim como um estúdio de pintura poderá ser pensado como um campo de experiências. Vêm desta noção de campo, também, a linguagem, a ciência, a filosofia como vias da experiência. Em outras palavras, a experiência (singular) vem de experiências (plurais).

Arte como experiência (Dewey, 2010) evidenciou que a estética, ou a escrita filosófica, é uma experiência de [entre]fronteira, pois dá vida à experiência a partir do comum.

[...] impõe-se uma tarefa primordial a quem toma a iniciativa de escrever sobre a filosofia das belas-artes. Essa tarefa é restabelecer a continuidade entre, de um lado, as formas refinadas e intensificadas de experiência que são as obras de arte e, de outro, os eventos, atos e sofrimentos do cotidiano universalmente reconhecidos como constitutivos da experiência (Dewey, 2010, p. 60).

Há no excerto dois significados da experiência que, na realidade, se encontram mutuamente implicados. A arte e o cotidiano são campos perenemente potentes de experiência. Com isso, aproxima a arte à vida cotidiana, e mostra a arte como uma refinada e intensificada forma de viver a experiência, possibilitando aspectos de continuidade, emoções, percursos até a sua consumação, não como uma cessação, mas com características próprias de um processo de viver.

Assim, segundo Dewey “uma experiência é um fluxo de algo para algo, à medida que uma parte leva a outra e à medida que uma parte carrega o que aconteceu antes,

cada uma ganha distinção em si mesma” (*apud* Alexander, 2016, p. 65, tradução nossa). O ponto chave da experiência é, como dito, sua qualidade estética, ou seu estado de presença, o que possibilita sua fluxa continuidade.

Ação e reflexão sobre “ter uma experiência”

Consideramos os aspectos da experiência apresentadas anteriormente sob a ótica de Dewey (2010, 1979) com direcionamento para um contexto de ensino, sobre o qual podemos dizer, estruturado por um desafio para fomentar **experiência estética** e **pensamento reflexivo**. Desta forma, na presente seção, apresentaremos um relato que destaca formas teórico-práticas, com exemplo pautado em uma aula de pós-graduação em artes visuais¹¹.

Na ocasião em questão, a aula do curso *Arte como experiência em John Dewey* transcorria em seu fluxo normal numa manhã de quarta-feira, a professora realizava apontamentos referentes à noção de experiência estética. Explicava que uma experiência consciente, no viés pragmático, deveria unir o artístico e o estético. Que a teoria e a prática deveriam ser compreendidas como coisa única.

Distinguiu a importância de pensar reflexivamente, a apontar esta maneira de pensar como processual, isto é, uma sucessão de etapas mutuamente implicadas, pois “a reflexão não é simplesmente uma sequência, mas uma consequência” (Dewey, 1979, p. 14).

Dizia: “a experiência estética deve ser conduzida de forma consciente” e, de repente, no meio de sua explicação começou a rasgar lentamente (fig. 1) as páginas de *Arte como experiência* (Dewey, 2010), o que gerou um burburinho. Formou bolinhas com cada uma das páginas rasgadas.

11 A aula ministrada pela Professora Titular Dra. Jocielle Lampert, que atua no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAV-UDESC). Seus projetos de ensino, tanto neste contexto, quanto na Graduação em Artes Visuais pela mesma instituição, elaboram meios teórico-práticos de realizar pesquisa em artes visuais. Conceitua experiência e pensamento reflexivo por meio do referencial deweyano, a pensar a experiência estética como formulação reflexiva. Suas aulas propõem entrelaçamento entre teoria e prática com base em desafios. Orienta investigações consolidadas por meio de dissertações e teses na linha de Ensino das Artes Visuais do referido programa.



Fig. 1. Jocielle Lampert a ministrar o curso Arte como experiência em John Dewey (PPGAV-UDESC), 04/09/2024. Fonte: Acervo Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke.

No primeiro momento, o ato de rasgar as páginas não fazia sentido aos participantes, talvez não tenham relacionado o fato ao que falava a professora, mas tal associação levava a uma subversão, era completamente diferente da postura adotada nas aulas anteriores, mesmo entre outros desafios propostos, aquilo foi diferentemente impactante. Rasgar a página do livro mobilizou sentimentos, tendo deixado a todos, por um instante, a buscar explicação, já que aquele livro rasgado era o “motivo” da discussão que ali nos reunia.

A classe foi desestabilizada, pois a expressão intencionada¹² acabou por provocar um esforço de reajuste, a saída da zona de conforto que ocupávamos, cada um em

12 Ao final da aula explicou que havia reservado um volume para a realização daquela proposição.

seu lugar, para um estado de desassossego e questionamento, dúvida e embaraço. Seríamos incitados a discutir a arte como experiência por meio de uma experiência.

A leitura randômica proposta foi incomum a todos, pois após a atitude de rasgar as páginas do livro (ruptura), recebemos os fragmentos retirados especificamente entre as páginas 109 a 142, pertencentes ao capítulo "Ter uma experiência" (Dewey, 2010). Ressoou em quem participava, uma provocação, primeiro porque se modificou o curso normal esperado, quando rasgou, amassou cada folha, e fez bolas de papel; segundo porque suscitou interesse nos tirando da zona de conforto, jogando as bolas de papel em direção a cada participante, pois não sabíamos o que viria a seguir, isto, tornou aquela experiência única. Entregues uma ou duas folhas a cada participante, um processo randômico de leitura ia se formando (fig. 2), à medida em que cada estudante lia um parágrafo do capítulo em sequência espontânea, mas que se encaixavam interpretativamente.



Fig. 2. Curso Arte como experiência em John Dewey (PPGAV-UDESC), 04/09/2024. Fonte: Acervo Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke.

Os participantes receberam as bolas de papel timidamente e, em seguida o desafio era tomar coragem e ler uma frase ou um trecho do texto. A ordem não importava, à medida que um se calava o outro iniciava, estávamos todos atentos. A discussão que se seguiu gerou interesse, pois percebemos que as leituras se

encaixavam. A especificidade desta etapa se deu pelo fato de as frases se encaixarem, mesmo em ordens aleatórias. Construíamos, com o texto, significação nova com uma nuance de criação. A experiência estética partiu de uma expectativa de aula, passou pelo incômodo (quase dor) de macular um objeto estimado, para a beleza de uma leitura experimental.

Um excerto da página 137 (fig. 3) entre os que foram lidos dizia:

Há um trabalho feito por parte de quem percebe, assim como há um trabalho por parte do artista. Quem é por demais preguiçoso, inativo ou embotado por convenções para executar esse trabalho não vê nem ouve. Sua "apreciação" é uma mescla de retalhos de saber com a conformidade às normas da admiração convencional e com uma empolgação afetiva confusa, mesmo que genuína (Dewey, 2010, p. 137).

Nesse fragmento, é possível aproximar o tema do contexto educativo, no que diz respeito a perceber a arte e o trabalho processual nela envolvido. Se acomodado ou preguiçoso, a/o artista não consegue enxergar propriamente as oportunidades de criar suas próprias referências, ou o leitor não é capaz de interpretar. Outra possibilidade interpretativa é pensar na vinculação que a arte tem com a capacidade de tocar o público, bem como o trabalho do próprio artista em reelaboração.

Na sequência alguém leu:

Para perceber, o espectador ou observador tem de criar sua experiência. E a criação deve incluir relações comparáveis às vivenciadas pelo produtor original. Elas não são idênticas no sentido literal. Mas tanto naquele que percebe quanto no artista deve haver uma ordenação dos elementos do conjunto que, em sua forma, embora não nos detalhes, seja idêntica ao processo de organização conscientemente vivenciado pelo criador da obra (Dewey, 2010, p. 137).

E em um fluxo contínuo, se exploravam novos significados de ter uma experiência, por meio de uma leitura intencionalmente experimental. Como faziam sentido as possibilidades apontadas para ato de criar, se buscavam lógicas que, ao indicarem sentidos, geravam uma espécie de prazer em significar. Usar aquele conhecimento para fazer novas descobertas e percepções levou à interação entre o comum e o estético.

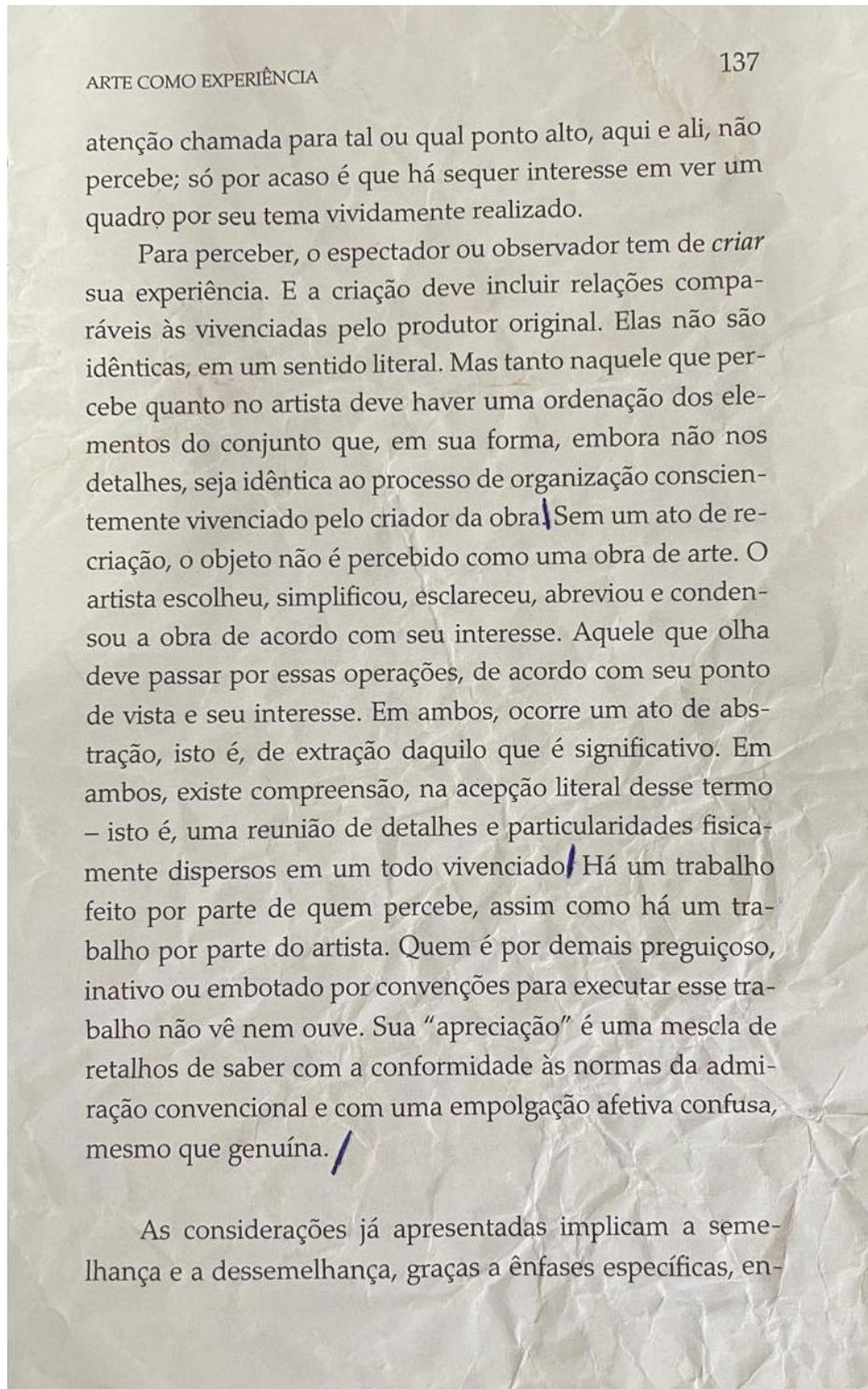


Fig. 3. Página rasgada e desamassada, 04/09/2024. Fonte: Arquivo pessoal.

O interesse e o esforço significativo nos ajudam a entender que o processo artístico, assim como o didático e o filosófico, podem ser caminhos para uma experiência, não separadas do cotidiano e da relação com a aleatoriedade dos acontecimentos mundanos, mediante os quais atos subversivos são, também, significativos e estéticos.

Isto nos mostra que a experiência estética pode ser entendida como um modo de orientar a nossa existência no mundo, o modo como se configuram maneiras próprias de ser. Assim, forma é conteúdo, expressão é comunicação, viver é ter experiências.

A experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver. Nas situações de resistência e conflito, os aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nessa interação modificam a experiência com emoções e ideias, de modo que emerge a intenção consciente. Muitas vezes, porém, a experiência vivida é incipiente. As coisas são experimentadas, mas não de modo a se comporem em uma experiência singular (Dewey, 2010, p. 109).

Temos experiências a todo momento, sejam elas incipientes ou significativas. Quando se educa a partir da arte como experiência, é necessário qualificar a incipiência, ou seja, tornar experiências em **uma experiência** para o estudante, por meio de processo verdadeiramente significativo (estético), para possibilitar novas ideias, outras experiências. Pensar reflexivamente a partir de um embaraço para, então, chegar a uma conclusão verificada é um dos caminhos possíveis. Ressignificar um texto a partir de uma lógica experimental, é também, outro.

Alexander (2016) nos tem dito que Dewey via a arte não como um processo de transferir informações, mas como uma maneira pela qual indivíduos são capazes de participar coletivamente de um processo de significação (ou experiência), em um nível emocional, intuitivo e compartilhado, mesmo que haja grande diversidade de interpretações.

Quando a leitura randômica foi finalizada, compreendemos a relação daquela proposição com o processo de significar (tomar consciência) da experiência. Atitudes pragmáticas como a proposta em questão impulsionam a ressignificar à docência e o aprendizado, a repensar a forma como nos vemos como docentes e como podemos dar continuidade ao propósito de ensinar e aprender arte de maneira exitosa e relevante.

Considerações finais

Rasgar a página do livro é uma ruptura que pôde ser entendida como uma subversão significativa, para desafiar convicções pré-estabelecidas. Numa sala de aula, criar uma ruptura pode gerar interesse, interação e continuidade, curso de ação estabelecida entre o estudante e o professor a fazer/sentir/agir processualmente sobre tema e assunto combustíveis à experiência estética.

O pensamento reflexivo parte de uma inquietação: aquilo que passou despercebido ou que gerou dúvida. Seu processo prevê continuidade, pois as fases derivam umas das outras e sustentam-se umas às outras em um fluxo. A ideia de fluxo, também presente na experiência é a articulação maior na concepção de unidade experiencial, garantindo a continuidade desta no processo de viver.

Nesse âmbito, a partir do pensamento reflexivo e da experiência estética, temos aqui perguntado, como se as formam experiências? A resposta se encontra na criação assim como na percepção, tarefas inerentes ao acontecimento da arte, seja como experiência docente ou investigação. A experiência estética não é algo exclusivo ao processo artístico como processo produtivo, é também do expectador participante, é um trabalho ativo, vivo, uma experiência integral.

Referências

ALEXANDER, T. M. Dewey's Philosophy of Art and Aesthetic Experience. Artizein: **Arts and Teaching Journal**: Vol. 2: Iss. 1, Article 9, 2016. Disponível em: <https://opensiuc.lib.siu.edu/atj/vol2/iss1/9>. Acesso em: 20 abr. 2025.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Tradução de Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2006.

BAUMGARTEN, A. G. **Estética**: a lógica da arte e do poema. Trad. Miriam Sutter Medeiros. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

BARRANCO, M. C. **Experiência estética**. Enciclopédia da Sociedade Espanhola de Filosofia Analítica, Universidade de Múrcia, 2020. Disponível em: <http://www.sefaweb.es/experiencia-estetica/>. Acesso em: 24 mar. 2025.

CAMPEOTTO, F. **La estética de John Dewey y la historia del arte**: teoría y praxis. 2021. 440f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Universidade Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina, 2021.

CASTRO, Sixto J. **Filosofía del arte**: El arte pensado. México, Herder, 2018.

CAVALLARI, P. H. V. **Estúdio de pintura como campo da experiência estética**. 2021. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: <http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000090/000090ae.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2025.

CAVALLARI, P.H.; LAMPERT, J. Das Conversações Sobre o Ensino de Pintura. In: COSTA, Fábio José Rodrigues; SILVA, Larissa Rachel Gomes. (Org.). **A Construção e a Poiésis do(da) Pesquisador(a) em Arte/Educação**. 1ed. Curitiba, Paraná: CRV, 2024, v. 1, p. 35-49.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico da língua portuguesa** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

CUNHA, M. V. da; RIBEIRO, A. P.; RASSI, N. A presença de Aristóteles no livro "Como pensamos" de John Dewey. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. n. 46. p. 83-107. dez. 2007.

CUNHA, M. V. da. Crítica e contexto: acerca do auditório de John Dewey. **Revista Educação**

e **Cultura Contemporânea**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 165–178, 2019. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/6598>. Acesso em: 22 abr. 2025.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro, São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, J. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. Nova tradução e notas de Haydée Camargo Campos. 4ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DEWEY, J. **The complete works**. The Delphi Classics Catalogue (epub). ISBN: 9781801701884. Hastings, East Sussex, United Kingdom: Delphi Publishing Ltd, 2024.

GREENFELD, Harold. **The Devil and Dr. Barnes**: portrait of an American art collector. New York: Viking, 1987.

HUME, D. **Investigação acerca do Entendimento Humano**. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril, 1973.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. 3. ed. Trad. Manuela Pinto dos Santos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.

RUOPPA, R. John Dewey's Theory of Aesthetic Experience: bridging the gap between arts and sciences. **Open Philosophy**, 2(1), 59-74, 2019. <https://doi.org/10.1515/opphil-2019-0007>. Disponível em: <https://www.degruyterbrill.com/journal/key/opphil/2/1/html>. Acesso em: 07 mai. 2025.

SCHOPENHAUER, A. **O mundo como vontade e como representação**. São Paulo: UNESP, 2005.

VEBLEN, T. Kant e a Crítica do Juízo. Tradução Flávio Rocha de Deus, Occursus - **Revista de Filosofia**, [S. l.], v. 6, n. 2 - Jul./Dez., p. 320–333, 2024. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/Occursus/article/view/10377>. Acesso em: 24 mar. 2025.

WESTBROOK, Robert. **John Dewey** (epub). ISBN: 9788570195586. Recife: Editora Massangana, 2010.

Submissão: 25/04/2025

Aprovação: 08/05/2025

A Continuidade e o Elemento Estético da Experiência no Fazer Docente

The Continuity and the Aesthetic Component of
Experience in the Teaching Practice

La Continuidad y el Elemento Estético de la
Experiencia en la Práctica Docente

Maria Aparecida Lima Piai (SEED/PR-Brasil) ¹

¹ Professora de Filosofia, Sociologia e Arte da rede estadual de ensino do estado do Paraná (SEED/PR). Professora de Filosofia da educação, Sociologia da Educação e de Fundamentos teóricos e metodologia do ensino de arte na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Licenciada em filosofia (UEL), Educação Artística (UNAR), Sociologia (UNIP) e Pedagogia (UNICENTRO) com mestrado (UEL) e doutorado (USP) em Educação. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3610869775506238>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5848-3357> E-mail: maria-piai@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar e discutir algumas peculiaridades do conceito de experiência estética deweyano, destacando-o como um elemento presente em qualquer experiência e, a partir dessa peculiaridade, traçar um paralelo entre a continuidade e a presença desse elemento estético com o fazer docente. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica na qual a fonte primária é o livro *Arte como experiência* de John Dewey. E, para alcançarmos nossos objetivos dividimos o texto em duas seções. Na primeira, apresentamos o conceito de experiência deweyano e, na segunda seção, a proposta é estabelecer uma relação entre as características da experiência (continuidade, emoção, elemento estético e consumação) com o fazer docente. Concluímos que o papel ativo entre espectador e artista se repete na relação entre professor e aluno, pois, tanto o professor como o aluno desempenham papel ativo na apresentação, criação e recriação dos conteúdos na aula e, essa criação e recriação se compõem na própria experiência da aula.

PALAVRAS-CHAVE

Dewey; Experiência; Experiência Estética; Fazer Docente.

ABSTRACT

This article aims to present and discuss some specific aspects of Dewey's concept of aesthetic experience, highlighting it as an element present in any experience and, based on this specific aspect, drawing a parallel between the continuity and presence of this aesthetic element and teaching practice. This is a bibliographical research in which the primary source is the book *Art as Experience* by John Dewey. In order to achieve our objectives, we divided the text into two sections. In the first section, we present Dewey's concept of experience and, in the second section, we proposed to establish a relationship between the characteristics of the experience (continuity, emotion, aesthetic element and consummation) and teaching practice. We concluded that the active role between spectator and artist is repeated in the relationship between teacher and student, since both the teacher and the student play an active role in the presentation, creation and recreation of the content in the class and this creation and recreation are from the classroom experience.

KEY-WORDS

Dewey; Experience; Aesthetic Experience; Teaching Practice.

RESUMEN

Basado en el concepto de experiencia de Dewey, este artículo tiene como objetivo presentar y discutir algunas particularidades del concepto de experiencia estética deweyana, que nos es presentado por él como un elemento presente en todo tipo de experiencia, y trazar un paralelo entre la continuidad y la presencia del elemento estético como característica de la experiencia deweyana con la práctica docente. Se trata de una investigación bibliográfica conceptual en la que la fuente primaria es el libro *Arte como experiencia* de John Dewey. Para alcanzar nuestros objetivos, dividimos el texto en dos secciones. En la primera, presentamos el concepto de experiencia deweyana, con un mayor énfasis en su exposición del concepto en el libro "Arte como experiencia" y en la segunda sección, la propuesta es establecer una relación entre las características de la experiencia: continuidad, emoción, elemento estético, consumación, etc. y la práctica docente. Concluimos que el rol activo entre espectador y artista se repite en la relación entre profesor y alumno, pues tanto el profesor como el alumno juegan un papel activo en la presentación, creación y recreación de contenidos en clase, y esta creación y recreación se componen en la propia experiencia de la clase.

PALABRAS-CLAVE

Dewey; Experiencia; Experiencia Estética; Práctica Docente.

Introdução

O pensador estadunidense John Dewey (1859-1952) trouxe contribuições relevantes para nos ajudar a pensar e compreender melhor a experiência de estar e experimentar o ambiente à nossa volta. Para Dewey as manifestações artísticas e estéticas não pertencem exclusivamente aos museus, mas também ao contexto social no qual são produzidos, numa continuidade. Em seu livro *Arte como experiência*, publicado em 1934, Dewey alarga sua concepção de experiência e traz uma abordagem da estética como um elemento integrador de qualquer outro tipo de experiência.

Na concepção deweyana a arte e/ou sua apreciação não se destina a poucas pessoas capacitadas de um senso superior, frequentadoras de museus, mas está ligada às experiências cotidianas e se destina a todas as pessoas. Essa separação entre arte e vida, traz uma redoma preconceituosa da arte como coisa de um grupo seleto de seres humanos dotado de uma capacidade superior ou distinta. O que é um engodo, segundo Dewey (2010), pois a arte, tanto no fazer como na apreciação não se separa do contexto cultural, da satisfação sensorial nem do elemento emocional-intelectual. Essa separação histórica entre a arte e a vida cotidiana trouxe consigo um empobrecimento da própria experiência estética, pois a desvincula do corpo sensível, como acentuou Richard Shusterman (2000).

A proposta desse artigo é, a partir da ideia de experiência, da continuidade da experiência e de seu elemento estético, traçar um paralelo com o fazer docente, ressaltando como esse elemento estético se faz presente na prática docente.

Experiência estética deweyana: emoção, consciência e consumação

Na relação da criatura com as condições do ambiente, existem conflitos e resistências, desta forma, as experiências são acometidas por emoções e ideias que as tornam conscientes. Muitas vezes o que pensamos e observamos discordam entre si, assim como aquilo que desejamos ter e aquilo que obtemos de fato. Nesse contexto, damos inícios a muitos projetos, mas paramos, não damos continuidade “por causa de interrupções externas ou por causa da letargia interna” (Dewey, 2010, p. 109).

Para Dewey, uma experiência é singular “quando o material vivenciado faz o percurso até sua consecução” (Dewey, 2010, p. 109). Essa integração do começo e do fim não se caracteriza por uma cessação ao seu término, se assim fosse, o processo educativo não faria sentido e não seria um processo. O fim está relacionado a uma satisfação, solução e/ou conclusão de uma situação ou ação como, por exemplo, realizar uma refeição, jogar uma partida de xadrez, vôlei ou futebol. Na filosofia de Dewey, o encerramento ou fim de uma experiência é uma consumação, e não uma cessação. Contudo no cotidiano escolar, não são raras as distrações e dispersões que impedem as experiências singulares, proporcionando, muitas vezes, experiências incipientes tanto com os professores como em alunos.

Portanto, o trabalho docente tem como um de seus objetivos criar condições que possam proporcionar experiência aos estudantes, sendo ela, para Dewey, a responsável pela individualização e a autossuficiência (Dewey, 2011). Cabe ao processo educativo orientar também as capacidades de produzir começo, meio e fim a uma experiência, sendo esse fim, como propõe Dewey, um novo começo experimental. A experiência singular compreende “um todo e carrega em si seu caráter individualizador e sua autossuficiência” (Dewey, 2010, p. 110). Para Dewey “a vida não é uma marcha ou um fluxo uniforme e interrupto” (Dewey, 2010, p. 110), mas feita de história e seus enredos.

Assim como uma escada é composta por degraus, a vida é composta por experiências que ocorrem nas situações e episódios a que denominamos realidade. Há um fluir sem interrupções e sem vazios para um próximo episódio, pois a vida é feita de episódios. Em uma experiência, há um movimento, um fluxo de algo para algo, numa completude e sempre em continuidade com outras e em fases sucessivas.

A experiência singular, segundo Dewey, traz consigo uma unidade, que se constitui por uma qualidade que perpassa pela experiência inteira. Percebemos essa qualidade quando repassamos mentalmente uma experiência ocorrida e constatamos que “uma propriedade e não outra foi suficientemente dominante, de modo que caracteriza a experiência como um todo” (Dewey, 2010, p. 112). A integralidade da experiência, seu começo e fim é que possibilita o pensamento real, esse se dá em fluxo de ideias que são “matizes sutis de uma totalidade penetrante e em desenvolvimento” (Dewey, 2010, p. 113).

A experiência de pensamento permite alcançar uma conclusão. Há uma falsa impressão de que premissas e conclusões estão separadas. Para Dewey, as premissas ficam claras somente quando alcança a conclusão. O filósofo usa o exemplo da borrasca para esclarecer essa afirmativa, segundo ele ao “ver uma tempestade atingir seu auge e diminuir gradativamente, é de um momento contínuo dos temas” (Dewey, 2010, p. 113).

Durante a borrasca podemos observar no oceano a manifestação de ondas e a sugestão de que elas se “estendem e quebram com o estrondo, ou que são levadas adiante por uma onda cooperativa” (Dewey, 2010, p. 113). Porém, quando “se chega a uma conclusão, ela é a de um movimento de antecipação e acumulação, um movimento que finalmente se conclui” (Dewey, 2010, p. 113). A conclusão, para Dewey, não é independente das premissas, não é uma coisa distinta e independente, ela é a consumação de um movimento. O elemento estético está em toda experiência integral. E esse elemento estético não está separado das experiências cotidianas, mas entrelaçados, como destacou Laura Elizia Haubert em seu artigo intitulado *Notes on aesthetic experience and everyday experience in John Dewey* (2019), o qual tem por objetivo apresentar a maneira pela qual Dewey reavaliou os vínculos entre vida e arte a partir de uma nova compreensão da natureza da arte e da valorização da experiência cotidiana no livro *Arte como experiência*.

O elemento estético de uma experiência está “no seu caráter emocional satisfatório, porque possui integração interna e um desfecho atingido por meio de um

movimento ordeiro e organizado” (Dewey, 2010, p. 114). Para Dewey, essa estrutura pode ser sentida de imediato e, é esse caráter ordeiro estético/artístico que garante a integralidade. Sem essa qualidade não há conclusão. “Em suma, a experiência estética não pode ser nitidamente distinguida da intelectual, uma vez que esta última precisa exibir uma chancela estética para ser completa” (Dewey, 2010, p. 114).

Esse caráter de consumação consciente e emocional é que traz a integralidade da experiência. Numa ação com predominância prática é possível uma eficiência técnica sem uma ação consciente, uma repetição mecânica de uma ação ou sequência de ação. No entanto, o automatismo presente pode ser tal que impeça a sensação ou consciência daquilo a que se refere e para onde vai. “Ela chega ao fim, mas não a um desfecho ou consumação na consciência. Os obstáculos são superados pela habilidade sagaz, mas não alimentam a experiência” (Dewey, 2010, p. 114).

A habilidade ou técnica por si só pode ser tão sagaz que leva a superação dos obstáculos da ausência de emoção e consciência, no entanto, suas ações mecanicamente sucessivas se direcionam para um fim vivido e, para Dewey isso não é arte, porque o interesse não recai no resultado como desfecho de um processo, como consumação. Para Dewey, “qualquer atividade prática, desde que seja integrada e se mova por seu próprio impulso para a consumação, tem uma qualidade estética” (Dewey, 2010, p. 115).

O que é uma experiência com qualidades estéticas para Dewey? Uma experiência com qualidades estéticas é uma experiência singular; uma experiência que traz uma sucessão concatenada de situações, acontecimentos ou ações e; que tem um começo e um fim, mas fim não como cessação e, sim como consumação. A unidade da experiência está no seu elemento estético. O prático e o intelectual fazem parte do estético e, pode predominar um ou outro, mas eles estão sempre na experiência, são parte dela.

O elemento estético é contrário à monotonia, à desatenção e à submissão. Ele é a unidade de uma experiência entre o prático e o intelectual, entre o movimento e a consumação. Segundo Dewey, no cotidiano da vida as pessoas não se preocupam muito com a ligação entre um incidente e outro, com o antes e o depois de uma ação, o que levou à sua execução e ao que ela dará sequência. Essa despreocupação se dá, pela ausência desse elemento estético e, sem ele não “há um interesse que controle a sujeição ou seleção atenta do que será organizado na experiência em evolução. As ações acontecem, mas não são definitivamente incluídas nem definitivamente excluídas; vagamos com a correnteza” (Dewey, 2010, p. 116).

Sujeitamo-nos às pressões do meio, cumprimos tarefas, finalizamos as tarefas, mas não as consumimos. Assim, não há, segundo Dewey, conclusões autênticas, pois “uma coisa substitui a outra, mas não a absorve nem a leva adiante” (Dewey, 2010, p. 116). Da mesma forma, no contexto educacional, substituímos métodos de ensino, uns por outros, seguimos o fluxo das políticas públicas e, mesmo estando envolvidos nelas não as conhecemos, não sabemos como essas políticas e esses métodos surgiram, nem porque são bons e, muitas vezes, nem temos opinião se eles são bons ou não.

A experiência, em casos como estes, discursiva e frouxa que, segundo Dewey, não são singulares, portanto, não estéticas. A sucessão de um evento para o outro de forma solta, frouxa que não se sabe onde começa e que termina em qualquer lugar sem nenhuma especificidade não caracteriza a experiência estética, assim como a ruptura e suspensão também não a caracteriza como estética, pois traz uma ligação mecânica, um despedaçamento que não permite a consumação, que não permite o desfecho.

Para Dewey a experiência tem um elemento estético que lhe confere a unidade, uma consumação. É provável que esse modo de pensar, essa despreocupação com a unidade (prático-intelectual) venha da colocação aristotélica da 'média proporcional', tanto para a estética quanto para a ética e, embora Dewey concorde com Aristóteles, acentua que estes conceitos (média e proporção) "não devem ser tomados a partir de um sentido matemático a priori, mas são propriedades pertinentes a uma experiência que tem um movimento evolutivo rumo à sua consumação" (Dewey, 2010, p. 117).

O amadurecimento, para Dewey, é oposto à fixação, então, se é estático, não tem amadurecimento; o fechamento de um ciclo não é paralisação, mas a consumação e a unidade, a consciência de todo o processo em seu plano intelectual e prático concatenado, um sofrendo a ação do outro e permitindo a incorporação de uma experiência anterior à outra subsequente.

Sentimentos tais como alegria, tristeza, curiosidade, medo, raiva, por si só, não são entidades que entram e saem de cena. Para a natureza, essas emoções são irrelevantes, elas podem ser explosões rápidas representadas no ataque feroz de um cachorro ou no choro de um bebê ou ainda num empurrão ao adversário durante uma partida de futebol, no entanto, Dewey destaca que "quando significativas, as emoções são qualidades de uma experiência completa que se movimenta e altera" (Dewey, 2010, p. 119). Desta forma, "o fazer humano é perpassado de pensamento e este é mais do que simplesmente teoria e razão, também é estético e emocional" (Henning, 2023, p. 162).

Quando alguém se apaixona à primeira vista, ou quando um estudante do ensino fundamental ou médio se identifica com as obras de um determinado artista, entre os vários que o professor apresentou na sala de aula, ou se encanta com determinado gênero poético, isso se dá por uma série de experiências anteriores com o amor, com as cores, com o desenho, com palavras, com versos etc. As emoções se unem "a acontecimentos e objetos em seu movimento [...] A emoção faz parte do eu, certamente. Mas faz parte do eu interessado no movimento dos acontecimentos em direção a um desfecho desejado ou indesejável" (Dewey, 2010, p. 119). A emoção é, "no ato expressivo, o ímã que atrai o material apropriado de acordo com as experiências do sujeito da emoção" (Piai, 2021, p. 83).

O susto, a vergonha, por exemplo, passam a ser estados afetivos ou emocionais dentro do contexto cultural no qual os sujeitos estão submetidos. São nossas experiências pessoais e culturais que vão selecionar do que temos medo e do que não temos medo, do que temos mais ou menos apreço e o que vamos classificar como mais ou menos importantes. As emoções, para Dewey, são consolidantes, são forças motrizes. Elas fazem a seleção e aproximam materiais dessemelhantes proporcionando uma unidade qualitativa a esses materiais discrepantes, pois:

A experiência é um material carregado de suspense e avança para sua consumação por uma série interligada de incidentes variáveis. É a expressão de uma experiência que se dá na arte, na música, no cinema, no teatro, na literatura porque há uma unidade de experiência que só pode ser expressa como experiência (Dewey, 2010, p. 121).

A experiência é a interação entre o eu e o ambiente. Toda “experiência é resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive” (Dewey, 2010, p. 122). Essa interação entre a criatura viva e o seu meio constitui um total vivenciado e o encerramento que a conclui: é a instituição de uma harmonia sentida. O padrão comum da experiência não é a simples alternância, mas impactar algo e ser impactado por algo/meio numa relação ativo-passiva (Cf. Dewey, 1979, p. 153).

A continuidade e o elemento estético da experiência no fazer docente

Imaginamos um estudante do ensino fundamental: na aula de arte está sendo trabalhado o conteúdo *Cinema*, a professora está apresentando *enquadramento e plano cinematográfico*. O contato com esse conteúdo terá mais chance de se tornar uma experiência para o aluno se as fotografias usadas para exemplificar o conteúdo forem de cenas de filmes que os estudantes já tiveram algum contato. “A ação e sua consequência deve estar unida na percepção” (Dewey, 2010, p. 122) e, é essa relação que confere seu significado.

O aluno está passivo recebendo/sofrendo as ações do meio, mas à medida que faz “uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em consequência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer” (Dewey, 1979, p. 153), a experiência se constitui. Nós experimentamos o mundo para saber como ele é e, esse é o único jeito de saber como o mundo é. Desta forma, o objetivo da educação é a descoberta das relações entre as coisas e, concordamos com Dewey, ser um equívoco considerar que os estudantes alcançam conhecimento na condição de meros espectadores passivos. A consciência ou intelectualidade não está separada dos órgãos do sentido do estudante/criatura viva. A linguagem só existe quando é ouvida. Ela se constitui na relação entre emissor e receptor. Falamos para sermos ouvidos.

Da mesma forma que o receptor/ouvinte é indispensável para o falante/emissor público, na arte o público é importante para o artista. As diversas linguagens artísticas têm seus meios de comunicação e cada meio ou veículo de comunicação tem algo que não poderia ser comunicado tão bem de outra forma. Cada linguagem artística transmite que lhe é peculiar, como uma palavra que não tem correspondente em outro idioma.

Na escola o aluno experimenta o mundo nas condições objetivas preparadas pelo professor na sala de aula. E numa determinada aula, no nosso exemplo, uma aula de arte, o que esse aluno sofre em consequência torna-se instrução, isto é a descoberta

das relações entre as coisas. Percebemos a importância do princípio de continuidade deweyano e o equilíbrio para evitar uma “experiência parcial e distorcida com um significado escasso ou falso” (Dewey, 2010, p. 123). Dessa forma, é prudente que a escola se preocupe com a qualidade e não somente com a quantidade de conteúdos propostos para os estudantes.

A criança está no processo de amadurecimento, então sua experiência escolar pode ser intensa, mas segundo Dewey, devido a sua imaturidade, ou seja, “por falta de uma base de experiências anteriores, as relações entre o estar sujeita a algo e o fazer são mal-apreendidas, e a experiência não tem grande profundidade nem largueza” (Dewey, 2010, p. 123). Ou seja, quanto mais maturidade, mais conexões conseguimos fazer e, o limite da experiência está nas “causas que interferem na percepção das relações entre o estar sujeito e o fazer.” (Dewey, 2010, p. 123)

No mundo contemporâneo, as pessoas, de modo geral e, inconscientemente, buscam cada vez mais fazer o máximo de coisas num prazo mais curto possível e isso causa um excesso de receptividade, pois se valoriza o ‘passar por isto ou aquilo’, independentemente da percepção de qualquer significado. Como exemplo disso, podemos perceber a preocupação exagerada de pais e professores com o cumprimento da apostila e/ou materiais didáticos e não com a qualidade do trabalho em sala ou com o aprendizado das crianças. Outro exemplo é a visita aos museus, essas acabam virando muito mais um *status* social do que o vislumbramento (consumação) com a arte lá exposta.

O esforço de Dewey está em mostrar que o “estético não é algo que se intromete na experiência de fora para dentro [...] mas que é o desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa” (Dewey, 2010, p. 125). E essa seria a base segura para Dewey de uma teoria estética. Nesse sentido, o artístico e o estético são intrínsecos, pois para ele não poderia haver separação entre o artístico, como ato de produção, e o estético, como ato de percepção e prazer. A relação entre fazer (ativo) e o estar sujeito a algo (passivo) é que permite, para Dewey, compreender a relação da arte “como produção, por um lado, e a percepção e a apreciação como prazer por outro lado, mantém entre si” (Dewey, 2010, p. 127).

Assim, a distinção entre o estético e o artístico não pode ser entendida como separação já que a própria “perfeição na execução não pode ser medida ou definida em termos da execução. Mas implica também aqueles que percebem e desfrutam do produto executado” (Dewey, 2010, p. 127). A técnica e o mero fazer não são suficientes para atribuir um valor estético ou artístico a um objeto. Um desenho sem muita técnica pode ter um valor artístico ou estético alto como o *Guernica* de Pablo Picasso e, nos exemplos de Dewey: as pinturas de Paul Cézanne, as quais Dewey admirava e considerava de grande valor estético, mas passível de críticas quanto à técnica. A mera perfeição na execução isolada é só técnica, não é arte. E outras obras, como o *Guernica* e *Les demoiselles d’Avignon*, que encerram ou transparecem pouca habilidade técnica, para os desavisados, tem grande valor artístico/estético.

De acordo com Dewey, para “que a habilidade seja artística, no sentido final, ela precisa ser ‘amorosa’; precisa importar-se profundamente com o tema sobre o qual a habilidade é exercida” (Dewey, 2010, p. 127). A estética é uma condição da obra de

arte, e para ser verdadeiramente arte, segundo Dewey, uma obra tem de ser “moldada para uma percepção receptiva prazerosa” (Dewey, 2010, p. 128), e não um processo mecânico. A experiência estética não se reduz ao processo de criar. O fazer e a criação são artísticos quando “o resultado percebido é de tal natureza que *suas qualidades tal como percebidas* controlam a questão da produção.” (Dewey, 2010, p. 128)

Se o pintor, escultor, músico ou outro artista, ao trabalhar incorpora em si a atitude do espectador como propõe Dewey, ele também é apreciador. Há um elemento de paixão em toda percepção estética. No entanto, somos tocados por elementos de paixão destrutivos como a raiva, o medo, o ciúme. Dewey nos diria que essa experiência é inestética porque esses elementos não trazem o equilíbrio e proporção que estão presentes quando o “ato é controlado por um senso refinado das relações que se sustenta – sua adequação à ocasião e à situação” (Dewey, 2010, p. 130). “A obra de arte só é completa na medida em que funciona na experiência de outros que não aquele que a criou.” (Dewey, 2010, p. 215). Se na arte a tríade se consolida com o produto artístico/produto externo sendo o elo entre o artista e o público, no processo educativo formal essa tríade se consolida com o conteúdo fazendo o elo entre professor e aluno.

E, por que o elo no processo educativo não é a aprendizagem? Porque a aprendizagem é o elemento estético, é a consumação da experiência. O conteúdo é o elemento externo. O elemento artístico/estético não está na obra de arte/no elemento externo, mas no que ela provocou no artista ao concebê-lo e, no que ele ainda provoca no artista e no público receptor/apreciador. A obra de arte é o canal, ela não é em si o estético, a emoção. O estético está na criatura viva que, dotada de percepção e emoção, toma da obra de arte um significado. Significado esse que vem de um processo contínuo de sucessivas experiências consumidas no ambiente cultural.

O conteúdo é só o conteúdo. O diferencial é o que o professor faz com ele. Como o professor burila esse conteúdo e prepara as condições objetivas da aula para que o estudante o receba? E, a experiência desse aluno com esse conteúdo, assim como a experiência do professor, é que definirá se é uma experiência singular ou não. Dessa forma, percebemos que o elemento estético não está unicamente na obra de arte, mas, assim como propôs Dewey (2010), permeia todas as instâncias da vida.

Mesmo quando o professor trabalha na solidão, se atualizando em relação ao tema da aula, preparando a sua aula, ele imagina qual seria a melhor abordagem se colocando no lugar do seu público, se colocando na condição dos estudantes que receberão aquele conteúdo. A aula, assim como qualquer linguagem, seja artística ou não, envolve o que é dito e como é dito, e a autenticidade do professor se manifesta nessa escolha. Outro detalhe, essa escolha leva em consideração todo um aparato cultural e uma gama de experiências quer sejam educativas ou deseducativas dentro do contexto social do professor que, assim como o material que compõe a obra de arte, faz parte do mundo.

E, mesmo que o professor ministre a mesma aula em outra turma ou, em quatro ou mais turmas, cada aula pode vir a se tornar uma experiência para cada estudante de cada sala, assim como para o professor, porque o professor recria cada aula, recria

cada momento, refaz, aperfeiçoa, aprecia, traz novas emoções, revive o conteúdo e sua exposição e vivência a receptividade dos seus diferentes públicos que estão distribuídos em cada sala de aula.

O professor experiencia esteticamente sua aula como uma obra de arte, como uma apresentação de dança, de teatro, de música, etc. Ele experimenta a interação do seu público com o elemento externo que ele criou a partir do que já estava dado, a partir de uma nova combinação dos elementos que já estavam no mundo. O professor envolve seu público e, a universalidade da sua ação, aquilo que faz o professor ser professor está no mesmo elemento que Dewey coloca como garantidor da universalidade da arte: “sua capacidade de inspirar continuamente novas realizações pessoais na experiência” (Dewey, 2010, p. 219).

No processo artístico o artista molda sua obra até ficar perceptualmente satisfeito com o que está a fazer e, essa satisfação ou julgamento de que está bom, não vem de um julgamento intelectual externo, mas de uma percepção direta. Dewey propõe que o artista é aquele que tem uma sensibilidade inusitada às qualidades das coisas, não só habilidade técnica ou poder de execução. O artista é orientado na execução de sua obra por essa sensibilidade. Da mesma forma, o professor planeja sua aula, molda em cada sala que entra, buscando atingir um ponto de satisfação a partir da sua sensibilidade. Pode até haver uma repetição na levada da aula, mas uma repetição consciente, visando o aprimoramento, a esteticidade, a ordem, a consumação.

A relação entre o fazer e o perceber é muito estreita na experiência artística/estética, pois ela controla ao mesmo tempo o fazer e a percepção: “o olho acompanha e relata a consequência daquilo que é feito” (Dewey, 2010, p. 130) tornando o fazer posterior cumulativo e não uma rotina. O movimento do olho acompanhando o movimento da mão é concomitante e guiado emocionalmente para seu propósito. É o controle da experiência que marca sua natureza predominantemente estética, o impulso é controlado por uma emoção ou paixão que lhe confere ordem.

Se o prazer, mesmo que enérgico, e o sofrer, mesmo que agudo, não se relacionam “entre si para formar um todo na percepção, a coisa feita não é plenamente estética” (Dewey, 2010, p. 132). O artista é aquele que sai do mecanicismo aperfeiçoando uma nova visão do processo, uma nova visão da técnica. Isso é percebido no trabalho criativo na arte. A criatividade se caracteriza pela observação e pelo “tipo de inteligência exercido na percepção de relações qualitativas” (Dewey, 2010, p. 132). Observação e imaginação estão ligadas ao todo e em construção.

O trabalho criativo está ali, seja qual for o componente curricular e conteúdo a ser ministrado. A observação da reação do público do professor é mais intensa que a observação do artista em muitas linguagens artísticas e, isso é um privilégio. O professor interage com seu público (estudantes) diretamente e, não é à toa que na contemporaneidade a arte interativa vem ocupando espaço cada vez maior nas linguagens artísticas. Observação e imaginação estão ligadas ao todo e em construção. Se para Dewey o “artista, ao trabalhar, incorpora em si mesmo a atitude

do espectador” (Dewey, 2010, p. 128) numa analogia afirmamos que o professor, ao trabalhar, ou seja, ao preparar e ministrar seu conteúdo de aula, incorpora em si mesmo a atitude do seu aluno: seu espectador.

A criatividade se caracteriza pela observação e pelo “tipo de inteligência exercido na percepção de relações qualitativas” (Dewey, 2010, p. 132). Observação e imaginação estão ligadas ao todo e em construção. Assim, como Dewey propõe o entrelace do artista com espectador na experiência estética, propomos, na sala de aula, o entrelace do professor com o aluno. O professor não traz a aula pronta e acabada para a sala de aula, mas a constrói na interação com os estudantes. Assim como, para Dewey, não há de se esperar que o espectador receba a obra de arte e a aprecie passivamente, também não podemos conceber o estudante com receptor passivo aos conteúdos apresentados pelo professor. Da mesma forma que há de superar a separação entre o artista e o público espectador, temos de superar modelos educacionais pautados na educação bancária (Freire, 2011) e no dualismo professor-aluno.

Considerações finais

Ao reconectar a arte à vida e o artista ao seu público, Dewey coloca o espectador no mesmo patamar que o artista, pois a percepção estética da obra de arte não se dá na passividade, mas numa recriação, interpretação e consumação da obra do artista pelo espectador. Esse papel ativo entre espectador e artista se repete na relação professor e aluno. Tanto o professor como o aluno desempenha papel ativo na apresentação, criação e recriação dos conteúdos na aula. E, essa criação e recriação dos conteúdos se compõem na própria experiência da aula e, com tal, traz consigo seu elemento estético, sua consumação conectando as premissas às conclusões de forma ativa, conectando começo e fim para dar continuidade numa próxima experiência.

Para um processo formal de educação ser eficiente e saudável é importante que se privilegie experiências ativas, experiências vivas para os estudantes. Se o intuito da aula ou de todo processo educativo for a elevação da vida, nós professores, a partir da sensibilidade emocional e perceptiva e, da criatividade oriunda dessa sensibilidade, temos de proporcionar formas mais intensas e completas de vivência no ambiente escolar, quer seja dentro da sala de aula ou nos ambientes ao seu redor.

Referências

- DEWEY. John. **Arte como experiência**. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DEWEY. John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4 ed. São Paulo: Companhia Editara Nacional, 1979.
- DEWEY. John. **Experiência e educação**. Trad. Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- HAUBERT, Laura Elizia. Notes on aesthetic experience and everyday experience in John Dewey. **Cognitio estudos**, São Paulo. Vol. 16, nº. 2, julho-dezembro, p.222-232, 2019.
- HENNING, Leoni Maria Padilha. Experiência, arte e educação pela perspectiva analítica de Dewey. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 152–167, 2023. DOI: 10.5965/24471267922023152. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/24233>.
- SHUSTERMAN, Richard. **Pragmatist Aesthetics**: living beauty, rethinking Art. New York: Rowman & Littlefield Publishers, INC, 2000.
- PIAI, Maria A. L. Da Impulsão à Expressividade: Uma Análise da Expressividade Artística a Partir da Filosofia Deweyana. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 7, n. 2, 2021. DOI: 10.5965/24471267722021079. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/20747>.

Submissão: 26/03/2025

Aprovação: 08/05/2025

A perspectiva de John Dewey sobre experiência, tecnologia e aprendizagem: um estudo contemporâneo

John Dewey's perspective on experience, technology and learning: a contemporary study

La perspectiva de John Dewey sobre la experiencia, la tecnología y el aprendizaje: un estudio contemporáneo

Fernando Mariano Placides (PUC-Brasil)¹

José Wilson da Costa (PUC-Brasil)¹

1 Doutor em Educação pela PUC Minas. Mestre em Filosofia pela UFMG – Graduado em Filosofia pela PUC Minas - Professor do Departamento de Filosofia PUC Minas. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9241123306607594> - ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9849-4800> e-mail: fplacides@gmail.com

2 Doutor em Ciências da Informação pela UFMG. Professor do PPGE da PUC Minas. Mestre em Eng. Elétrica pela UFMG. Graduado em Eng. Elétrica pela UFMG. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4411956765694711> - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6210-701X> e-mail: jwcosta01@gmail.com

RESUMO

O artigo analisa o pensamento do filósofo norte-americano John Dewey e como suas ideias ainda podem influenciar a educação contemporânea, amplamente permeada por artefatos tecnológicos. Sugerimos a interpretação da teoria da investigação deweyana em uma perspectiva tecnológica. Para isso, adotamos uma visão ampliada de tecnologia, vista, não apenas como um conjunto de dispositivos, mas como qualquer ferramenta, física ou teórica, construída para resolução de problemas. Nesse sentido, destacamos que a aprendizagem significativa só ocorrerá quando inserida em contextos de construção e utilização desses artefatos tecnológicos, tanto físicos quanto teóricos. É o que denominamos “ciclo tecnológico da aprendizagem”. Argumentamos ainda que esse processo envolve, necessariamente, a busca de solução de problemas em um contexto de problematização, investigação e colaboração.

PALAVRAS-CHAVE

John Dewey; Educação; Tecnologia; Aprendizagem.

ABSTRACT

This article analyzes the thinking of the American philosopher John Dewey and how his ideas can still influence contemporary education, which is largely permeated by technological artifacts. We suggest interpreting Dewey’s theory of inquiry from a technological perspective. To this end, we adopt a broader view of technology, seen not only as a set of devices, but as any tool, physical or theoretical, built to solve problems. In this sense, we emphasize that meaningful learning will only occur when inserted in contexts of construction and use of these technological artifacts, both physical and theoretical. This is what we call the “technological cycle of learning”. We also argue that this process necessarily involves the search for problem-solving in a context of problematization, investigation and collaboration.

KEY-WORDS

John Dewey; Education; Technology; Learning.

RESUMEN

El artículo analiza el pensamiento del filósofo norteamericano John Dewey y cómo sus ideas aún pueden influir en la educación contemporánea, en gran medida permeada por artefactos tecnológicos. Sugerimos interpretar la teoría de la investigación deweyana desde una perspectiva tecnológica. Para lograrlo, adoptamos una visión más amplia de la tecnología, vista no sólo como un conjunto de dispositivos, sino como cualquier herramienta, física o teórica, construida para resolver problemas. En este sentido, destacamos que el aprendizaje significativo sólo ocurrirá cuando se inserte en contextos de construcción y uso de estos artefactos tecnológicos, tanto físicos como teóricos. Esto es lo que llamamos el “ciclo de aprendizaje tecnológico”. Sostenemos además que este proceso implica necesariamente la búsqueda de soluciones a los problemas en un contexto de problematización, investigación y colaboración.

PALABRAS-CLAVE

John Dewey; Educación; Tecnología; Aprendiendo.

O artigo tem como propósito investigar de que modo o pensamento de John Dewey, em especial sua teoria da investigação, compreendida como uma teoria da tecnologia, pode oferecer subsídios para refletirmos sobre os objetivos e as aplicações das tecnologias digitais nos novos contextos da educação escolar contemporânea. Partindo do pensamento de John Dewey e de sua contribuição para o campo educacional, destacamos duas questões fundamentais. A primeira é que a aprendizagem significativa ocorre quando resulta de um processo investigativo motivado por problemas reais, que mobilizam o estudante e fazem sentido em sua experiência. A segunda é que, sob uma perspectiva deweyana, a educação contemporânea, fortemente atravessada por artefatos tecnológicos, pode e deve proporcionar experiências que estimulem a investigação e favoreçam a construção ativa de soluções.

Experiência, investigação e tecnologia

O pragmatismo³ de Dewey parte do princípio de que a investigação e o conhecimento são meios pelos quais a humanidade organiza e transforma suas experiências com base em propósitos definidos. Ao longo de sua trajetória, Dewey sustentou que as divisões conceituais tradicionais da filosofia ocidental, como mente e corpo, fato e valor, teoria e prática, não possuíam um caráter substancial, mas revelavam, antes de tudo, uma limitação da própria filosofia em olhar para além de si mesma e construir uma reflexão que faça sentido para a vida concreta do ser humano (Bannen, 2018). Na perspectiva deweyana as teorias explicativas não estão dentro de algo, seja o mundo ou a mente, mas emergem da relação, do processo contínuo que se estabelece entre ambos, situado no tempo e na experiência.

Segundo Dewey (1976), viver e aprender são processos intrinsecamente ligados. Vivenciamos e nos engajamos continuamente em experiências, mas nem todas elas envolvem nosso intelecto ou nossa reflexão. Para ele, a verdadeira experiência, que nos mobiliza cognitivamente na construção de ferramentas, surge das situações problemáticas e dos desajustes que vivenciamos na vida. São as circunstâncias tensas e não resolvidas de nossas experiências que nos demandam reações e respostas que acabam canalizando nosso pleno interesse e, por conseguinte, uma reflexão investigativa. Para o autor, a reflexão, que aqui significa o mesmo que o conhecimento com propriedades lógicas, surge devido ao aparecimento de problemas, de questões

3 Embora tenhamos optado por utilizar o termo "pragmatismo", por ser a denominação mais comum do pensamento do autor, é importante ressaltar que Dewey (1916) preferia o termo "instrumentalismo" para nomear sua teoria. No entanto, Dewey (1946), em reflexão posterior, reconheceu que o uso da expressão "instrumentalismo" talvez não tenha sido o mais adequado para expressar plenamente sua concepção de conhecimento como prática investigativa. Ele sugeriu que poderia ter evitado muitos mal-entendidos se tivesse usado sistematicamente o termo "tecnologia" em vez de "instrumentalismo" ao descrever a natureza distintiva da ciência como conhecimento (Dewey, 1946, p. 291). Essa ideia se alinha com a abordagem tecnológica do processo de aprendizagem que apresentamos. Com isso, Dewey enfatiza que seu pensamento deve ser compreendido como uma teoria da ação orientada pela experiência, na qual pensar envolve intervir e transformar, e não apenas contemplar.

que se mostram incompatíveis, dentro da situação empírica que estamos vivenciando. Quando nossos modos corriqueiros e automatizados de lidar com o mundo acabam não funcionando, ou mesmo quando nos defrontamos com situações inesperadas com as quais não estamos acostumados, nós nos deparamos com um problema e iniciamos o processo de investigação.

Para Dewey (1976) tal investigação pode surgir a partir de uma ampla gama de situações problemáticas — desde necessidades básicas, como a saciedade física, até demandas mais complexas, como a busca de um grupo por coesão social. Cada situação, compreendida como um todo contínuo e interativo, oferece um contexto e uma forma específica ao problema, revelando a conexão entre as dificuldades situacionais e as necessidades sociais e existenciais dos sujeitos. Em outras palavras, a investigação é tanto um processo de resolução quanto de geração de novos problemas.

Nesse sentido, a teoria da investigação deweyana assume uma dimensão tecnológica, porque, para o autor, “a investigação adequadamente controlada exhibe os traços mais gerais de todos os outros tipos de habilidade produtiva, e seu artefato, o saber, exhibe os traços mais gerais de todos os outros artefatos bem-sucedidos” (Hickman, 1990, p. 20). Portanto, o processo de produção tecnológica pode ser visto como o resultado da interação entre nossas capacidades criativas, habilidades produtivas e as ferramentas desenvolvidas nesse contexto.

É com base nessa lógica que também consideramos ideias, hipóteses e teorias como ferramentas tecnológicas. Segundo Hickman (1990), uma teoria, uma proposta, um método ou um plano de ação são instrumentos que precisam ser testados diante da realidade para a qual foram pensados. Nem toda ferramenta é adequada para toda situação. Quando consideramos as ideias, as teorias e a própria linguagem como ferramentas surgidas para resolução de contextos problemáticos, sua instrumentalização está sujeita aos mesmos contextos que os artefatos físicos. De uma perspectiva pragmática, será o funcionamento ou não da solução adotada que nos fornecerá a resposta de sua eficácia. Essas ideias, quando efetivamente utilizadas em processos investigativos, devem demonstrar sua eficácia prática.

Contudo, nem todas as situações exigem um esforço investigativo. Ferramentas previamente desenvolvidas podem ser aplicadas de forma automática, sem promover a reflexão. O hábito tende a mecanizar os processos, afastando-os de sua origem investigativa e reduzindo sua potência transformadora. O exemplo do eletricitista experiente, dado por (Hickman (1990), ilustra essa distinção: ao consertar um interruptor, um eletricitista experiente recorre a procedimentos já assimilados, sem necessidade de reflexão profunda. Em contrapartida, para alguém sem experiência, essa tarefa se apresenta como um desafio real, exigindo atenção, consulta a manuais e mobilização de habilidades com planejamento. Isso nos mostra que a dimensão investigativa da experiência depende do grau de novidade e da necessidade de reorganização de nossas ações.

Esse mesmo princípio pode ser aplicado a qualquer campo, seja ele filosófico, científico, educacional ou cultural. Basta substituir o “interruptor” por outro tipo de

desafio relevante. O método de investigação permanece o mesmo: percepção do problema, construção e uso de ferramentas e tentativa de resolução. O desfecho desse caminho investigativo, que teve sua origem na experimentação de uma situação problemática, dar-se-á no julgamento que faremos da capacidade de resolução que as ferramentas criadas foram capazes de produzir. As ferramentas serão testadas e confrontadas com as circunstâncias resistentes, que podem ser situações ou coisas materiais, como consertar um interruptor, ou mesmo resolver um problema epistemológico ou ético.

Portanto, a reflexão que surge a partir da experiência não se limita à análise da situação-problema, mas envolve a busca ativa por ferramentas que possam operá-la e resolvê-la. Essa abordagem destaca o caráter tecnológico da investigação na epistemologia de Dewey, integrando pensamento, ação e transformação da realidade. Reiteramos que, sob tal perspectiva, a reflexão não pode ser reduzida a uma mera elucubração teórica. Ao contrário, ela constitui uma força ativa na produção de novos aparatos.

A partir do que temos exposto sobre a relação que Dewey constrói entre situações problemáticas, experiências, produção de ferramentas e reflexão, parece-nos pertinente, denominar todo esse processo como Ciclo tecnológico deweyano, (figura 01). Podemos pensar a ideia de ciclo tal qual um circuito que funciona em etapas e em um processo contínuo. O início deste ciclo tecnológico, constituído pelo pensamento controlado, dá-se a partir das experiências da vida, que nos desafiam com problemas reais. Após esse estímulo, nossas habilidades e capacidades investigativas na construção de soluções. Tais soluções criam os artefatos tecnológicos, que podem ser tanto o conhecimento e as teorias quanto as ferramentas físicas ou hardwares. Todo esse processo acontece ininterruptamente, como resposta contínua às novas ou velhas situações que nos apresentam problemas e desafios.

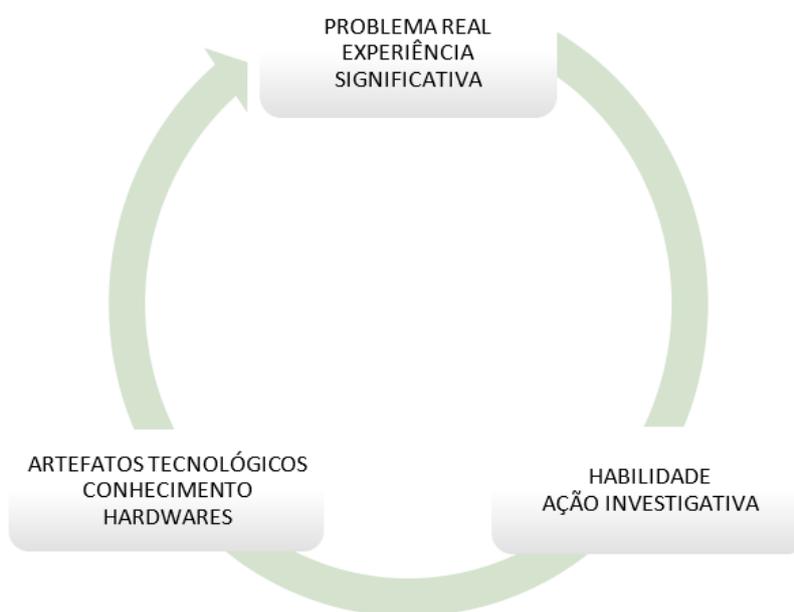


Fig. 01. Ciclo tecnológico deweyano, 2025, elaboração do autor

Investigação, tecnologia e aprendizagem

O uso de tecnologias tornou-se cada vez mais comum no contexto educacional contemporâneo. No entanto, é preciso ir além da adoção desses recursos e perguntar: qual concepção de ensino fundamenta sua utilização? Esses instrumentos refletem um projeto pedagógico consistente ou são apenas soluções dispersas, reunidas sem articulação com finalidades formativas bem definidas? A presença da tecnologia, por si só, não assegura a qualidade do processo de aprendizagem, especialmente quando desvinculada de uma proposta educacional estruturada e significativa. Conforme Moran (2007), a tecnologia deve estar a serviço de metodologias que valorizem a participação ativa do estudante, pois, sem isso, corre-se o risco de ela ser usada de maneira superficial, sem impacto significativo no desenvolvimento do pensamento crítico ou na construção do conhecimento.

Nenhuma ferramenta tecnológica, por mais avançada que seja, será capaz de promover uma aprendizagem efetiva se não estiver alinhada aos princípios que realmente sustentam o processo de ensino-aprendizagem. É nesse ponto que o pensamento de John Dewey pode oferecer contribuições valiosas. Suas ideias ajudam a construir uma base sólida para compreender como a experiência, a investigação e o engajamento crítico se articulam na formação do sujeito. Assim, o verdadeiro potencial das tecnologias educacionais só se realiza quando elas favorecem a investigação autêntica em vez de servirem como adereços tecnológicos desconectados da prática pedagógica.

Cope e Kalantzis (2015) denominam de pedagogia didática a técnica tradicional de ensino, praticada nas escolas há séculos. Nela, prevalece a relação “iniciação-reposta-avaliação”. Tal dinâmica se dá do seguinte modo: o professor introduz o conhecimento prévio, induz a participação do estudante por meio de uma resposta e, por fim, avalia a resposta como correta ou errada. Nas palavras dos próprios autores,

[o] modo distintivo da pedagogia didática está profundamente enraizado nas tradições das sociedades de escrita. São Bento estabeleceu as regras discursivas da relação do professor com o ensinado nestes termos: que “pertence ao mestre falar e ensinar; cabe ao discípulo calar-se e ouvir” (São Bento c.530 (1949). Isto mais tarde se torna o gênero da palestra na pedagogia didática, uma relação um-para-muitos entre autoridade de conhecimento e receptor de conhecimento. Na pedagogia didática, o silêncio do aluno pode ser quebrado pelo professor através da estrutura tradicional do discurso da sala de aula de Iniciação – Resposta – Avaliação (Cazden 2001: 28–30). Iniciação: o professor faz uma pergunta que antecipa uma resposta. Resposta – os alunos levantam as mãos e o professor seleciona um para responder, como um representante presumido para todos na turma. Avaliação: ‘Isso está certo’ ou ‘Isso está errado, outra pessoa pode responder?’ (Cope; Kalantzis, 2015, p. 7).

Ainda que a educação tenha produzido uma série de teorias e propostas pedagógicas diferentes, que apontavam para outro caminho, essa estrutura triádica

continua fortemente arraigada em nosso meio educacional, inclusive tendo sido transposta para o ambiente das novas tecnologias educacionais, que muitas vezes se apresentam como pretensamente revolucionárias quanto aos métodos e práticas. Diagnósticos realizados tanto por Cuban (2001) quanto por Cope e Kalantzis (2015) apontam nessa direção, ao afirmarem que a aprendizagem mediada pela tecnologia pode se manter tão tradicional como quase sempre foi, ou ainda mais conservadora e alheia às reformas. Para eles, a máquina pode funcionar apenas como um novo representante do professor, que, entretanto, desempenha o mesmo papel.

O caso da metodologia da sala de aula invertida, *flipped classroom*, pode nos servir como exemplo. Em geral, nessa proposta, o docente primeiramente disponibiliza para os estudantes um conteúdo explicativo, geralmente em vídeo, e que pode ser acessado *on-line*. Contudo, ainda que rodeado de novos aparatos tecnológicos, o estudante permanece na mesma relação discursiva com o professor e o conhecimento, aquela que foi originalmente prescrita por São Bento, ainda nos tempos medievais. Semelhante coisa pode ocorrer com qualquer outro novo recurso tecnológico utilizado em educação, sejam os “tutores eletrônicos”, a “lousa eletrônica”, ou ainda os livros didáticos eletrônicos.

Como sabemos, nem todas as práticas educacionais, inclusive as que incorporaram as novas tecnologias, continuaram a reproduzir esse modelo. Assistimos também ao surgimento de várias propostas que procuram estabelecer uma relação diferente com o conhecimento, uma forma mais construtivista, centrada no estudante ao invés do professor. Cope e Kalantzis (2015) chamam tais iniciativas de *pedagogia autêntica*.

John Dewey também pode ser considerado como um dos pais do pensamento construtivista e da denominada *pedagogia autêntica*. É importante pensar que o recurso tecnológico é apenas mais um meio pelo qual a aprendizagem acontece, não a atividade em si. Como temos insistido, será a busca na solução de problemas, ou seja, a investigação, que promoverá o verdadeiro aprendizado. Todas as possibilidades e recursos de colaboração, interação ou liberação dos professores de atividades administrativas de nada adiantarão, se o processo ensino-aprendizagem não se constituir a partir da legítima investigação.

Para Dewey (1976), a educação precisa nascer da verdadeira experiência e não de esquemas e princípios impostos arbitrariamente. O próprio autor formula uma lista dos princípios e práticas em relação aos quais a educação deve se opor e aqueles que ela deve promover.

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 respondem 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 contacto com um mundo em mudança (Dewey, 1976, p. 6).

Assim, seja utilizando um livro, uma calculadora ou o mais avançado software educativo, é essencial que o estudante, sob a perspectiva de Dewey, esteja guiado por uma experiência autêntica. É a partir dessa vivência significativa que se inicia o percurso de construção do conhecimento. Esse caminho envolve o engajamento ativo em uma investigação e o uso ou desenvolvimento de recursos tecnológicos que contribuam para a resolução da situação, encerrando, assim, um ciclo de aprendizagem com sentido e propósito.

Como afirma Dewey (1979, p. 376), “se a matéria [o problema] não frutificar na própria vida do indivíduo, o mesmo seria ensinar-se coisas sobre o planeta Marte ou sobre qualquer país do mundo das fantasias”. É necessário termos sempre presente que a nova configuração ensejada na cultura tecnológica atual precisa pensar a educação como método de solução de problemas, que desperta a atitude de investigação. “Significa usar a tecnologia de forma deliberada e inteligente para fins que resolvam problemas e tragam significado para a vida dos alunos dentro de uma comunidade de alunos” (Bannen, 2018, p. 123).

Em sua origem, investigar significa ir atrás das pistas, percorrer o caminho em busca de algo. Da perspectiva deweyana, podemos falar em investigação como aquilo que desperta nosso primeiro olhar para o processo de solução de um problema. Quando falamos que o verdadeiro aprendizado só ocorrerá na medida em que o processo educativo fizer sentido para o estudante, precisamos nos perguntar como, efetivamente, o professor poderá despertar o processo investigativo em seus alunos a partir de problemas que realmente os toquem.

É certo afirmar que um problema não deve ser artificialmente colocado para o estudante sem contexto e sem motivo. A ideia de tornar uma coisa interessante não é cabível, porque, para Dewey (1979), o interesse já está dado na coisa em si, na medida em que há uma continuidade entre ela e a vida. Isso significa afirmar que o professor não precisa criar estratégias postizas, forçando a escolha de problemas ou questões que pareçam relevantes. Pelo contrário, ele deve construir atividades que consigam partir dos temas reais da vida daqueles que são colocados diante de tais tarefas.

Nessa direção, muitos movimentos e possibilidades se abrem com o uso da tecnologia atual e podem ser úteis na implementação de uma prática educativa que consiga materializar os princípios deweyanos. Listamos abaixo sugestões de “movimentos” e práticas, algumas delas, inspiradas em Cope e Kalantzis (2011). Embora tais autores tenham proposto movimentos que podem ser adotados em relação às possibilidades advindas com a aprendizagem ubíqua, acreditamos que eles podem bem servir à aplicação mais eficaz das ideias deweyanas, no contexto educacional e tecnológico contemporâneo.

1. Diluição das fronteiras institucionais, espaciais e temporais da educação:

Cope e Kalantzis (2011) afirmam que a tradicional “arquitetura de informação da sala de aula” pode ser ampliada para todos os espaços alcançados pela tecnologia.

Sem a barreira do tempo e do espaço, o processo educativo ganha novos contornos, deixando de estar condicionado a instruções e atividades presenciais, cerceadas pelas paredes da escola. Quando imbuídos do desejo investigativo, os estudantes poderão estar imersos na busca de soluções para problemas surgidos da experiência, fazendo uso das ferramentas necessárias e disponíveis à mão, a qualquer hora e em qualquer lugar.

2. Nova relação com o conhecimento:

A nova realidade informacional trouxe consigo a possibilidade de acesso a praticamente qualquer tipo de texto, vídeo ou informação que esteja disponível na rede. A figura do professor palestrante, que distribuía o conteúdo, outrora criticada por Dewey, perde ainda mais sentido nesse novo contexto educacional. No novo cenário que se desenha, educadores e educandos poderão agir como parceiros no processo de investigação, ou “codesigners do conhecimento”.

3. Aprendizagem Colaborativa:

Para Dewey (1979), a vida em comunidade era o melhor ambiente para o florescimento da verdadeira educação. Colaborar, trabalhar junto na busca de soluções dos problemas é, por excelência, um exercício democrático e pedagógico. Além disso, a proposta deweyana estimula que os estudantes se envolvam em ocupações por meio atividades práticas que devem ser resolvidas por meio do trabalho colaborativo. As ocupações, para o autor, promovem “a manifestação das aptidões dos educandos e representam modos gerais de atividade social” (Dewey, 1979, p. 226), porque o objetivo direto da colaboração será o de resolver um problema comum e, ao mesmo tempo, promover hábitos de investigação para enriquecer as experiências do indivíduo e do grupo do qual faz parte (Bannen, 2018).

A novas tecnologias da informação e da comunicação abrigam inúmeras ferramentas colaborativas, como fóruns de discussão, trabalho em equipe virtual e projetos de grupo etc. Se bem utilizadas, numa perspectiva deweyana, elas são capazes de estimular e aprimorar o surgimento de uma legítima e sólida nova cultura do conhecimento compartilhado.

4. Aprendizagem individualizada:

A construção coletiva não exclui a necessidade de individualização do processo ensino-aprendizagem. O reconhecimento dos interesses e necessidades individuais são fundamentais no processo investigativo. Para tanto, é necessário identificar diferenças, intenções e interesses, possibilitando a construção de uma trajetória personalizada.

Em seu artigo “Interesse e esforço”, Dewey (1913) foi certo ao afirmar que o interesse surge do processo de investigação e do desejo de resolução de um problema. Desse modo, ele não pode ser adicionado, mas se manifesta como desenvolvimento

natural. Isso nos leva a pensar nas possibilidades que podem ser criadas para que o interesse realmente esteja presente durante o processo ensino-aprendizagem, e como os recursos tecnológicos podem contribuir para isso. A solução passa pela questão do currículo escolar. Uma das possibilidades que nos parece poder ser ampliada com os recursos tecnológicos é a flexibilização do currículo mínimo e a possibilidade de que o estudante construa sua trajetória a partir de seus interesses iniciais e dos que surgirão ao longo do processo. Entendemos que as iniciativas nesse sentido estão em consonância com a teoria deweyana.

Conforme demonstra Argolo (2016), são possíveis, com os recursos computacionais atuais, múltiplas possibilidades de individualização, com construção de trajetórias de aprendizagem que estimulem o exercício da liberdade intencional do estudante. Tais sistemas de gerenciamento são alimentados com as informações dos estudantes e com os interesses que eles manifestam ou desenvolvem ao longo do caminho formativo, ou mesmo por outras atividades e interesses profissionais, de lazer etc. As informações obtidas podem ser usadas na elaboração de atividades que consigam engajar e requisitar os esforços investigativos dos estudantes. Além disso, é possível o gerenciamento e ajuste dos diferentes tempos de aprendizagem, adaptando não só os temas, mas também a gestão da formação. Vale ressaltar que em todo esse contexto o professor continua ocupando função importante. Será ele a definir o caminho pedagógico e a implementar as práticas investigativas. É certo, contudo, que seu papel se redefine, sendo desafiado por um novo jeito de ser e de saber.

Assim, expandindo o conceito de Ciclo tecnológico deweyano, poderíamos falar em um Ciclo tecnológico da aprendizagem (Figura 02), que incorpora o processo tecnológico na educação. Nele, atuam conjuntamente o professor e o estudante na busca de construção do conhecimento.

Na ação pedagógica, após coletar as informações de perfil de turma e dos alunos, por meio dos vários recursos tecnológicos digitais disponíveis, o professor elabora seu plano de ação, no qual proporcionará o contato com “contextos problemáticos” ligados ao conteúdo tratado. A partir daí, engajados por uma experiência que faça sentido para eles, os estudantes identificam o problema e passam a buscar ferramentas para solucioná-lo. Esse é o processo de investigação. Com a aplicação das soluções encontradas, ainda que provisórias, chegamos ao desfecho da experiência que adquire, como um todo, um caráter estético.



Fig. 02. Ciclo tecnológico da aprendizagem, 2025, elaboração do autor

Com esse ciclo, queremos ressaltar que a experiência humana é sempre um processo interativo e contínuo, e que a investigação é uma resposta aos contextos problemáticos surgidos de tais experiências. Além disso, vale dizer que, a experiência estética⁴, colocada na figura 02 como desfecho de tal processo, de algum modo, também se faz presente em todas as etapas do ciclo.

Considerações finais

Diante disso, é possível afirmar que a mudança que se espera com a aplicação da tecnologia na educação requer muito mais uma transformação de concepções e do que apenas a disponibilização de ferramentas tecnológicas de última geração. Ressaltamos o alerta de Dewey (1979) sobre a importância de um método que realmente envolva o estudante em vez de lhe oferecer um saber de segunda mão.

4 O conceito de experiência estética em Dewey (2010) não se limita ao domínio da arte, mas refere-se a um modo de vivenciar a realidade de forma intensa, integrada e significativa. Para o autor, a experiência estética ocorre quando há continuidade harmoniosa entre percepção, emoção, ação e reflexão, formando uma totalidade com início, desenvolvimento e conclusão, permeada por um sentimento de completude. Essa experiência não é restrita a momentos extraordinários, podendo emergir nas situações cotidianas sempre que o sujeito se envolve de maneira profunda e criativa com o mundo. Quando pensamos a educação sob essa perspectiva, percebemos que o processo de aprendizagem, para ser verdadeiramente formativo, deve também configurar-se como uma experiência estética. Isso implica integrar as dimensões emocional, cognitiva e prática da experiência educativa, possibilitando que o estudante participe ativamente, atribuindo sentido ao que aprende. Assim como na experiência estética, a educação deve promover o envolvimento genuíno do sujeito com os desafios que enfrenta, superando a mera transmissão mecânica de conteúdos.

Uma abordagem inspirada na perspectiva de Dewey evitará posições extremas que idolatrem ou rejeitem a tecnologia. Em vez disso, reconhecerá que os recursos tecnológicos fazem parte, ou melhor, integram de forma essencial o processo genuíno de aprendizagem. Como defendemos, o mais importante não é a ferramenta em si, mas o método construído em torno dela. Nesse sentido, a teoria deweyana oferece uma contribuição valiosa, ao afirmar que o estudante só se engaja verdadeiramente na investigação quando é afetado pelo problema e tem sua curiosidade despertada. Vídeos, jogos, softwares, inteligência artificial e outros recursos tecnológicos precisam, portanto, estar inseridos nesse contexto significativo, caso contrário, correm o risco de se tornarem apenas mais um conjunto de artefatos acumulados nas escolas, sem função pedagógica efetiva.

É nesse sentido que acreditamos que o pensamento de Dewey continua sendo uma fonte inspiradora para repensarmos práticas e refletirmos sobre os rumos da educação contemporânea. Sua filosofia ainda funciona como uma referência sólida e profundamente capaz de orientar a construção de uma educação eficaz, sensível e centrada na experiência significativa do estudante.

Referências

ARGOLO, Eráclito de Souza. **Trajelórias conceituais intencionais de ensino e aprendizagem: investigação em fluxo temporal em espaços e contextos nos processos educacionais em EaD.** 2016. Tese. Doutorado em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. DINTER. 2016.

BANNEN, Mike. **Just a Tool? John Dewey's Pragmatic Instrumentalism and Educational Technology.** 2018 (Submitted to the graduate degree program in Social & Cultural Studies in Education and the Graduate Faculty of the University of Kansas in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy). 2018

COPE, B.; KALANTZIS, M. Ubiquitous-learning. An agenda for educational transformation. In: KIDD, T.; CHEN, I. (Ed.). **Ubiquitous Learning: strategies for Pedagogy, course design and technology.** USA: Information Age Publishing Inc, 2011.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. The Things you do to know: an introduction to the pedagogy of multiliteracies. In: Cope, Bill; Kalantzis, Mary (Orgs.). **A pedagogy of multiliteracies: Learning by design.** Springer, 2015.

CUBAN, L. **Oversold and Underused: Computers in the Classroom.** Cambridge, MA: Harvard University Press. 2001.

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

DEWEY, John. **Interest and Effort in Education.** Cambridge - Massachusetts: The Riverside Press Cambridge, 1913.

DEWEY, John. **Essays In Experimental Logic**. The University Of Chicago, Illinois. The University Of Chicago Press, 1916

DEWEY, John. **Problems of men**. New York : Philosophical Library, 1946

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 2.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Trad. G. Rangel e A. Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

HICKMAN, Larry (1991): **John Dewey's Pragmatic Technology**. Indiana, USA: Indiana University Press, 1990.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papyrus, 2007.

Submissão: 08/04/2025

Aprovação: 05/05/2025

Experiência estética em histórias em quadrinhos: imagem, cultura visual e experiência

Aesthetic experience in comics: image, visual culture and experience

Experiencia estética en historietas: imagen, cultura visual y experiencia

João Francisco Maués Araujo (UDESC-Brasil) ¹

Anelise Zimmermann (UDESC-Brasil) ²

1 Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UDESC. Seus objetos de pesquisa são ilustração, quadrinhos, artes visuais, e suas interpolações com racialidade e o ensino. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4442000169933942> ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2015-5650> Email: joaomaues19@gmail.com

2 Professora da UDESC na graduação em Design e na pós-graduação em Artes Visuais. Integra os Grupos de Pesquisa [Entre] Paisagens/UDESC, Rede de Design/Educação/UFPE, e LITERALISE/UFSC. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8548816949021546> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8751-0091> Email: anelise.zimmermann@udesc.br

RESUMO

Estabelecer um diálogo entre histórias em quadrinhos e o espaço de produção acadêmica das artes visuais implica explorar aspectos da cultura visual contemporânea, as imagens que compõem essa conjuntura e suas interpretações artísticas e estéticas acerca do objeto. Assim, esse artigo se propõe a analisar as histórias em quadrinhos como meio capaz de proporcionar experiências estéticas e expandir suas potencialidades poéticas, narrativas e simbólicas, como alternativa de compreender as produções artísticas vigentes. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica acerca do conceito de experiência conforme John Dewey, estabelecendo-se interpolações com a imagem e a cultura visual, buscando-se compreender os possíveis espaços de interlocução entre histórias em quadrinhos e as artes visuais, sobretudo, pensando no ensino.

PALAVRAS-CHAVE

John Dewey; Artes Visuais; História em Quadrinhos; Experiência; Cultura Visual.

ABSTRACT

Establishing a dialogue between comic books and the academic space of visual arts implies exploring aspects of contemporary visual culture, its context, and the artistic and aesthetic interpretations of the object. Thus, this article analyzes comic books as a means capable of providing aesthetic experiences and expanding their poetic, narrative, and symbolic potentialities as an alternative to understanding current artistic productions. Therefore, bibliographical research was carried out on the concept of experience by John Dewey, establishing interpolations with the image and visual culture, seeking to understand the possible spaces of dialogue between comic books and visual arts, and teaching.

KEY-WORDS

John Dewey; Visual Arts; Comic Book; Experience; Visual Culture.

RESUMEN

Establecer un diálogo entre el cómic y el espacio de producción académica de las artes visuales implica explorar aspectos de la cultura visual contemporánea, las imágenes que componen este contexto y sus interpretaciones artísticas y estéticas del objeto. Así, este artículo propone analizar el cómic como un medio capaz de proporcionar experiencias estéticas y ampliar su potencial poético, narrativo y simbólico, como alternativa para la comprensión de las producciones artísticas actuales. Para ello, se realizó una investigación bibliográfica sobre el concepto de experiencia según John Dewey, estableciendo interpolaciones con la imagen y la cultura visual, buscando comprender los posibles espacios de diálogo entre el cómic y las artes visuales, sobre todo, pensando en la enseñanza.

PALABRAS-CLAVE

John Dewey; Artes Visuales; Historietas; Experiencia; Cultura Visual.

Introdução³

No contexto de artes visuais, pesquisas sobre histórias em quadrinhos podem ser compreendidas como estudos exploratórios, visto que esse meio é objeto de pesquisa mais frequente em campos como jornalismo, comunicação publicitária, letras ou literatura. Tendo isto em mente, as histórias em quadrinhos, enquanto meio de expressão visual e elemento advindo da cultura de massas, podem passar despercebidas quanto às suas possibilidades estéticas, conforme apontado por Cirne, (2000). Segundo o autor, as histórias em quadrinhos têm sua origem nas tirinhas de jornais, num movimento voltado para a venda para o grande público, no cerne da produção em larga escala muitas vezes dissociada de arte ou expressão estética.

Entretanto, observam-se nessas obras particularidades que instigam e são instigadas por volição artística, a partir de elaborações que apelam à estética de quem observa, capazes de induzir leitores a imergir em narrativas textuais e imagéticas. A partir desses aspectos, pode ser traçada a semelhança entre essa imersão e a rendição controlada inata às experiências estéticas, conforme descrito por Dewey (2010). De acordo com o filósofo, as criaturas estão a todo momento vivenciando experiências interligadas em um fluxo constante, no qual não existem experiências isoladas, apartadas umas das outras. Nesse contexto, a experiência é apresentada como resultado da interação entre uma criatura viva e algum dos aspectos do mundo que a cerca. Dewey elucida ainda o caráter emocional satisfatório presente na experiência estética e expõe a relevância do fazer e receber artístico nessa interação, como seu elemento essencial.

Tratando-se de interações com o contexto em que se insere um indivíduo ou grupo, o conceito de cultura visual apresenta-se como aspecto significativo da experiência cotidiana (Hernández, 2007), onde a maneira de decodificar imagens, assim como seus mecanismos de leitura e suas semioses, estão sujeitos à interferência da cultura na qual se inserem. A cultura visual é constituída a partir das particularidades de um grupo, sejam elas sociais, geográficas, econômicas, étnicas ou de outra natureza, contextualizando e dando referência a esse grupo sobre como agir, perceber, sentir e pensar. A conjuntura em que uma imagem se apresenta, as condições de quem vai decodificá-la, a situação específica do momento de reconhecimento ou qualidade técnica e pictórica são algumas das circunstâncias em que a cultura visual intercede na compreensão de uma imagem e de seus significados, tanto em caráter simbólico quanto estético e artístico.

Entremeando-se como componente essencial tanto da cultura visual quanto das histórias em quadrinhos e recurso pelo qual são possibilitadas experiências significativas, estéticas ou não, as imagens apresentam-se como elemento de aderência entre os conceitos mencionados anteriormente. Em sua obra, Manguel (2001) discute a imagem em uma abundância de potenciais significados, mantendo,

3 Este artigo é resultado da disciplina Arte como Experiência em John Dewey, ministrada pela professora Dra Jocielle Lampert de Oliveira no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, na linha de pesquisa Ensino das Artes Visuais.

como fio condutor a concepção de que a imagem, fundamentalmente, existe para expressar algo por meio de símbolos, sinais, mensagens e alegorias. Ao ponderar imagem sob tal fundamentação teórica, torna-se compreensível a relação entre este conceito e a cultura visual, bem como seu vínculo às histórias em quadrinhos. Paralelamente, Manguel também argumenta que a existência se passa em um fluxo constante de imagens, capturadas pela visão e moderadas por emoções ou sentidos e, sob essa perspectiva, é possível identificar uma correspondência entre esse fluxo de imagens e o fluxo de experiência descrito por Dewey (2010).

Ao interpolar os conceitos apresentados, relacionando cultura visual e imagem à experiência, como descrita por Dewey, este artigo se propõe a refletir sobre as contribuições das histórias em quadrinhos como elemento da cultura visual capaz de causar experiências estéticas.

Interlocuções entre experiência, imagem e cultura visual

Faz-se necessário estabelecer a experiência como conceito basilar por meio do qual imagem e cultura visual permeiam a vivência individual e comunitária, dizendo respeito aos atributos que descrevem as noções apresentadas e aos diálogos com seus interlocutores (Dewey, 2010). Sobre este conceito, é possível aferir o aspecto multiforme da experiência, sua potencialidade estética, seu fluxo constante e a intencionalidade que lhe é inerente, propriedades essas que podem ser observadas tanto em imagem quanto em cultura visual, sob circunstâncias específicas, dialogando também com a maneira pela qual a experiência pode expandir e consolidar o acervo imagético.

Para Dewey (2010), a experiência pode ser identificada em duas particularidades distintas: singular e incipiente. A primeira, pode ser percebida como um ato ou efeito continuado e reflexivo, estabelecido a partir de um movimento inicial focado em direção a uma conclusão, decorrente de um processo consciente de si, na consumação de um propósito e integração a outras experiências em seu fluxo geral. Em contrapartida, a experiência incipiente não conta com um propósito consumatório ou com atenção ao seu processo, ainda que gere consequências a partir de uma ação e tenha, como finalidade, a concretização de um objetivo. Apesar de estruturas semelhantes, Dewey compreende o foco na atividade, o fazer reflexivo e uma singularidade não nomeada como elementos fundamentais que distinguem essas experiências. Ele escreve:

Muitas vezes, porém, a experiência vivida é incipiente. As coisas são experimentadas, mas não de modo a se comporem em uma experiência singular. Há distração e dispersão; o que observamos e o que pensamos, o que desejamos e o que obtemos, discordam entre si. Pomos as mãos no arado e viramos para trás; começamos e paramos não porque a experiência tenha atingido o fim em nome do qual foi iniciada, mas por causa de interrupções externas ou da letargia interna. (Dewey, 2010, p. 109).

Tanto a experiência singular quanto a incipiente são apresentadas como parte de um fluxo constante que perpassa a vivência, fluxo em que se embrenham e misturam-se a tantas experiências, não necessariamente em um movimento de desordem ininteligível, e sim na interpretação de confluências, na qual se comunicam, interpelam, alteram suas significações e recontextualizam-se conforme novas vivências são acrescidas ao acervo cultural, social e pessoal do indivíduo. Essa fluidez sequencial e transversal, no que diz respeito à experiência singular e suas relações de partilha e influência mútua a outras experiências, convergem em direção a um propósito usualmente chamado de conclusão, ou seja, o desfecho, uma consumação capaz de sintetizar a experiência em uma característica singular que a difere de outras, relacionando-a com as experiências anteriores, num fluxo contínuo.

Sobre a experiência estética, Dewey (2010) diz que a intencionalidade e o potencial artístico orientam-se em direção a um caráter emocional satisfatório, complementados pela integração interna e pelo desfecho atingido por movimentos organizados e ordeiros. Ao discorrer intencionalidade, é importante entendê-la não apenas como volição, vontade ou necessidade, mas também como reflexão sobre o ato de fazer e seu processo, o atravessamento pelo que é feito e a reação a essa travessia. Ao longo deste processo, o sujeitar-se é tão importante quanto o agir. Neste contexto, Dewey compreende a arte como fazer e receber artístico, respeitando o processo, o contexto, a reflexão e o elemento estético como requisito de uma obra verdadeiramente artística, por meio do chamado caráter emocional satisfatório.

O fazer ou o 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)

Estudos que abrangem experiência não raro abarcam também discussões sobre caráter estético, artístico e suas relações no realizar de uma atividade. Pode-se compreender o caráter estético como uma característica satisfatória, um convite à ampliação receptiva à apreciação de algo, enquanto o caráter artístico parte de um lugar de composição, refinamento e manipulação física de matéria para a criação de um novo objeto satisfatório (Dewey, 1958). No que diz respeito às interlocuções do caráter estético com a experiência, tanto o fazer quanto a apreciação são indispensáveis à experiência estética, conforme aponta Barbosa (2002) ao descrever o movimento de tensão e resistência presente entre quem faz e quem aprecia, capaz de reorganizar a consciência e gerar reconhecimento. Segundo a pesquisadora, a apreciação estética perpassa, além do caráter técnico da obra, o mundo em que ela se insere, onde ela foi criada, exibida, seus signos particulares e as intencionalidades do autor. Em contrapartida, o fazer artístico combina atividade técnica física e mental, pois inclui o entendimento dos materiais e ferramentas, mesclado às percepções criativas de cada artista individualmente. Suas subjetividades, seus cenários e suas perspectivas tornam-se referências ao que o autor cria, em direção à recepção perceptiva prazerosa. Piai (2021) corrobora esta afirmação ao dizer:

Para se tornar um veículo de expressão o material objetivo sofre modificações e transformações advindas das emoções e das ideias, e provoca transformações nelas. São essas transformações e redirecionamento na (e da) emoção original que criam a natureza estética. (Piai, 2021, p. 84)

Retomando a concepção da experiência como fluxo incessante e maleável, é possível associá-la ao conceito de fluxo constante de imagens apresentado por Manguel (2001) que, neste contexto, pode ser lido como medida básica do passar pela existência. Imagens se fazem presentes nos mais diversos ambientes e conjunturas, suscetíveis à decodificação subjetiva e significados passivos de novas interpretações e associações, passíveis de transformação pelas mãos de um indivíduo, comunidade ou ambiente. A maneira pela qual uma imagem é decodificada depende do que Manguel (2001, p. 28) chama de “ecos de outras narrativas”, na forma de simbologias delimitadas por vivências pessoais, globais ou circunstanciais. Tal aspecto associa-se à constante influência que as experiências exercem umas sobre as outras ao criarem significado a partir de suas interações, ainda que esses significados sejam mediados pelas emoções da conjuntura da ocorrência, gerando uma nova experiência e crescendo-a ao acervo das vivências de outrem.

Conforme Cunha (2008), a imagem se relaciona à experiência também por necessitar de contextualização para guarnecer-se de um significado. Ela se expande e se modifica mediante diversas camadas de leitura, e cada leitor lê essas camadas de modo a melhor decodificar a imagem em seus próprios termos, de acordo com o próprio vocabulário imagético. Mesmo havendo criação e interpretações diferenciadas em torno dos significados das imagens, os diversos grupos sociais elaboram e atribuem valores a determinadas produções imagéticas.

De maneira similar, a experiência é tingida por emoções, situações, atitudes e efeitos específicos que, por sua vez, tornam-na incipiente ou singular, em uma particularidade daquela vivência, semelhante à forma como imagens são sujeitas às circunstâncias de sua percepção, à intencionalidade de sua feitura, cada uma criada dentro de um sistema próprio. Justamente por cada imagem contar com seu sistema próprio, delimitado por suas iconografias e narrativas circunstanciais particulares, é que existe a dificuldade em se conceber um sistema coerente de decodificação de imagens que funcione a todas elas (Hernández, 2007). De maneira similar, a natureza singular em que cada experiência se torna particular e irreplicável a outras, a leitura de uma imagem torna-se particular a quem faz o seu reconhecimento, ainda que permeie parte da sociedade.

A imagem pode apresentar-se como elemento básico da experiência, afigurando-se no contexto como um aspecto componente da relação entre criatura e conjuntura. Ao serem significadas como objeto de apreciação, imagens contam com amplo potencial de expressão emocional, expondo a realidade como um espelho ou retrato, de modo simbólico, na qual a expressão se dá por meias-verdades visuais, escapismos e ficções que dialogam com a realidade, ou ainda por meio de subterfúgios, apresentando-se mediante sátiras, subversões e ironias que escancaram a conjuntura ao tornarem-se seu símbolo antônimo (Manguel, 2001). Por meio dessas

diversas perspectivas de expressão emocional são criadas também diversas formas nas quais uma experiência pode vir a ser.

Entendendo as diversas maneiras pelas quais uma imagem pode existir e expressar, bem como os seus paralelismos e diálogos com a experiência, faz-se também necessário a visão crítica sobre o olhar e a representação visual, sobretudo compreendendo o lugar que as imagens ocupam na cultura visual, suas funções sociais e as relações de poder a que se vinculam. Definida como movimento cultural que orienta a reflexão e as práticas relacionadas a maneiras de ver e visualizar as representações culturais, o mundo e a si mesmo (Hernández, 2007), a cultura visual apresenta-se como imagens e, simultaneamente, como produto de seu agrupamento e coexistência, explicitando a influência que experiências estéticas podem exercer enquanto força de impulsão da imagem.

As imagens oriundas da cultura visual contribuem na constituição de maneiras e modos de ser, assim como as experiências, relacionando-se às práticas culturais, relações de prazer, formas de socialização e outros aspectos que permeiam o convívio comunitário e contextualizam reflexões pessoais. Assim, estas derivam e ao mesmo tempo participam das formas de relação que cada ser humano estabelece (Hernández, 2007).

Esse movimento, de relacionar as práticas culturais às representações visuais, implica em um processo desestabilizador, desconfortável ou doloroso, que pode ser associado ao sofrimento inerente à experiência (Dewey, 2010), ou à imagem que desperta emoções de forte desconforto. Mesmo assim, esse processo nem arranha a superfície dos horrores que a imagem pode representar (Manguel, 2001).

Em um contexto em que as artes visuais se entremeiam à cultura dos meios de comunicação e às formas de visualidade da vida cotidiana, as potencialidades artísticas e poéticas desse meio vão influenciar as experiências ali vivenciadas, ao interagirem e serem percebidas por meio dos sentidos, atribuindo-se um significado ao que é visto. Assim, uma imagem pode ser aferida como estética se ela causa uma reação sensorial satisfatória, ampliando apreciações receptivas de si própria e de sua assimilação.

Perceber, ou mesmo atribuir, característica estética à imagem dentro da cultura visual é o que torna possível a sua apreciação artística, para além de apenas reconhecer figuras, fotos, pinturas e outras formas de representação visual como códigos a serem decifrados. Observar uma imagem implica em compreender o espaço que ela ocupa geográfica e historicamente, os fluxos aos quais ela foi submetida e que ela submeteu a si, o aglomerado de experiências e repertórios imagéticos que lhe deram alicerce e o cuidado técnico e criativo que lhe deu corporeidade. Estes fatores são uma fração do que define integralmente a imagem inserida na cultura visual, e são estes que permitem que a imagem seja percebida como um possível objeto de apreciação, ou seja, como objeto artístico.

Histórias em quadrinhos na cultura visual

De acordo com Hernández (2007), a cultura visual refere-se a mais do que disseminar objetos visuais e contextualizá-los à conjuntura, abrangendo também a possibilidade de reconstrução de significações culturais de um ponto de vista histórico e contemporâneo, criando e modificando maneiras de ver e perceber construtos sociais. Neste contexto, um produto de cultura de massas que preza a finalização pela sua completude e repetição, sem apreço pelo processo ou pela variação significativa, pode tornar-se referência visual de grande influência cultural por estar constantemente exposto ao grande público. As histórias em quadrinhos, também chamadas “quadrinhos” ou “HQs”, são compreendidas como uma das construções gráficas da cultura de massas, pois sua massificação é consequência de interesse do mercado editorial capitalista, e sua própria popularização foi ocasionada por rivalidade entre grupos jornalísticos (Mendonça, 2008). Ainda que tal popularização seja fruto dos interesses econômicos e políticos de editoras, as histórias em quadrinhos ganharam e continuam ganhando popularidade e espaço no acervo imagético que compõem a cultura visual.

Não há um consenso exato no conceito de histórias em quadrinhos, ainda que certas definições dialoguem entre si. Por exemplo, Eisner compreende a HQ como veículo de arte sequencial constituída a partir de sobreposição de imagem e texto (Eisner, 1989). Já, para McCloud, uma história em quadrinhos consiste em “imagens pictóricas e outras justaposta em sequência deliberada destinadas a transmitir informações e/ou produzir uma resposta no espectador” (McCloud, 2005, p. 9). Para Campos (1985), as HQs são uma forma de expressão artística constituída por linguagem gráfica e linguagem verbal. Dentre as semelhanças destes conceitos, evidenciam-se, a sobreposição de linguagens, a relevância da imagem e o caráter artístico que permeia a HQ, aspectos que neste contexto têm o intuito de expressar visualmente uma ideia ou encadeamento de ideias e comunicar-se através delas.

No que diz respeito à origem das HQs é possível datar sua criação ao ano de 1895, com uma publicação no jornal *New York World*, da história *Yellow Kid*, a qual utilizava recursos de narrativa sequencial por meio de imagens, com a combinação de imagem e texto e continuidade de personagens (Mendonça, 2008). Entretanto, as influências históricas e artísticas das HQs podem ser especuladas desde muito antes do século XIX. A título de exemplo, a obra *Provérbios Neerlandeses*, pintada em 1559 por Pieter Brueghel, já sugeria um encadeamento de ideias sequenciais, inspiradas em ditados populares dos Países Baixos (Kohl, 2020, p. 101).



Fig. 01. "Provérbios Neerlandeses", por Pieter Brueghel, 1559. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Prov%C3%A9rbios_Neerlandeses

A essa obra também é possível atribuir um recurso que viria a ser elementar à composição visual das HQs: a subdivisão de uma obra maior em pequenas cenas menores, seguindo uma composição em diagonal ascendente que parte da margem inferior esquerda até o canto superior direito e embaralha-se entre todas as representações (Dias, 2013).



Fig. 02. Detalhes da obra *Provérbios Neerlandeses*, por Pieter Brueghel, 1559. Da esquerda para a direita: "Aos beijos, ela amarra até o diabo ao travesseiro"; "Ele toca no pelourinho"; "Amarrar em Deus uma barba de palha de trigo". Adaptado pelos autores. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Prov%C3%A9rbios_Neerlandeses

Já Sarro (2023), estabelece relações entre os vitrais religiosos medievais e os princípios das HQs, os quais apresentavam sequências narrativas de imagens emolduradas por caixilhos, ou seja, molduras de ferro ou madeira presas às janelas e aberturas (Imagem 3), os quais podem ser associadas ao uso das vinhetas. O autor também ressalta que esses tipos de vitrais foram responsáveis pela formação de gerações de leitores de imagens, assim familiarizados com os princípios da arte sequencial.



Fig. 03. Sequência da Paixão de Cristo da Catedral de Notre Dame em Estrasburgo, França. Fonte: Elaborado por Sarro (2023), a partir de https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Strasbourg_-_Notre-Dame_de_Strasbourg_-_Narthex_-_Stained_Glass_Window_on_North_side_03.jpg

Retrocedendo mais na linha do tempo, nas origens da comunicação, têm-se as escritas pictográficas, como as inscrições rupestres na pré-história, e a escrita hieroglífica no Egito antigo, ambos sistemas que contavam com interpelações entre linguagem escrita e imagética, com a utilização de desenhos sucessivos na elaboração de registros de narrativas de acontecimentos (Mendonça, 2008).



Fig. 04. Reprodução de hieróglifos no Museu Egípcio e Rosacruz Tutankhamon, Curitiba, 2023.

Fonte: Acervo do autor.

Observa-se que a criação das HQs é marcada como uma nova forma de comunicação nascida de tendências sociais e culturais direcionadas pelo mercado. Sua disseminação foi favorecida pela reestruturação social, oriunda da segunda revolução industrial, quando jornais, enquanto meios de comunicação de massa, começaram a ganhar autoridade e alcance até então inéditos, dentro de um esquema voltado à vendagem de jornais, aproveitando os meios de reprodução e criando uma lógica própria de consumo (Cirne, 1972). Esse momento, marcado pela nova configuração

urbanizada e industrializada, caracteriza o surgimento de outra configuração de sociedade. Novos códigos e regras próprios a essa sociedade são construídos, um dos quais seria a produção de cultura e arte para vender entretenimento ao grande público (Feijó, 1997, p. 10 *apud* Mendonça, 2008, p. 18).

Dentro desse contexto, as HQs foram ganhando alcance a ponto de não mais depender de jornais como suporte, adquirindo autonomia enquanto forma particular de comunicação e se estabelecendo como elemento independente de expressão pertinente à cultura de massas. Nesse sentido, ainda que produções culturais voltadas ao mercado frequentemente reproduzam conteúdos massificantes (Cirne, 2000, p. 21), as HQs tornaram-se parte significativa da experiência cotidiana, ganhando popularidade por sua relação intrínseca à sociedade em que está inserida (se não pela temática, pela linguagem utilizada), por suas particularidades narrativas e artísticas e por sua capacidade de extrapolar essas particularidades enquanto desenho e pintura, fugindo de parâmetros formalistas.

Enquanto expressão artística e cultural, as HQs possuem a qualidade particular de mesclar linguagem textual e imagética, elementos centrais às manifestações da cultura visual. Esses elementos dizem respeito não só a sua integridade interna enquanto história em quadrinhos e objeto da cultura visual, mas também sobre uma consideração mais ampla de inter-relação com as diferentes formas de representação da cultura visual, sejam elas objetos, imagens, artefatos ou outros símbolos, trazendo inclusive reflexões sobre sua própria visualidade (Hernández, 2007). Dentro desse contexto é possível conceber a interdependência das artes visuais e das formas de visualidade geradas na vida cotidiana. É nesta conjuntura que as HQs, enquanto forma de representação da cultura visual, tornam-se um dos meios de questionar, analisar e criticar experiências e textos cotidianos.

A experiência estética nas histórias em quadrinhos

Por mais que possa ser debatido a posição que as HQs ocupam na conjuntura entre obra artística e artefato cultural, como elemento oriundo da cultura de massa, seu caráter estético segue sendo questionado. Ainda assim, a teoria deweyana não aparta completamente a cultura de massa do fluxo de experiências, defendendo uma postura artística integrada ao cotidiano, e entendendo a cultura de massa como aspecto do mundo onde se vive e, portanto, vê a possibilidade de “uma arte que proporciona alguma unidade a um novo modo de vida e acomoda uma multiplicidade de experiências humanas⁴” (Castillo, 2018, p. 82). Baldacchino (2014) aponta que todo produto de um contexto deve ser compreendido dentro do mesmo, tendo em mente possíveis interferências ocasionadas por situações políticas, econômicas ou sociais.

4 “Dewey tenta sustentar: por um lado, ele admite que grande parte da arte é “trivial e anedótica”, mas, ao mesmo tempo, afirma que, “apesar disso, a expansão da pintura e das outras artes para incluir um assunto que antes era considerado muito comum ou muito marginal para merecer reconhecimento artístico, é uma conquista permanente.” (Castillo, 2018, p. 83).

Em *Experience and Nature*, Dewey (1958) descreve a criação e a atenção ao processo como atos genuínos e indispensáveis à arte, e aponta que qualquer atividade que produza objetos de percepção agradável, cuja observação seja fonte dessa percepção, pode ser considerada artística (Dewey, 1958). Por tais definições, a caracterização das HQs, enquanto decorrência da cultura de massas, não poderia ser percebida como artística por conta de sua origem voltada à conclusão de um produto e sua conseqüente comercialização. Entretanto, a partir do momento em que a produção de uma HQs atribui importância à atividade de criação, tanto quanto o seu produto final, em conseqüência de um fazer reflexivo em que instrumentalidade e finalidade se mesclam, ampliam-se as possibilidades de exploração artística, criando campo fértil a discursos artísticos, mesmo dentro da indústria cultural (Cirne, 2000).

Enquanto segmento integrante da cultura visual e do acervo imagético vigente, as HQs vêm, cada vez mais, desvinculando-se do caráter estritamente mercadológico, se aproximando das experimentações artísticas que podem caracterizar obras de arte como experiências estéticas e possibilidades de direção artística (Cirne, 2000). Cita-se como exemplo o quadrinho e dissertação de mestrado em Artes Visuais intitulada "Incidente em Tunguska", do artista e pesquisador Pedro Franz Broering, no qual as HQs são apontadas como campo ampliado das artes visuais, utilizando-se da sobreposição de linguagens como fator de experimentação estética. Segundo o autor:

Em algumas páginas desse mesmo trabalho, ou em outros meus, encontro cruzamentos com a forma como Jean-Michel Basquiat realiza seus desenhos, trazendo ritmo às palavras e às imagens, ou com a maneira como alguns trabalhos de Leonilson utilizam os espaços da página e pedem para ser lidos. Cruzamentos e combinações, como se traçassem uma continuidade da qual fazem parte experimentações tanto do campo interno quanto de um campo ampliado dos quadrinhos. (Broering, 2015, p. 34).

Cardoso e Wosniak (2023) ampliam essa perspectiva ao propor a produção de HQs experimentais nas quais os autores analisam a experiência, abrangendo histórias em quadrinhos fluindo em uma expressão única, capaz de extrapolar expectativas tradicionais e buscando proporcionar experiências inventivas, imersivas e desafiadoras. Sob tal concepção, as HQs atuam no aprimoramento do senso crítico, na ampliação das faculdades dialógicas e reflexivas, e são dotadas de potencial que permitem explorações aprofundadas das nuances culturais e artísticas.

Enquanto meio de expressão voltado para cultura, a história em quadrinhos foi construída e popularizada como uma forma de entretenimento por meio de suas composições pela sobreposição ilustrada entre texto e imagem e por narrativas que sobrepunham significados, referências e símbolos no intuito de criar experiências significativas (Salisbury, 2008). Neste sentido, ao ser criada, visando uma percepção agradável e expressiva, a história em quadrinhos também adquire caráter artístico e, por conseqüência, adquire também valor estético (Dewey, 2010). Sua recepção expande-se para além de um meio de expressão preocupado sobretudo com volume de publicações e vendagem, ampliando seu potencial de convite à crítica e à reflexão, propiciando o movimento de experiência estética.

No que diz respeito às experiências, é possível caracterizar um paralelismo entre o caráter sequencial das HQs, que desenvolve sua narrativa ao curso de ilustrações contínuas, e o fluxo ininterrupto de experiências no decorrer da existência de uma criatura. Ao tratar de sequencialidade e fluidez, pode-se mencionar que as HQs não necessariamente agem como criadoras de novos movimentos de experiência, mas atuam como forma de continuidade e/ou sucessão às experiências. Dewey (2010) aponta a inexistência de experiências isoladas, visto que as iterações do fenômeno se intercalam umas às outras em um fluxo constante, o que possibilita constatar que a leitura, apreciação ou outra forma de percepção e operação das HQs poderiam existir em outras situações que não necessariamente consumatórias à experiência, e sim como meio de ampliação ou reconstrução dos significados da experiência (Barbosa, 2002). Enquanto aspecto do contexto social, uma história em quadrinhos existe relacionada a outros artefatos da cultura visual, e dessa forma pode estar presente em outros fluxos. Nesta situação, uma experiência pode iniciar fora do âmbito das HQs, mas ao longo de seu trajeto é possível convergir em direção a essa mídia e ali dotar-se de valor estético, geradas por outros objetos, artefatos ou imagens.

As histórias em quadrinhos são também meio de expressão de imagens, subordinando-se à necessidade de contextualização em relação à sua leitura ou utilização de outra forma. Nessa situação, é possível expor novamente o paralelo entre o caráter indispensável do contexto no evento de uma experiência e a necessidade de contextualização referente à decodificação de uma imagem ou, no caso da história em quadrinhos, uma sequência de imagens na forma de ilustrações. Hernández (2007) aponta a importância conferida ao papel dos meios e da cultura popular como portadores e mediadores de discursos. Nesse sentido, a necessidade de situar ditos discursos de maneira coerente perpassa também a relevância em expressar coerentemente as subjetividades artísticas e estéticas referentes à obra desenvolvida. O processo dessa expressão envolve o entendimento do contexto em que essa obra se apresenta, em que situação a mesma será utilizada ou operada, a quem ela busca dialogar e detalhes procedentes de atenção tanto ao resultado quanto ao processo criativo como um todo.

Ainda, referindo-se aos elementos que compõem as HQs, pode-se atribuir à experiência vivenciada durante a sua fruição à presença das suas imagens, dando unidade à experiência, suscitando respostas emocionais significativas e mediando a relação criada entre leitor e obra no momento de leitura. Enquanto possibilidade de experiência estética, as imagens das HQs possuem necessidade de dialogar com as subjetividades de quem as está apreciando, para que o momento da leitura possa tornar-se uma experiência significativa. Isso implica em tocar o emocional de maneira satisfatória. Assim, a experiência pode vir a tornar-se estética pelo significado emocional impresso nela. Desse modo, ainda que se descreva a fruição como satisfatória, a satisfação não necessariamente implica que a fruição seja agradável. Manguel (2001) descreve a significação de imagens que não necessariamente agradam esteticamente, mas que podem exprimir violência, dor ou mágoa, ou ainda denunciar a realidade e subverter seus horrores, como exemplifica ao analisar as obras de Aleijadinho, como uma ferramenta de sua fúria e zombaria contra os deuses que o fizeram do jeito que era.

Sobre tal contexto, Dewey (2010) descreve que frequentemente incorporar uma experiência significativa envolve reconstruções pessoais que podem ser inerentemente dolorosas. Hernández (2007) também destaca que, explicitar valores e efeitos celebrados por artefatos culturais envolve um processo desestabilizador. Assim, as HQs permitem experienciar esses momentos e processos, que podem ser intensos, subversivos ou até mesmo desagradáveis, de maneira controlada, possibilitando sensações e/ou emoções que podem tanto mover-se para fruição e proveito lúdico quanto desencadear reflexões sobre a compreensão de contexto, do mundo e da sociedade.

Considerações finais

Ao explorar as paridades entre imagem e experiência no contexto da cultura visual, somado ao conceito de experiência de Dewey, este estudo tomou por objetivo suscitar as possibilidades de experiências estéticas e o potencial artístico das HQs.

É interessante analisar a possibilidade de encontrar, nas HQs, aspectos artísticos e estéticos oriundos de outras conjunturas históricas, como no exemplo da obra de Brueghel, nos vitrais medievais e da linguagem de hieróglifos. Com base em tais aspectos, é válido apontar que, apesar de sua origem como produto direto da cultura de massas, a criação das HQs igualmente deriva de outras formas de expressão artísticas e culturais, pois comunica-se com elas, faz apologias, toma inspiração e cria seu fluxo particular de experiência ao aproximar-se, do ponto de vista da perspectiva crítica, das relações visuais a que se vincula (Hernández, 2007).

É importante indicar que a congruência gerada pelas emoções ao se ler uma história em quadrinhos não necessariamente implica na concepção de uma experiência estética, mas confere a ela um caráter estético. Também é válido ressaltar que uma história em quadrinhos pode suscitar respostas emocionais de quem a lê e ainda ser submissa à repetição e convenções da criação em massa de produtos culturais sendo, portanto, uma arte de distração passiva desprovida de valor estético. Ainda assim, Dewey (1958) aponta esse tipo de obra como uma condição de criação de novas formas de fazer arte e que ainda cabe compreender a pertinência deste tipo de criação artística dentro do fluxo de experiências como um todo.

Explorar as HQs como imagens possibilita ampliar o entendimento sobre a cultura visual, sobre o contexto em que essas imagens se inserem e os mecanismos que engendram novas perspectivas estéticas ou poéticas no terreno (Cirne, 2000). Colocar o mundo sob esta perspectiva, paralela à que Hernández (2007) chama de “auto-reflexiva”, implica perceber novas formas de instigar reflexão e debate sobre o objeto cultural em estudo, auxiliando também no desenvolvimento de compreensões críticas e performativas da cultura visual.

Neste estudo, talvez tão importante quanto entender as HQs enquanto artefatos imagéticos e culturais, ou como possibilidades de experiências estéticas, seja

compreender que elas não necessitam ser o “ponto final” da jornada. Dewey (2010) indica que cada lugar de repouso na experiência é um vivenciar onde são incorporadas as consequências de atos interiores e significados são extraídos e conservados, de modo que HQs podem, ainda, ser interpretadas como lugar de repouso, capaz de suscitar experiências estéticas por meio de linguagem e expressão.

Referências

BALDACCHINO, John. **John Dewey**. Liberty and the Pedagogy of Disposition. Dundee. Springer, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo. Cortez, 2002.

BROERING, Pedro Franz. **Incidente em Tunguska**. 2015. Dissertação de Artes Visuais. Florianópolis, 2015. 112 p. : il. ; 24 cm. Disponível em: <https://pergamumweb.udesc.br/acervo/123672>. Acesso em: 29 Out. 2024.

CAMPOS, Maria de Fátima Hanaque. HQ: uma manifestação de arte. In: LUYTEN, Sonia M. Bibe. (org). **História em quadrinhos: leitura crítica**. São Paulo. Edições Paulinas, 1985.

CARDOSO, Adriano Duarte; WOSNIAK, Fábio. Histórias em quadrinhos na formação inicial em artes visuais. **Revista Apotheke**. 2023. Florianópolis, vol. 9, n. 2, p.169-182, ago., 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/24471267922023169>

CASTILLO, Ramón del. La corrosión de la experiencia. Populismo, abstracción y cultura de masas. In: ARENAS, Luis/ CASTILLO, Ramón del; FAERNA, Ángel M. **John Dewey: una estética de este mundo**. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2018, p. 77-96.

CIRNE, Moacy. **Quadrinhos, sedução e paixão**. Petrópolis. Vozes, 2000.

CIRNE, Moacy. **A explosão criativa dos quadrinhos**. Petrópolis. Vozes, 1972.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Cultura visual e infância**. In: 31ª REUNIÃO DA ANPED, 2008, Caxambu. Reunião da ANPED 2008. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/gein/wp-content/uploads/2016/10/Cultura-visual-e-infancia.pdf>. Acesso em: 11 Nov. 2024.

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

DEWEY, John. **Experience and Nature**. Mineola. Dover Publications. 1958.

DIAS, Geraldo Souza. **Spreekwoorden - Os provérbios holandeses**. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP, nº 22, 2012, Belém. Anais do Encontro Nacional da ANPAP 2013. Disponível em: <https://anpap.org.br/anais/2013/>. Acesso em: 27 Out. 2024.

EISNER, Will. **Quadrinhos e Arte Sequencial**. São Paulo. Martins Fontes. 1989.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KOHL, Kethlen. A imagem do ânus e os provérbios neerlandeses. **Revista Palíndromo**. 2020. Florianópolis, v. 12, n. 26, p. 94-109, jan./abr., 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/2175234612262020094>

MANGUEL, A. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. Tradução de Rubens Figueiredo, Rosaura Eichenberg e Cláudia Strauch. São Paulo. Companhia das Letras, 2003.

McCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos**. São Paulo. M. Books. 2005.

MENDONÇA, João Marcos Parreira. **Traça traço quadro a quadro**. A produção de histórias em quadrinhos no ensino da Arte. Belo Horizonte. Editora C/Arte. 2008.

PIAI, Maria A. L. Da impulsão à Expressividade: Uma Análise da Expressividade Artística a Partir da Filosofia Deweyana. **Revista Apotheke**. Ano VIII, n. 2, Out., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/24471267722021079>

SALISBURY, Martin. The Artist and the Postmodern Picturebook. In: SIPE, Lawrence R.; PANTALEO, Sylvia. **Postmodern Picturebooks: Play, Parody and Self-Referentiality**. Nova Iorque. Routledge, 2008.

SARRO, Ed Marcos. O vitral religioso medieval na gênese das histórias em quadrinhos. **Caderno Teológico da PUCPR**, [S. l.], v. 8, n. 1, 2023. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/cadernoteologico/article/view/31147>. Acesso em: 25 mar. 2025.

Submissão: 15/10/2024

Aprovação: 01/05/2025

O redimensionamento do conceito de experiência em John Dewey: continuidade entre teoria e prática

The new dimension of the concept of experience in John Dewey: continuity between theory and practice

El redimensionamiento del concepto de experiencia en John Dewey: continuidad entre teoría y práctica

Antonio Frederico Saturnino Braga
(UFRJ-Brasil) ¹

Mariana Oliveira dos Santos Tartaglia
(UFRJ-Brasil) ²

1 É doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e professor do departamento de Filosofia da UFRJ e do Programa de Pós-Graduação em Lógica e Metafísica (PPGLM) da UFRJ. Trabalha principalmente com Filosofia Moderna, Ética e Filosofia da Educação. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8783788325493272>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7000-6457> E-mail: antoniofsbraga@uol.com.br.

2 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Lógica e Metafísica (PPGLM) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pesquisa as áreas de Epistemologia e Ensino de Filosofia. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7584126020611173>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6545-7718>. E-mail: maritartaglia8@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem por objetivo abordar o conceito de experiência em John Dewey e suas implicações epistemológicas no que concerne as relações entre teoria e prática. A partir de uma distinção com noções do empirismo britânico e do sistema transcendental kantiano, o texto explora de que maneira a noção do “empirismo naturalista” de Dewey, ao propor um redimensionamento da noção do que constitui a experiência, permite compreendê-la como sendo algo mais profundo do que a mera percepção sensível do real, mas um meio de propriamente penetrar no real e relacionar-se com ele. Com isso, nossa tese é a de que há um ganho também na concepção do que é o conhecimento, como ele se constrói e como interfere na experiência. Tanto para as ciências empíricas quanto para a filosofia, o conhecimento em Dewey está relacionado ao vislumbre de novas relações de significação da experiência e de novas possibilidades de compreensão e de ação – daí a relação também mais profunda entre teoria e prática.

PALAVRAS-CHAVE

Conhecimento; Experiência; John Dewey; Prática; Teoria.

ABSTRACT

The goal of this paper is to approach John Dewey's concept of experience and its epistemological implications when it comes to the relations between theory and practice. With a distinction from notions from the British empiricism and from the Kantian transcendental system, the text explores through which ways the notion of Dewey's “naturalist empiricism”, in proposing a resizing of the notion of what constitutes experience, allows comprehending it as something more profound than the mere sensitive perception of reality but a means of properly penetrating reality and relating to it. Thus, our thesis is that there is a gain also in the conception of what knowledge is, how it's formed and how it interferes in experience. For empirical sciences as much as for philosophy, knowledge in Dewey is related to the glimpse of new meaning relations in experience and new possibilities of comprehension and action – thus the deeper relation amongst theory and practice.

KEY-WORDS

Knowledge; Experience; John Dewey; Practice; Theory.

RESUMEN

Este artículo tiene por objetivo abordar el concepto de experiencia en John Dewey y sus implicaciones epistemológicas en las relaciones entre teoría y práctica. A partir de una distinción con las nociones del empirismo británico y del sistema trascendental kantiano, el texto explora de qué manera la noción del “empirismo naturalista” de Dewey, al proponer un redimensionamiento de la idea de lo que constituye la experiencia, permite comprenderla como algo más profundo que la mera percepción sensible de lo real, sino como un medio para propiamente penetrar en lo real y relacionarse con él. Con ello, nuestra tesis es que hay un avance también en la concepción de lo que es el conocimiento, cómo se construye y cómo interfiere en la experiencia. Tanto para las ciencias empíricas como para la filosofía, el conocimiento en Dewey está relacionado con el descubrimiento de nuevas relaciones de significado de la experiencia y de nuevas posibilidades de comprensión y acción - de ahí la relación más profunda también entre teoría y práctica.

PALABRAS-CLAVE

Conocimiento; Experiencia; John Dewey; Práctica; Teoría.

Introdução

Em “Experiência e natureza” (*Experience and nature*), Dewey faz a seguinte afirmação: “A experiência não é um véu que aparta o homem da natureza; ela é um meio de penetrar continuamente mais no coração da natureza” (Dewey, 1929, p.III)³. Neste mesmo texto, ele nomeia sua teoria de “empirismo naturalista”, tendo por objetivo atribuir à noção de “experiência” um sentido mais profundo do que o de mera percepção sensível da realidade. Dewey também chama sua teoria de “naturalismo cultural”, diferenciando-se assim dos empiristas britânicos, como John Locke e David Hume. Para Dewey, a experiência parte de interações naturais com o ambiente (daí “naturalismo”), mas desenvolve-se ao ser atravessada pela reflexão, pelas ideias e pelo pensamento que dizem respeito ao que tradicionalmente se chama “cultura” – daí “naturalismo cultural”. Na esfera da cultura, as interações vão além das relações de estímulo-resposta e de adaptação que caracterizam as interações puramente naturais.

Evidentemente, Dewey também se afasta dos sistemas racionalistas e idealistas em geral, os quais acusa de reforçarem a cisão entre a experiência e o pensamento, sendo incapazes, portanto, de dar conta de ambos satisfatoriamente. Ele rejeita particularmente o idealismo transcendental kantiano, que pretende em certa medida incorporar a experiência sensível defendida pelos empiristas britânicos. Pode-se dizer que, para Kant, a palavra “experiência” tem dois sentidos distintos: experiência como mero agregado de aparições ou fenômenos que precisa ser “transcendido” pela introdução de um elemento transcendental (as formas a priori do sujeito), que transforma o agregado de fenômenos em experiência propriamente dita de objetos – e esse é o segundo sentido de “experiência”. Nesse segundo sentido, como experiência de objetos, a experiência é praticamente idêntica a “conhecimento”, ou seja, o objeto da experiência é igual ao objeto do conhecimento.

Dewey rejeita a concepção kantiana de que o conhecimento dos objetos se funda em formas a priori do pensamento do sujeito. Contudo, assim como em Kant, é justamente no âmbito do conhecimento que o redimensionamento da noção de experiência proposta por Dewey terá um impacto significativo ao promover um ganho na concepção do que é o conhecimento e como ele se constrói. Tanto para as ciências empíricas quanto para a filosofia, o conhecimento em Dewey está relacionado, em primeiro lugar, a um enriquecimento da experiência e um vislumbre de novas relações de significação, ou vislumbre de novas possibilidades de compreensão e de ação. No caso particular da filosofia essas novas possibilidades não remetem ao controle ou domínio de processos físicos, que o autor frequentemente enfatiza, mas remetem à efetivação de novas atitudes fundamentais, num processo mais radical de reconstrução da própria experiência.

O objetivo deste artigo é compreender as transformações que Dewey opera nas concepções de experiência e conhecimento através da análise de algumas das

3 Todas as citações são traduções livres feitas a partir das obras originais em Inglês.

críticas que o filósofo faz às abordagens de experiência e conhecimento dominantes na história da filosofia, especialmente as do empirismo clássico e do idealismo transcendental de Kant. A partir dessas análises, procuraremos explorar ênfase que Dewey coloca na continuidade entre teoria e prática, que ele considera a característica essencial da teoria pragmatista do conhecimento.

Experiência como *méthodos*

A partir de William James, Dewey considera “experiência” uma “palavra dupla”, que não deve reconhecer “em sua integridade primária nenhuma divisão entre ato e material, sujeito e objeto, mas contém ambos em uma totalidade não-analisada” (Dewey, 1929, p.8). Assim considerada, a experiência possui aspectos a um só tempo subjetivos e objetivos; não diz respeito a fenômenos puros nem a um “entendimento puro”, mas justamente à relação entre os fenômenos e o entendimento sempre situado em um contexto de fenômenos. Em outras palavras, a experiência não é somente o que os homens fazem e sofrem, mas também a “como os homens agem e sofrem ações” (*Ibid.*).

Neste sentido, a primeira crítica de Dewey é direcionada aos sistemas filosóficos que introduzem à experiência um elemento transcendente ou transcendental, como seria o de Kant:

De fato, de acordo com alguns pensadores o caso está em uma situação ainda pior: Experiência, para eles, é não só uma coisa estranha que é ocasionalmente sobreposta à natureza, mas ela forma um véu ou tela que nos separa da natureza, a não ser que de algum modo possa ser “transcendida”. Então algo não-natural por meio da razão ou da intuição é introduzido, algo supra-empírico (Dewey, 1929, p. 1a).

Para Dewey, a realidade não é mediada por faculdades já dadas do sujeito, nem é o caso de que tais faculdades sejam elas próprias dados da cognição. A experiência é um tipo de construtivismo do qual o sujeito faz parte ativamente. Isso significa que experimentar ou experienciar algo não é receber passivamente as percepções de um evento, para só depois decodificá-las (como parece ser o caso do empirismo inglês e, de certo modo, também da filosofia transcendental kantiana); mas só é possível experimentar ou experienciar uma coisa na medida mesmo que esta coisa é decodificada em sua relação com outras (incluindo com o sujeito).

Para Dewey, o sujeito está desde sempre imerso na experiência; além disso, a experiência é uma rede de relações que passam continuamente por movimentos de reconstrução produzidos pelo pensamento reflexivo, uma atividade desencadeada pelos problemas que o sujeito experimenta. Enquanto atividade desencadeada pela experiência de problemas e que visa resolver ou ao menos encaminhar o problema, o pensamento é “investigação”, que continuamente reconstrói a experiência em que os sujeitos estão sempre imersos, restaurando a totalidade de significações que havia sido abalada pela experiência problemática.

A limitação dos sistemas filosóficos caracterizados por Dewey como não-empíricos é que eles tomam como ponto de partida uma cisão entre o objeto da experiência e o sujeito, o que implica na cisão também entre o mundo material dos fenômenos ou dados e a reflexão. Deste modo, estes sistemas não conseguem restaurar a totalidade da experiência ao fim da investigação, ou seja, não conseguem encontrar soluções que fazem sentido satisfatoriamente, dado que a integração entre quem experiencia e aquilo que é experienciado já é de início comprometida. O grande problema aqui é que

Quando objetos são isolados da experiência por meio da qual eles são alcançados e na qual eles funcionam, a própria experiência se torna reduzida ao mero processo de experienciar, e o experienciar é então tratado como se também fosse completo em si mesmo. Compreendemos o absurdo de uma experiência que só experiencia a si mesma, estados e processos da consciência, ao invés das coisas da natureza (Dewey, 1929, p. 11).

A consequência epistemológica disso é que o conhecimento, ou seja, o fruto de uma análise reflexiva e refinada da experiência (a investigação), se torna não-natural e não-empírico na medida em que o objeto a ser conhecido e o sujeito que conhece compõem uma espécie de antítese um em relação ao outro (Dewey, 1929, p. 10). No limite, o conhecimento se torna mesmo impossível, pois as soluções que ele traz não são capazes de dar conta satisfatoriamente da experiência.

Em *The Quest for Certainty* ("A Busca da Certeza" em tradução livre), Dewey localiza a origem deste problema de antítese entre o sujeito e o objeto já em Platão e Aristóteles, que tinham pressuposta uma noção do conhecimento como um elemento perfeito, acabado e autossuficiente e, portanto, alheio à experiência mundana que se apresentava de maneira imperfeita, incompleta e incerta. A certeza e invariabilidade que caracterizariam o verdadeiro conhecimento (essencialmente distinto das meras crenças e opiniões) seriam o correlato da necessidade, universalidade e invariabilidade do objeto do conhecimento, constituído por formas e essências invariáveis. Segundo Dewey, a concepção do conhecimento como universal, eterno e imutável surge muito mais como um efeito cultural da busca do ser humano por segurança frente às transformações constantes e dificuldades impostas pela realidade que o circunda do que como o produto de um exame mais rigoroso. Mesmo quando as formas lógicas são introduzidas para a explicação da natureza, em oposição às narrativas místicas e fantasiosas, permanecem as ideias "de um reino superior de realidade fixa, do qual só a verdadeira ciência é possível, e de um mundo inferior de coisas mutáveis com as quais a experiência e as questões práticas estão relacionadas" (Dewey, 1929, p. 16-17).

A distinção entre o que seria o mundo inferior da experiência e o reino superior do conhecimento vai ser fatal para a filosofia, pois leva o pensamento a desviar-se da investigação dos objetivos que a experiência de condições atuais sugere e de meios concretos de sua atualização (Dewey, 1929, p. 17). Nas palavras de Dewey, isso se traduz "em uma forma racional da doutrina de escape das vicissitudes da existência"

(*Ibid.*). As dificuldades, mudanças e falta de sentido aparente da experiência são evitadas por meio de medidas que se esquivam de um enfrentamento ativo das condições impostas pela própria experiência.

A tentativa de Dewey de restaurar a experiência como uma totalidade mais significativa do que a de um mero agregado de dados sensíveis, e uma totalidade na qual o papel ativo do sujeito não se confunde com a imposição de formas a priori e transcendentais, tem, portanto, um papel central na defesa da tese de que o conhecimento é um produto cultural que é parte da experiência mundana, ao invés de um elemento acabado e autossuficiente que independe das variações e vicissitudes da experiência concreta.

Dewey propõe então que a experiência deve ser o método geral de investigação da natureza, entendendo método no seu sentido originário grego de *méthodos*, de um caminho. A experiência não precisa de uma ponte entre ela e a natureza (como a percepção, a intuição ou a razão, por exemplo) porque ela mesma já é a trilha que permite a relação com o real. A realidade é a experiência, e não um “algo mais” que estaria além da experiência. Os problemas concretamente experimentados não derivam de um hiato ou descompasso entre a realidade “objetiva” e a experiência “subjetiva”, mas são as oportunidades e meios de alteração inerentes à realidade (à natureza) e à experiência; os movimentos por que passa a experiência são movimentos da própria realidade, ou da própria natureza. Isso redimensiona também a função do pensamento, que não se reduz a um elo abstrato de transcendência dos fenômenos, mas incorpora-se a estes, sendo ele próprio também um elemento da experiência, e da própria natureza. O pensamento é um meio e caminho pelo qual a própria natureza se transforma.

[...] a experiência é da assim como está na natureza. Não é a experiência que é experienciada, mas a natureza – pedras, plantas, animais, doenças, saúde, temperatura, eletricidade e assim por diante. Coisas interagindo de certas maneiras são experiência; elas são o que é experienciado. Relacionadas de outro modo com outro objeto natural – o organismo humano – elas são como as coisas são experienciadas também. A experiência chega assim à natureza; ela tem profundidade. Também tem amplitude e em uma extensão indefinidamente elástica. Ela se estende. Esta extensão constitui a inferência (Dewey, 1929, p. 4a-1).

Aqui é importante notar que, para Dewey, o pensamento é necessariamente inferencial, de modo que assumir que a experiência se “estende” enquanto inferência significa assumir que ela se estende enquanto pensamento. Em outras palavras, a experiência desemboca no pensamento. Ou ainda: experimentamos o mundo, em parte, através do pensamento; mas este, por sua vez, também só pode ocorrer na medida em que ocorre a experiência do mundo.

A partir de um paralelo com a importância e o sucesso do método empírico na ciência moderna, Dewey irá propor e analisar o que significaria aplicá-lo à filosofia. É com este objetivo que ele terá como preocupação o estabelecimento de uma noção da experiência que vá além do “contraste entre a matéria bruta, macroscópica,

crua da experiência primária e os objetos refinados derivados da reflexão” (Dewey, 1929, p. 3-4). Sua tese é a de que, de fato, há objetos de um primeiro momento da experiência que são percebidos isoladamente (daí a classificarmos como matéria bruta, crua etc.), sobre os quais a reflexão opera. Esta operação reflexiva, entretanto, transforma a experiência dos objetos para o sujeito: eles deixam de ser elementos isolados e passam a integrar uma totalidade dotada de significados atribuídos pelo sujeito. Em “A Busca da Certeza”, Dewey caracteriza essa transformação como uma transformação dos “objetos” em “dados”, deixando claro ao mesmo tempo que não se trata de dados sensoriais isolados e fragmentados, mas de dados relacionados uns aos outros. No âmbito dessas relações, um dado “indica” ou “sugere” outro, constitui-se em “signo” de outro, o que implica que as relações entre dados são relações de significação e de inferência, na medida em que se constrói uma passagem de um dado (o signo ou sinal) para outro (o significado). Em Dewey, a inferência é uma passagem entre dados construída na experiência. Para ele, o método experimental da moderna ciência da natureza

[...] substitui objetos por dados [...]. É notório que a ciência grega operava com objetos no sentido de estrelas, rochas, árvores, chuva [...] Objetos são finalidades; eles são completos, terminados; eles solicitam o pensamento apenas no modo da definição, classificação, ordens lógicas, subsunção em silogismos, etc. Dados, em contrapartida, significam “material para servir”; eles são indicações, evidência, signos (sinais), pistas para e de algo ainda a ser alcançado; eles são intermediários, não últimos; meios, não finalidades (Dewey, 1929, p. 99).

À medida que os objetos-dados integram uma totalidade de significações, quando se retorna aos objetos da experiência primária, à “matéria bruta”, esta já deixou de sê-lo, e adquire agora um status de continuidade em relação à totalidade do real (que é o que Dewey muitas vezes chama de “natureza”).

Mas qual papel os objetos apreendidos na reflexão desempenham? Onde eles entram? Eles explicam os objetos primários, permitem que os capturemos com entendimento, ao invés de ter apenas contato sensorial com eles. [...] eles [objetos da reflexão] definem ou configuram um caminho pelo qual o retorno às coisas experienciadas é de um modo tal que o significado [...] do que é experienciado adquire uma força enriquecida e expandida em virtude do caminho ou método pelo qual foi apreendido. [...] Os fenômenos em si mesmos adquirem uma significação bem mais profunda que não possuíam antes. Talvez eles nem mesmo teriam sido notados se a teoria não tivesse sido empregada como um guia ou estrada para sua observação (Dewey, 1929, p. 5).

Em resumo, o que Dewey propõe é que a reflexão, em grau de menor ou maior refinamento, promove mudanças profundas na experiência; não só na percepção do sujeito – que não se reduz a uma apreensão de dados crus -, mas também no próprio objeto tomado enquanto fenômeno da percepção – que está sempre em relação a uma totalidade significativa, seja estando isolado dela, seja integrando-a.

Assim, “experiência” é algo que está imbricado em um processo de significação do sujeito capaz de pensar e significar. O processo reflexivo, imbricado no movimento de significação, molda a experiência dos sujeitos, pois o objeto desta experiência nunca se resume ao seu aspecto imediatamente presente, mas abrange também as indicações ou sinais de outras coisas que a constituem. Essas indicações ou sinais, que em “Como Pensamos” Dewey chama de “sugestões”, são as inferências do pensamento.

Totalidade da experiência: reflexão, investigação e conhecimento

Na formulação de “Como Pensamos” (How we think), o objeto da experiência também “se apresenta para nós como um objeto constituído pelas qualidades que ele possui como um signo de outras coisas” (Dewey, 1910, p. 17). Quanto a isso, Dewey fornece o seguinte exemplo:

Uma cadeira é um objeto diferente para um ser para quem ela conscientemente sugere uma oportunidade para se sentar, repousar ou conversar socialmente, em relação ao que ela é para aquele ao qual ela se apresenta meramente como uma coisa para ser cheirada, roída ou saltada. (*Ibid.*)

O objeto da percepção é diferente do objeto da reflexão justamente por essa dimensão daquilo que ele sugere ao pensamento. O objeto da experiência, contudo, não parece se resumir ao objeto da percepção, mas trata-se desse objeto considerado também a partir do que ele evoca, que não está necessariamente imediatamente presente. Isto que o objeto “evoca” constitui o que Dewey chama de “pensamento reflexivo” - um processo particular de inferências que tem a ver com a busca de elementos que sustentem uma determinada crença e que é composto de dois subprocessos: (1) o estado de perplexidade, hesitação e dúvida oriundo de uma dificuldade; e (2) um ato de busca ou investigação de fatos que sirvam para corroborar ou anular a crença sugerida. Em outras palavras, o pensamento reflexivo origina-se de uma experiência que suscita uma dificuldade e gera um estado de dúvida, desembocando na investigação como uma tentativa de encontrar respostas e soluções. Dewey exemplifica esse processo da seguinte maneira:

Um homem está caminhando em um dia quente. O céu estava claro na última vez que ele o observou; mas agora ele nota, enquanto ocupado primariamente com outras coisas, que o ar está mais frio. Lhe ocorre que provavelmente irá chover; olhando para cima, ele vê uma nuvem escura entre ele e o sol, e depois ele apressa seus passos (Dewey, 1910, p. 6-7).

No caso acima, a mudança de temperatura do ar suspende a crença do homem de que se tratava de um dia quente. Tanto a transformação da temperatura quanto da crença a respeito dela constituem uma situação inesperada, gerando um “choque” no sujeito que as concebe e que agora precisa de algum modo lidar tanto com as

mudanças na sua experiência quanto com a experiência mesma do choque. Essa situação se torna um problema na medida em que desafia o sujeito e mobiliza a operação reflexiva. Ao lidar com a dúvida, com a crença demonstrada incerta e com a substituição por uma crença mais bem sustentada, estão em jogo elementos radicalmente novos e diferentes em relação à situação de um estado de certeza anterior, forçando o pensamento a operar. Sobre isso, Dewey comenta:

Em nossa ilustração, o choque do esfriamento gerou confusão e suspensão da crença, ao menos momentaneamente. Porque isto foi inesperado, trata-se de um choque ou interrupção que precisa ser levada em conta, identificada ou localizada. Dizer que a mudança abrupta de temperatura constitui um problema pode soar forçado e artificial; mas se estivermos dispostos a estender o significado da palavra problema para o que quer que [...] desafie a mente e deixe-a perplexa de modo a tornar uma crença incerta, existe um problema genuíno ou questão envolvido nesta experiência de mudança repentina (Dewey, 1910, p. 9).

Em resumo, o pensamento pode ser compreendido como um processo que envolve outros subprocessos, e que pode ser de vários tipos, ou seja, que pode ocorrer de distintos modos, a partir de diferentes motivações e possuindo diferentes objetivos. De todo modo, há um esforço criativo do sujeito forçado a lidar com o problemático, o que tem uma relação intrínseca com o processo de ressignificação da experiência. Nas palavras de Dewey,

Pensar inicia-se no que pode ser chamado de maneira justa de uma situação de uma estrada bifurcada, uma situação que é ambígua, que apresenta um dilema, que propõe alternativas. Enquanto nossa atividade desliza suavemente de uma coisa para outra, ou enquanto permitimos que nossa imaginação fantasie por prazer, não há reflexão. Uma dificuldade ou obstrução no caminho de alcançar uma crença nos leva, contudo, a uma pausa. [...] nós tentamos encontrar um ponto fixo a partir do qual possamos buscar fatos adicionais e, adquirindo uma visão mais apurada da situação, podemos decidir como os fatos se relacionam uns com os outros (Dewey, 1910, p.11).

A partir do exemplo do homem que percebe a mudança de temperatura, Dewey propõe uma compreensão estendida do que constitui a tentativa de “encontrar um ponto fixo”, ou seja, a investigação constitui o desdobramento do pensamento forçado a pensar a partir da perplexidade que o assola. Sendo o pensamento reflexivo a ferramenta fundamental da investigação, essa pode ter graus maiores ou menores de refinamento. É possível, por exemplo, contentar-se em buscar abrigo antes que a chuva comece ou pode-se buscar estabelecer a relação meteorológica entre o céu cinza e a chuva que procede. De todo modo, a investigação pode ser compreendida como um desdobramento possível da perplexidade, sendo o caminho da reflexão para buscar reconstruir a totalidade da experiência que fora abalada.

Girar a cabeça, levantar os olhos, examinar as nuvens, são atividades adaptadas para trazer para a cognição fatos que irão responder à questão apresentada pelo esfriamento repentino. Os fatos tais como apareceram geravam perplexidade; eles sugeriram, contudo, nuvens. O ato de olhar foi um ato para descobrir se a explicação sugerida se sustentava bem. [...] mais uma vez, se estivermos dispostos a generalizar nossas concepções das nossas operações mentais para incluir o trivial e o ordinário assim como o técnico e o recôndito, não há nenhuma boa razão para recusar dar tal título (um ato de pesquisa ou investigação) a este ato de olhar. O objetivo deste ato de investigação é confirmar ou refutar a crença sugerida. Novos fatos são trazidos para a percepção, que ou corroboram a ideia de que uma mudança no tempo é iminente, ou negam-na (Dewey, 1910, p. 9-10).

No que diz respeito à investigação filosófica, Dewey propõe que o caminho mais apropriado é o que ele chama de método empírico ou denotativo⁴ (Dewey, 1929, p. 6). O estabelecimento de um método de investigação é central considerando a crítica do autor à produção filosófica demasiado técnica e intelectualista, aquela que parece afastar-se cada vez mais da experiência sem retornar a ela para verificar se suas soluções constituem soluções de fato. Nas palavras de Dewey, o problema do “método não empírico de filosofar não é que ele depende de teorizar, mas que ele falha em utilizar produtos refinados secundários como indicadores e guias de um caminho de volta para algo na experiência primária” (Ibid.). Isto tem três implicações problemáticas:

Primeiro, não há verificação, não há esforço para testar e checar. O que é ainda pior, secundamente, é que as coisas da experiência ordinária não adquirem ampliação e enriquecimento de sentido do mesmo modo que adquirem quando abordadas por meio dos princípios e raciocínios científicos. Esta falta de função reage, em terceiro lugar, de volta sobre o próprio objeto filosófico. Sem ser testado ao ser empregado para ver onde leva na experiência comum e para quais novos sentidos contribui, este objeto se torna arbitrário, indiferente [...] (Ibid.).

O que Dewey propõe a partir disto que chama de “método denotativo” pode ser compreendido então como o retorno dos resultados do processo de investigação (ou seja, da reflexão) à experiência. Este retorno, no entanto, não deve ser compreendido como a verificação de um tipo de correspondência entre os conceitos filosóficos (resultados da investigação filosófica) e os objetos da experiência, mas sim como uma verificação do processo de elaboração de sentidos ou significados, ou de enriquecimento da experiência no sentido de um vislumbre de novas relações e novas possibilidades de compreensão e de ação. Em outras palavras, o processo de

4 Em “Experiência e Natureza”, Dewey diferencia a investigação científica da filosófica a partir da distinção entre o método empírico, que seria o da ciência moderna (considerada por ele o fruto mais refinado do pensamento reflexivo), e o método denotativo, que seria uma espécie de transposição do método empírico da ciência para a filosofia. Em outros textos, como o “Lógica: Teoria da Investigação” e “Como Nós Pensamos”, além de alguns momentos no próprio “Experiência e Natureza”, porém, o termo “método empírico” é utilizado de maneira abrangente. Isso parece indicar que os termos “método empírico” e “método denotativo” são intercambiáveis no que diz respeito à investigação filosófica. Aqui eles serão utilizados como sinônimos.

investigação deve desembocar em uma pergunta final: estes resultados - conceitos filosóficos, teorias científicas, quais sejam – são capazes de incorporar aqueles elementos inicialmente estranhos na totalidade de sentido da experiência?

A questão do método, assim, tem a ver com uma investigação do próprio processo investigativo, que não deve carecer de modos de reincorporar os objetos investigados à totalidade da experiência:

Nós primariamente observamos coisas, não observações. Mas o ato de observação pode ser investigado e formar um tópico de estudo e se tornar então um objeto refinado; assim como podem os atos de pensar, desejar, propor, o estado de afeição, devaneio etc. Contanto que estas atitudes não sejam distintas e abstratas, elas são incorporadas como objeto de estudo (Dewey, 1929, p. 12).

A crítica ao intelectualismo na filosofia, portanto, não é uma crítica simplista a conteúdos filosóficos demasiadamente “abstratos” em relação à experiência imediata, mas a uma certa falta de critérios de validade da abstração em relação à experiência como totalidade. Em verdade, em seus escritos sobre educação, Dewey é um grande advogado da incorporação do abstrato, da teoria e da reflexão pura, pois compreende que estes elementos são tão fundamentais para a elaboração e enriquecimento da experiência quanto os experimentos, a observação etc. A questão é justamente garantir que o processo cognitivo não isole os elementos intelectualistas, de um lado, e os “práticos” de outro, sob o risco de que a experiência permaneça fragmentada, assim como o conhecimento sobre ela.

Finalmente, a importância de investigar a própria investigação e estabelecer critérios de validade e métodos adequados tem a ver com a superação da aceitação irrefletida dos objetos da experiência. Essa aceitação irrefletida pode dizer respeito tanto a vieses sociais, como preceitos religiosos, regras moralmente aceitas etc., quanto aos dados não analisados do próprio pensamento (subjetivismo) e da percepção. Nas palavras de Dewey,

As coisas da experiência primária são tão aprisionadoras e cativantes que tendemos a aceitá-las exatamente como são – a terra plana, a marcha do sol do leste para o oeste e seu mergulho debaixo da terra. Crenças correntes na moral, religião e política similarmente refletem as condições sociais que se apresentam. Somente a análise demonstra que os modos através dos quais adquirimos crenças e expectativas tem um efeito tremendo sobre o que acreditamos e esperamos (Dewey, 1929, p. 14).

A percepção disto marca, para Dewey, uma emancipação epistemológica. O reconhecimento de que o modo como experienciamos os objetos da experiência são determinados por elementos já da própria experiência, como a percepção e a cultura, demarca que “as qualidades que atribuímos aos objetos devem ser imputadas nos nossos próprios modos de experienciá-los” (*Ibid.*), sendo que estes modos da experiência não são puros, mas se constituem a partir de relações e costumes. Ou seja, o conhecimento só pode ser validado quando coloca em questão a experiência

mesma a partir da qual ele emerge e para a qual ele se volta. No caso da Terra que aparece plana para a percepção imediata, um conhecimento válido sobre isso precisa, em primeiro lugar, reconhecer as limitações de onde parte e, em segundo lugar, se demonstrar funcional ao integrar a totalidade da experiência para a qual retorna. Mesmo que não sejamos capazes de enxergar a curvatura da Terra, ou que a proposição de um corpo esférico “flutuando” no espaço seja contraintuitiva, a elaboração de rotas de navegação e de mapas, por exemplo, não pode ocorrer plenamente se desconsiderarmos a curvatura da Terra.

No que diz respeito à filosofia, tanto a cisão entre experiência e reflexão quanto os vieses da percepção e da cultura também serão elementos problemáticos. Dewey chama de “atitudes mentais” (Dewey, 1929, p. 16) os modos da experiência, ou seja, a maneira como a nossa reflexão se entrelaça com os elementos da experiência que não surgem a partir do pensamento (objetos físicos, por exemplo). Quando essas atitudes mentais são tratadas como o solo originário e inalterável desde o qual apenas experienciamos todas as coisas, quando elas são “tratadas como autossuficientes e completas em si mesmas, como aquilo que é primariamente dado” (*Ibid.*) de maneira indubitável, a experiência primária passa a remeter a esse fundamento indubitável, de modo que só pode ser acessada por meio da “única coisa correta, o mental, com algum poder milagroso” (*Ibid.*). A realidade então torna-se apenas parcialmente acessível, tendo sua existência reduzida a complexos de estados mentais, como impressões, sensações e sentimentos.

A crítica aos idealistas e empiristas

Voltamos aqui à crítica tanto às posturas idealistas quanto às empiristas tradicionais. Dewey reconhece que ambas se fundamentam em uma mesma premissa: a de que o pensamento reflexivo não é “originativo”, ou seja, não produz nada que lhe seja próprio, mas que é “reprodutivo”, na medida em que

Tem o seu teste na realidade antecedente, tal como esta é revelada em algum conhecimento imediato não reflexivo. Sua validade depende da possibilidade de verificar suas conclusões pela identificação com os termos de tal conhecimento imediato anterior. [...] a “prova” de seus resultados é encontrada em comparação com o que é conhecido sem nenhuma inferência (Dewey, 1929, p. 109).

A distinção que Dewey faz entre seu empirismo e as teses criticadas é que elas se baseiam em dualismos como experiência e pensamento ou teoria e prática, enquanto ele assume que o que há entre conceitos como estes é antes uma relação de continuidade do que de antítese.

No capítulo XXV de “Democracia e Educação”, Dewey argumenta que o que une empiristas, idealistas e racionalistas é que todos partem da premissa de que há uma distinção de natureza entre o pensamento e a experiência que necessariamente

implica uma relação de antítese entre eles. Sua teoria é a de que mesmo uma suposta natureza distinta entre os modos da experiência externa (coisas exteriores ao sujeito) e os do pensamento (interiores ao sujeito) não seria causa suficiente nem necessária para que a relação entre eles (experiência e pensamento) não fosse baseada em uma continuidade, ao invés de em uma oposição. Mais ainda, ele aponta que o dualismo entre experiência e pensamento reflete outros dualismos presentes na própria experiência cultural e social dos seres humanos, “como aquele [dualismo] entre ricos e pobres, homens e mulheres, nobres e humildes, governantes e governados” (Dewey, 1930, p. 388).

Neste sentido, Dewey apresenta uma certa clemência com os sistemas filosóficos que ele tão fortemente critica. O erro em inferir de dualismos contingentes a necessidade da antítese não seria um caso de má-fé dos filósofos, mas de incompreensão das relações da experiência, ou melhor, de uma compreensão parcial delas. O problema disso é que

Quando se chega além do dualismo [...] isso só pode se dar pelo apelo a algo superior a qualquer coisa encontrada na experiência, por um voo até algum reino transcendental. E ao negar a dualidade em nome tais teorias a restauram em fato, pois terminam em uma divisão entre as coisas deste mundo como meras aparências e uma essência inacessível da realidade (*Ibid.*).

Se aceitamos que o conhecimento é um modo de estabelecer relações e significados na experiência, quando a experiência é pensada a partir da antítese e do dualismo, a concepção acerca da experiência do conhecimento também acaba fragmentada. Dewey enxerga evidências disso em oposições como a do conhecimento empírico de afazeres do dia a dia, que supostamente “serve aos propósitos do indivíduo comum que não persegue nenhum interesse intelectual especializado” (Dewey, 1930, p. 389), que estaria preso na realidade imediata que o circunda, e a de um conhecimento racional que seria superior e desvinculado da experiência prática, cuja finalidade seria o puro *insight* intelectual. Isso resulta em uma compreensão equivocada da relação filosófica entre o universal e o particular, na qual o universal diz respeito apenas ao conhecimento puramente racional e o particular é limitado a fragmentos da experiência.

Substituir o dualismo pela continuidade envolve superar esse “salto transcendental” da razão e compreender que se trata, sim, de um salto, mas que ele é inferencial, ou seja, vai do imediatamente presente ao que é por ele sugerido e retorna ao presente incorporando tudo, evidências e sugestões, em uma totalidade de sentido enriquecida, que se traduz em novos caminhos de ação. O pensamento assim não pensa afastando-se da experiência, mas mergulhando nela cada vez mais profundamente. E a experiência, por sua vez, não se modifica *depois* do pensamento, mas *pelo* pensamento.

Essa transformação da experiência pelo pensamento remete à diferença entre o princípio do conhecimento reflexivo e o princípio do hábito. Os dois têm por função

“tornar uma experiência aproveitável em outras experiências” (Dewey, 1930, p. 339). A diferença é que o hábito separado da reflexão não deixa espaço para a percepção de novas possibilidades de aproveitar os dados das experiências, na medida em que o hábito pressupõe uma semelhança essencial da nova situação com a antiga e não discerne as relações dentro da experiência que permitem modificações no modo como se podem aproveitar os dados da experiência. Ao contrário do hábito, o conhecimento torna uma experiência “livremente” aproveitável em outras experiências. Enquanto o hábito fornece uma maneira única e fixa de abordar a experiência, baseada no que aconteceu na experiência passada, o conhecimento liberta da dependência em relação ao passado e refere-se a possibilidades novas de lidar com a experiência futura. É nesse sentido que o conhecimento “fornece os meios de compreender ou dar sentido ao que ainda está acontecendo e precisa ser feito” (Dewey, 1930, p. 341). A razão é justamente “a aptidão de fazer a matéria de uma experiência anterior gerar uma percepção da significação da matéria de uma nova experiência” (Dewey, 1930, p.343). Dessa perspectiva, o conhecimento é virtualmente idêntico à investigação e aprendizado das relações entre os dados que permitem aproveitar de uma nova forma os dados de experiências anteriores. A característica essencial da teoria “pragmática” do conhecimento seria “sustentar a continuidade do conhecimento com uma atividade que deliberadamente modifica o ambiente” (Dewey, 1930, p. 344).

Conclusão

Conforme visto, Dewey defende que a experiência não é passivamente recebida pelo sujeito da cognição, mas que a atividade cognitiva é capaz de modificar a experiência não só em termos da percepção que temos dela como também de seu entendimento, dos sentidos e significados que ela adquire e transmite. É por isso que a análise do que se entende por investigação será tão importante: pois ela não deve levar em conta somente o aspecto comparável do conhecimento produzido em relação à realidade que o antecede, mas também o modo como esse conhecimento modifica tal realidade e produz uma nova experiência.

A radicalidade dessa proposição é grande. Ela implica, primeiramente, que, se o que deve guiar a investigação e medir seus resultados seja sua capacidade de integrar objetos e elementos imediatamente dados ou aparentes na totalidade da experiência como rede de relações de significações, sistemas filosóficos que reforçam a cisão entre pensamento e experiência não seriam capazes de elaborar algo que se poderia chamar plenamente de *conhecimento*.

Em segundo lugar, o conhecimento não pode mais ser medido em termos de pura correspondência. Ou seja, não se trata somente de avaliar as conclusões inferidas como certas ou erradas, mas, mais do que isso, exige-se aqui a avaliação também do processo de elaboração das inferências e das conclusões, processo este que abarca também a problematização dos modos de apreensão primários da experiência. Ou

seja, a experiência “anterior” ao processo reflexivo não pode ser parâmetro para a validade da reflexão porque ela não é, em nenhum momento, apreendida de maneira pura. O que chamamos de “experiência primária” não deixa de ser uma experiência já mediada por uma série de elementos da percepção e da cognição que, por sua vez, não são autossuficientes e acabados no sujeito, mas também sofrem modificações a partir das relações forjadas entre o pensamento e a experiência.

David Hildebrand sintetiza a relação entre teoria e prática traçada por Dewey a partir da condição de que “para entender o produto, deve-se entender o processo” (Hildebrand, 2024, p. 17), visto que “ao negar que o conhecimento é um produto isolado, ele [Dewey] efetivamente nega uma metafísica que separa a mente-substância de todo o resto [da realidade]” (*Ibid.*). O redimensionamento da noção de experiência que Dewey propõe é, no limite, um redimensionamento também da noção de conhecimento – algo que é relevante para a filosofia, que sempre concedeu a si própria um valor elevado justamente por ser capaz de um afastamento radical da experiência. Com Dewey, a necessária relação entre teoria e prática, processo e produto, recoloca o conhecimento – incluindo o conhecimento filosófico e metafísico - no campo da construção cultural humana; irrevogavelmente vinculado à experiência de estar no mundo, conhecer é, antes, um modo de se relacionar com esse mundo, do que uma maneira de superá-lo.

Referências

DEWEY, John. **Democracy and Education**: an introduction to the philosophy of education. 1ª edição. New York: The Macmillan Company, 1930.

DEWEY, John. **Experience and Nature**. London: George Allen & Unwin, 1929.

DEWEY, John. **How We Think**. Boston, New York, Chicago: D.C. Heath & Co. Publishers, 1910.

DEWEY, John. **Logic**: The Theory of Inquiry. New York: Henry Holt and Company, 1938.

DEWEY, John. **The Quest for Certainty**: a study of the relation of knowledge and action. New York: Minton, Balch & Company, 1929.

HILDEBRAND, David. **John Dewey**. The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Summer 2024 Edition), Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/sum2024/entries/dewey/>>. Versão impressa.

TEIXEIRA, Anísio; WESTBROOK, Robert B. **John Dewey**. José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.). Recife: Editora Massangana, 2010.

Submissão: 09/03/2025

Aprovação: 07/04/2025



ENTREVISTA

Arte, Educação e Democracia Hoje: a filosofia da experiência de John Dewey - Entrevista com o Professor Dr. Darcisio Natal Muraro

Art, Education and Democracy Today:
John Dewey's Philosophy of Experience
- Interview with Professor Dr. Darcisio
Natal Muraro

Arte, Educación y Democracia Hoy: la
filosofía de la experiencia de John
Dewey - Entrevista al Profesor Dr.
Darcisio Natal Muraro

Maria Aparecida Lima Piai (SSED/PR-Brasil) ¹

Jociele Lampert (UDESC-Brasil) ²

¹ Professora de filosofia e arte da rede estadual de ensino do estado do Paraná (SEED/PR). Doutora em Educação pela FE/USP, Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3610869775506238>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5848-3357> E-mail: maria-piai@hotmail.com

² Professora Titular na Universidade do Estado de Santa Catarina. Doutora em Artes Visuais pela ECA/USP (2009). Atua no Mestrado e Doutorado em Artes Visuais PPGAV/UDESC. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/714990293123122>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0963-0925>. E-mail: jocielelampert@uol.com.br

RESUMO

Entrevista realizada com professor Dr. Darcísio Natal Muraro, docente no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL (PPEDUEL) Mestrado e Doutorado. O professor Darcísio Muraro atua na área de Filosofia da Educação e, é um estudioso brasileiro do conceito de experiência e experiência estética em John Dewey e, nesta entrevista, concedida presencialmente no dia 22/02/2025 e a distância no dia 17/03/2025, ele compartilha conosco um pouco da experiência de seu grupo de pesquisa, dos principais temas ou conceitos estudados, da relevância do conceito de experiência deweyano para os estudantes de artes visuais, da relação entre arte e filosofia, da relação das diversas formas de expressão artísticas com a atual democracia.

PALAVRAS-CHAVE

Arte; Democracia; Educação; Experiência; Grupo de Pesquisa.

ABSTRACT

Interview conducted with Professor Dr. Darcísio Natal Muraro, faculty member in the Pedagogy Program and the Graduate Program in Education at UEL (PPEDUEL), Master's and Doctorate levels. Professor Darcísio Muraro works in the field of Philosophy of Education and is a Brazilian scholar of the concept of experience and aesthetic experience in John Dewey. In this interview, conducted in person on 02/22/2025 and remotely on 03/17/2025, he shares with us some insights into his research group's experience, the main themes or concepts studied, the relevance of Dewey's concept of experience for visual arts students, the relationship between art and philosophy, and the connection between various forms of artistic expression and contemporary democracy.

KEY-WORDS

Art; Democracy; Education; Experience; Research Group.

RESUMEN

Entrevista realizada con el profesor Dr. Darcísio Natal Muraro, docente del Curso de Pedagogía y del Programa de Posgrado en Educación de la UEL (PPEDUEL), Maestría y Doctorado. El profesor Darcísio Muraro actúa en el área de Filosofía de la Educación y es un estudioso brasileño del concepto de experiencia y experiencia estética en John Dewey. En esta entrevista, concedida presencialmente el 22/02/2025 y a distancia el 17/03/2025, comparte con nosotros parte de la experiencia de su grupo de investigación, los principales temas o conceptos estudiados, la relevancia del concepto de experiencia deweyana para los estudiantes de artes visuales, la relación entre arte y filosofía, y la conexión entre las diversas formas de expresión artística y la democracia actual.

PALABRAS-CLAVE

Arte; Democracia; Educación; Experiencia; Grupo de Investigación.

APRESENTAÇÃO

O professor Darcisio Muraro nos conta a sua trajetória que começa com seus pais e avós, parte de grupo de imigrantes da região de Vêneto/ Itália, cruzando o oceano com destino ao litoral paranaense. Seus familiares integravam um grupo de quinze famílias que foram obrigados a deixar seu país devido à carência de meios de sobrevivência ocasionado pelo início da era industrial do sistema capitalista.

Em busca de melhores condições de vida se fixaram na região de Curitiba/PR, criando um bairro que passou a se chamar Santa Felicidade na qual, sua família, ocupou a região periférica do bairro concentrando-se basicamente nas atividades agrícolas e criação de animais voltados para atender às próprias necessidades e às demandas da cidade de Curitiba. Estas famílias pioneiras formaram uma comunidade unida pelas tradições da Igreja Católica. Ele nos relata: “Meus pais tinham o hábito de ir à missa aos domingos pela manhã e a igreja era o ponto de encontro da comunidade e ocasião para compartilhar os acontecimentos da semana” e, neste contexto de comunidade religiosa aconteceram as suas primeiras experiências sociais.

Neste contexto de atividade agrícola familiar o trabalho manual era acentuado, pois não se tinha acesso a muitos maquinários. “A agricultura familiar exige que todos os membros cooperem, especialmente em períodos de plantio, manejo e colheita”. Isso marcou suas experiências com “o paradoxo do trabalho penoso nessas atividades e, em contrapartida, o maravilhamento com o processo de cultivo, com o preparo da terra, a sementeira e o crescimento das plantas, o florescimento e desenvolvimento de frutos e a colheita e o cuidado dos animais domésticos”. O excesso de chuva ou a seca causavam severas dificuldades, no entanto, os “longos períodos de crise eram superados pelo auxílio mútuo das próprias famílias da comunidade”.

Sua vida escolar iniciou-se aos sete anos numa escola pública e foi marcada pela amabilidade das professoras. Ele ressalta, porém a precariedade da escola, naquele momento no qual o acesso aos livros era escasso e precário, limitando a leitura e, transformando a experiência escolar em cópia de conteúdos e intermináveis exercícios, apontado para a presença da educação bancária discutida por Paulo Freire (2011) na Pedagogia do Oprimido. Esse modelo de educação bancária era “contraposto aos recreios recheados de brincadeiras e alegrias”.

O professor Darcisio destaca que: “Essa escola não permitiu a elaboração da história de vida porque estava voltada para o aprendizado de conhecimentos quase sem vinculação com a realidade”. E, diz também que a “experiência que recordo pelo elogio da professora foi a de coleta e classificação de folhas das plantas para a aula de Biologia. A única memória material que restou desta escola foi uma almofada feita nas aulas de tricô”. Afirmando que a sua “fase de criança foi recheada de experiências de trabalho, de vida social religiosa e escolar, de contatos com a natureza, de aventuras no mundo da roça”.

Aos treze anos deixou a família para ingressar no seminário, a convite de um padre. No seminário “dispunha de espaço para estudar, uma boa biblioteca e uma escola

pública de boa qualidade”. Uma “mudança um tanto radical” afirma ele. Concluiu o segundo grau, atual ensino médio, e em 1982 deu continuidade aos estudos na Congregação que o acolheu, fazendo o ano de noviciado em um seminário localizado em Osasco, SP, cidade, segundo ele, marcadamente habitada por operário na qual atuou em atividades pastorais nas periferias em parceria com pedagogos, sociólogos e agentes de saúde.

No contexto de redemocratização participou de atividades da Pastoral Operária e das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e diversos movimentos sociais ligados as pastorais. “Estes grupos adotavam o método “Ver, Julgar, Agir, Rever”, articulando fé e vida. Particpei de mutirões de construção de moradias neste bairro, atividade desenvolvida pelo movimento de Moradia com assessoria de arquitetos sensibilizados por este problema popular”.

Em 1983 retorna a Curitiba “com grande expectativa para iniciar a graduação de Filosofia na PUCPR, condição exigida na formação sacerdotal antes da teologia. O currículo do curso de graduação de licenciatura Filosofia deste período estava estruturado inteiramente sobre a história da filosofia europeia. Embora gostasse muito das aulas de lógica, foi a filosofia da práxis marxista que mais me impactou trazendo sustentação teórica para as experiências com os movimentos e pastorais sociais”. É neste momento, que entra em contato com o pensamento de Paulo Freire, que estava de volta ao Brasil após o exílio político.

A simpatia com o pensamento freiriano o levou a direcionar essa temática para seu trabalho de conclusão de curso com o título *Utopia Popular e Perspectiva de Transformação*. Em 1986 vai trabalhar como auxiliar do reitor de um seminário menor na cidade de São Miguel do Iguazu no Paraná e como professor na educação básica, que segundo ele, contribuiu significativamente para sua formação. Em 1987 volta para São Paulo para estudar teologia (1987-1990) e nesse período tem muitas experiências com atividades sociais no contexto nacional e internacional. Para continuar com essa atividade ligada a movimentos populares deixou a vida religiosa na congregação no ano de 1991 e volta a lecionar na educação básica para se manter economicamente.

As “experiências na docência foram marcadamente de caráter bancário, centrada no livro didático, contrastando com outras experiências em grupos populares que exigia um intenso diálogo para conduzir as atividades”. Em 1994, ao participar de “uma oficina organizada pelo Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças (CBFC) que tinha como objetivo apresentar o Programa Filosofia para Crianças, concepção esta criada e desenvolvida pelo filósofo americano Matthew Lipman, conheceu o professor Marcos Lorieri, “cuja saberia e amorosidade” o “cativaram para aprofundar a proposta de Lipman”. Assim, ele inicia “o trabalho de formação de professores em Filosofia para Crianças.

Segundo o professor Darcísio Muraro a “proposta de Lipman de Comunidade de Investigação filosófica sintetizava diversos aspectos das experiências anteriores como a prática coletiva dos movimentos populares, a proposta de Freire de uma educação problematizadora, dialógica e libertadora que eu ainda não havia conseguido traduzir em práticas pedagógicas anteriores”.

Sentindo a necessidade de se aprofundar a formação para atuar no campo de formação de professores ele ingressa no mestrado do Programa História e Filosofia da Educação da PUC/SP. E seu “problema da pesquisa surgiu a partir de estudos sobre as contribuições e limites do pensamento de John Dewey, especialmente para o contexto brasileiro”. O título da dissertação de mestrado (1998) é: *A dimensão do Pensar na Educação Escolar: O Pensamento Reflexivo como Princípio Educativo*.

Em 2004 ingressa no doutorado na faculdade de educação da universidade de São Paulo aprofundando os estudos sobre John Dewey. O título de sua tese (2008) é *A importância do Conceito no Pensamento Deweyano: Relações entre Pragmatismo e Educação*. O mestrado e doutorado o levaram às pesquisas sobre o pragmatismo, sobre tudo, ao pensamento filosófico-educacional de John Dewey. “Sua concepção de experiência entendida como acontecimento natural, histórico e social, depreendendo daí uma visão de lógica, ética, política, estética e educação tem oferecido uma chave de leitura filosófica de grande impacto para a minha formação”.

Atuou durante 15 anos diretamente na formação e acompanhamento de professores para o trabalho de filosofia nas séries iniciais da educação básica. E, de 2000 a 2002 foi professor substituto da Universidade Federal do Paraná (UFPR), pelo Departamento de Teoria e Prática de Ensino. Nesta ocasião o professor Darcisio ministrou as seguintes disciplinas: Metodologia do Ensino de Filosofia, Métodos e Técnicas da Pesquisa Educacional e Prática de Ensino de Filosofia e Estágio Supervisionado em Filosofia o, que segundo ele foi uma experiência contribui de forma ímpar para seu crescimento didático e teórico. A partir de 2011 ingressa como professor concursado no Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, atuando como professor do curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEdu).



Fig. 1. Darcisio Natal Muraro no V Seminário de Educação Filosófica promovido pelo Grupo de Pesquisa A Educação Filosófica de Crianças, Adolescentes e Jovens na Universidade Estadual de Londrina em março de 2024.

ENTREVISTA

Revista Apotheke: Além de John Dewey quais outros autores o Grupo de Pesquisa A Educação Filosófica de Crianças, Adolescentes e Jovens vinculado a Universidade Estadual de Londrina e registrado no CNPq desde 2013, estudam? Quais os principais temas ou conceitos estudados pelo grupo? Como é estrutura e a frequência das reuniões do GP?

Para início de conversa, considero necessário refletir sobre a importância de John Dewey para a criação do Grupo de Pesquisa. Dewey desenvolveu uma teoria filosófico-educacional que resulta de sua leitura e síntese da história da filosofia e da pedagogia. Enfatizei pedagogia porque na história do pensamento educacional encontramos tratados que levam esse nome como a *Pedagogia Geral* de J. F. Herbart, a quem Dewey se contrapõe em muitos aspectos. Então, desde já convém dizer que há muitas pedagogias filosóficas e muitas filosofias pedagógicas, como é o caso da filosofia de Platão a quem Dewey também se posicionou criticamente. Ressalto que Dewey utiliza o método genético na filosofia que consiste em analisar os avanços e os limites do pensamento filosófico e educacional a partir do conceito de experiência. Para o autor, o pressuposto do trabalho filosófico é o de refletir os problemas que surgem da experiência oferecendo hipóteses que oportunizariam consequências práticas mais seguras para a continuidade da experiência. Utilizando do método genético na filosofia, Dewey construiu um sistema filosófico conhecido como filosofia da experiência que teve grande impacto no campo educacional, epistemológico, ético, político e estético.

Na esteira de Dewey, Matthew Lipman colocou a infância como experiência e propôs que ela fosse tratada como problema legitimamente filosófico. Dessa forma, ele apontou um novo campo filosófico que é a filosofia da infância. Para ele, a infância está consubstanciada privilegiadamente na experiência da criança como sujeito pensante, histórico e social. Nesse sentido, a filosofia e a criança têm algo em comum que é a capacidade de se maravilhar com o mundo que se traduz no comportamento de perguntar. Para Lipman, a pergunta é o princípio filosófico da educação porque é a mente ativa da criança procurando conhecer o mundo. A pergunta é também uma atitude dialógica, uma vez que a criança interpela o outro no seu processo de busca. Diálogo e pergunta são a base para uma filosofia de aprendizagem do pensar que Lipman chamou de comunidade de investigação. Ela seria um modo de vida em que os participantes aprimoram a razoabilidade ao aperfeiçoar o pensamento crítico, criativo e cuidadoso e praticam a democracia como atitude ética e política. Para Lipman, a criança tem o direito à filosofia, pois esta oferece as melhores condições para educar para a excelência do pensar e a excelência da vida democrática. Este é o sentido principal da proposta de Lipman de Filosofia para Crianças. Para ele, tanto a filosofia quanto a educação estão comprometidas com democracia.

Este foi o pressuposto para a criação do Grupo de Pesquisa "A Educação Filosófica de Crianças, Adolescentes e Jovens", em 2013. Antecede a criação do

Grupo de Pesquisa uma história de mais de quinze anos de trabalhos com formação de professores e práticas de ensino de filosofia por meio de Filosofia para Crianças. Além disso, no contexto brasileiro, Filosofia para Crianças é parte de um debate mais amplo realizado nas décadas de 1990 e 2000 sobre o ensino de filosofia que culminou na lei de obrigatoriedade da disciplina de filosofia nos três anos do Ensino Médio em 2008. O Grupo de Pesquisa tem sido uma forma de acompanhar esse debate que se seguiu a partir do ano de sua criação.

Desta forma, o Grupo de Pesquisa estuda autores clássicos da filosofia que discutem a educação, especialmente Dewey e Lipman, e autores que tem se preocupado com a educação problematizadora e dialógica como Paulo Freire. Além disso, o grupo estuda autores atuais que discutem o vem se chamando de filosofia do ensino de filosofia. As pesquisas do Grupo têm abordado também as teorias decoloniais, especialmente nos debates mais recentes acerca da proposta de ensino de filosofia por meio da Autobiografia filosófica.

Os principais temas ou conceitos estudados pelo grupo são os conceitos de experiência, pensamento, pergunta / problematização, diálogo, comunidade de investigação, democracia, decolonialidade, narrativa e metodologia para o filosofar.

As reuniões do GP procuram ser experiências de comunidade de investigação. São escolhidos textos dos autores para leitura e discussão. Outra preocupação do grupo é a de criar materiais didáticos para levar a discussão dos conceitos relacionados aos estudantes da educação básica. Neste sentido, o GP tem trabalhado na elaboração de uma história intitulada Democracia, a casa do povo para discutir o conceito de democracia e elaborado material didático para auxiliar o trabalho do professor.



Fig. 2. Registro de reunião do Grupo de Pesquisa/Grupo de estudo em 2022 no Centro de Educação, Comunicação e Arte da Universidade Estadual de Londrina.

As reuniões acontecem uma ou duas vezes por mês, aos sábados no período da manhã. Nestes encontros participam todos os estudantes que desenvolvem projetos de IC, mestrado e doutorado, e interessados nas temáticas do grupo. Além disso, são programadas reuniões durante a semana, normalmente as quintas-feiras à tarde, com os estudantes que desenvolvem pesquisas de IC, mestrado e doutorado relacionadas ao GP para discutir o andamento da investigação.

Revista Apotheke: O que o sr. poderia a nos dizer sobre a relação entre arte e filosofia? E, relação da arte (das diversas formas de expressão artísticas) e a democracia hoje?

Na filosofia da experiência de Dewey, para focar a reflexão numa perspectiva específica sobre esse problema, encontramos diversas relações entre a arte e filosofia. Para o autor em foco, a arte é pensada como um tipo de experiência quando ele diz “a arte é a realização imediata da intenção” (Dewey, 2010, p. 184). Ela difere da ciência que tem um caráter proposicional descritivo das coisas, enquanto a arte proporciona o acesso direto ao sentido daquilo que se busca expressar. Importante destacar que a filosofia para Dewey não é ciência e quando ela se põe a pensar sobre a experiência busca fazer a crítica aos preconceitos que enredam a experiência em significados que se tornaram tão rotineiros e habituais que dificilmente conseguimos nos emancipar deles e proporcionar o enriquecimento da experiência. Afirma o autor: “A fase de reflexão da apreciação estética é a crítica [...]” (Dewey, 2010, p. 277). A estética é um campo da filosofia que reflete sobre a arte. Convém ressaltar que a obra de arte é para Dewey uma organização dinâmica de energias que tem como característica variedade e unidade, conforme ele diz: “É que a unidade na variedade que caracteriza a obra de arte é dinâmica.” (Dewey, 2010, p. 300). Esse caráter dinâmico nos impele para o desconhecido, nos libertando do medo e rotina. “A obra de arte provoca e acentua essa característica de ser um todo e de pertencer ao todo maior e abrangente que é o universo em que vivemos.” Esse é, a meu ver, a explicação da sensação de requintada inelegibilidade e clareza que temos na presença de um objeto vivenciado com intensidade estética. (Dewey, 2010, p. 351). A obra de arte enriquece a experiência por permitir o acesso a significados que individualizam das partes e sua relação com o todo do conjunto da experiência. Neste sentido, Dewey (2010, p. 153) conceitua: “a verdadeira obra de arte é a construção de uma experiência integral a partir da interação de condições e energias orgânicas e ambientais”. Assim, na obra de arte há uma interação entre o eu as condições objetivas do meio dando forma e ordem ao que antes não possuíam.



Fig. 3. Registro da oficina *Economário* ofertada pelo Grupo de Pesquisa e orientada pelo professor Darcisio Muraro em 2024 no Centro de Educação, Comunicação e Arte da Universidade Estadual de Londrina.

Outro aspecto que a filosofia da experiência de Dewey (2010, p. 115) enfatiza é a qualidade estética da experiência que ele caracteriza como “[...] um sentimento de um significado crescente, que é conservado e se acumula em direção a um fim vivido como a consumação de um processo. É a qualidade estética que permite o salto da banalidade do cotidiano para uma experiência genuína. Assim, a experiência cotidiana pode adquirir a qualidade estética realizando a função social, ética e política da filosofia.

Esta visão da experiência estética ou da estética na experiência é um pressuposto da concepção de democracia como modo de vida e não apenas como forma de governo, conforme proposta por Dewey. A democracia é uma condição para o livre compartilhamento da experiência possibilitando que o trabalho crítico e criativo possa se tornar comum. Cada uma das artes contribui para compreender parte da experiência social ampliando e fortalecendo os sentidos da experiência. A democracia permite a cada um se apropriar da experiência passada aprimorando suas capacidades para a retribuição social.

Para ele, todos estamos envolvidos na experiência democrática quer queiramos ou não. Hoje podemos dizer que estamos envolvidos também nas ameaças à democracia pela tendência crescente do autoritarismo e do fascismo. Observam-se tentativas de retirar a arte dos currículos escolares sob o argumento da necessidade de melhorar os índices de desempenhos dos estudantes nas disciplinas de língua e matemática. É uma postura clara de redução da experiência dos estudantes, especialmente do desenvolvimento da percepção estética e de crítica à realidade que experienciamos. É uma visão equivocada de educação que se ocupa apenas de preparar o cidadão para o mercado de trabalho.

Revista Apotheke: A teoria filosófica de John Dewey está apoiada no conceito de experiência. Esse conceito deweyano de “experiência” é apresentado e discutido geralmente nos cursos de pedagogia e filosofia. Esse conceito também teria relevância para os estudantes de artes visuais?

O conceito de experiência de Dewey, conforme desenvolvido em sua filosofia da experiência, impacta em todos os campos da educação. No caso das artes visuais, este conceito está refinado sob a noção de experiência estética conforme exposto anteriormente. É importante ressaltar que o conceito de experiência do autor tem por base dois princípios propostos pelo autor: o de continuidade e o de interação. O princípio de continuidade dá a experiência a dimensão de historicidade, no sentido de que a experiência não é algo que acontece a um indivíduo isolado, mas se conecta com o acúmulo de experiência de sua comunidade. O princípio de interação indica que a experiência é algo contextual, ocorre em um meio natural e social. Ambos os princípios têm um pressuposto antropológico que coloca o ser humano como um ser social, histórico, epistêmico, estético, ético e político. Aprender artes visuais nessa perspectiva, coloca o estudante como autor de trabalho de arte comprometido socialmente. Nesse sentido, o estudante tem que recriar a obra de arte tanto na percepção quanto na produção comprometido com a tarefa de contribuir socialmente.

Revista Apotheke: Dewey apresenta uma relação do conceito de “experiência” com o conceito de estética. Essa relação é significativa? Por quê?

Essa relação do conceito de experiência com a estética, que foi discutida em questão anterior, é muito significativa especialmente para o contexto atual de avanço muito rápido das tecnologias de comunicação. A crítica de Dewey às limitações à experiência que já em sua época ocorria por conta do desenvolvimento do sistema capitalista se tornou o grande problema atual com as mídias sociais. Para ele, há duas forças que tentam anular a experiência: o excesso do fazer desconectado da reflexão e o excesso de receptividade em que o sujeito está submetido a toda sorte de pressão pelas mídias sociais e grupos fechados que favorecem mais à dispersão, superficialidade e abreviação da experiência, causando esvaziamento mais do que oferecendo chances de reflexão solidamente sustentada, escolha deliberada criticamente e prática consistentemente orientada. Esses fatores contribuem para a dispersão da experiência, pois anulam a possibilidade de o sujeito reagir diante do excesso de receptividade e nada cria raízes em sua mente. Por sua vez, isso sedimenta o hábito recepção passiva, da atitude de expectador limitando seu modo de agir social a um consumidor ou reproduzidor de conteúdo que adere sem a devida criticidade.

Diante deste quadro, a noção de estética de Dewey reúne os aspectos da criticidade e da criatividade exigindo a capacidade de pensar reflexivamente para poder resgatar os sentidos da experiência.

Referências

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

Submissão: 27/03/2025

Aprovação: 01/04/2025

Uma Experiência Artística em Residência Entrevista com Ivo Alexandre

An Artistic Experience in Residency
Interview with Ivo Alexandre

Una Experiencia Artística en Residencia
Entrevista con Ivo Alexandre

Fabício Rodrigues Garcia (UDESC-Brasil) ¹

Jociele Lampert (UDESC-Brasil) ²

1 Mestrando em Ensino das Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAV/UDESC). Membro do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke. Possui Bacharelado em Artes Visuais pela UDESC (2016) e Licenciatura em Artes Visuais pela UDESC (2022). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5468721360692029> Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-4771-7627> E-mail: fabriogarcia.art@gmail.com.

2 Professora Titular na Universidade do Estado de Santa Catarina. Atualmente Professora Investigadora Visitante na FBAUL/CIEBA/ULISBOA. Doutora em Artes Visuais pela ECA/USP (2009). Atua no Mestrado e Doutorado em Artes Visuais PPGAV/UDESC. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7149902931231225> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0963-0925>. E-mail: jocielelampert@uol.com.br.

RESUMO

Entrevista realizada com o artista e estudante português Ivo Alexandre (Fbaul), em uma de suas visitas ao ateliê de Fabrício Rodrigues Garcia na cidade de Garopaba, durante residência artística realizada no ano de 2024. A entrevista se desdobrou a partir do conceito de experiência de John Dewey, relacionadas as experiências vivenciadas pelo artista durante sua residência artística e seu processo de pintura nos três meses em que ficou no Brasil. Residiu dentro deste período na cidade de Florianópolis, visitando e ficando por dez dias na cidade de Garopaba, onde o artista produziu e fez uma imersão pictórica, produzindo obras que foram expostas posteriormente. Neste percurso, o artista expõe as singularidades por ele vivenciadas, que proporcionaram em uma residência de longa duração a produção de trabalhos que dialogam diretamente com o seu imaginário criativo.

PALAVRAS-CHAVE

John Dewey; Ivo Alexandre; Experiência; Residência Artística; Pintura.

ABSTRACT

Interview conducted with the Portuguese artist and student Ivo Alexandre (Fbaul), during one of his visits to Fabrício Rodrigues Garcia's studio in the city of Garopaba, during an artistic residency held in 2024. The interview unfolded from John Dewey's concept of experience, related to the experiences lived by the artist during his artistic residency and his painting process during the three months he spent in Brazil. During this period, he lived in the city of Florianópolis, visiting and staying for ten days in the city of Garopaba, where the artist produced and immersed himself in painting, producing works that were later exhibited. During this journey, the artist exposes the singularities he experienced, which allowed him to produce works that directly dialogue with his creative imagination during a long-term residency.

KEY-WORDS

John Dewey; Ivo Alexandre; Experience; Artistic Residency; Painting.

RESUMEN

Entrevista realizada al artista y estudiante portugués Ivo Alexandre (Fbaul), en una de sus visitas al taller de Fabrício Rodrigues Garcia en la ciudad de Garopaba, durante una residencia artística realizada en 2024. La entrevista se desarrolló a partir del concepto de experiencia de John Dewey, relacionado con las experiencias vividas por el artista durante su residencia artística y su proceso de pintura en los tres meses que pasó en Brasil. Durante este período, residió en la ciudad de Florianópolis, visitando y permaneciendo durante diez días en la ciudad de Garopaba, donde el artista produjo y se sumergió en obras pictóricas, que posteriormente fueron expuestas. En este recorrido, el artista expone las singularidades vividas, que lo llevaron a producir obras que dialogan directamente con su imaginario creativo durante una residencia de largo plazo.

PALABRAS-CLAVE

John Dewey; Ivo Alexandre; Experiencia; Residencia Artística; Pintura.

Apresentação

Entrevista realizada com o artista português Ivo Alexandre, na primeira semana de novembro de 2024, no ateliê Manohead, na cidade de Garopaba, Santa Catarina, por ocasião da desmontagem da exposição “Quem quer morrer primeiro?”, que aconteceu no Rancho 29, no centro histórico da cidade. Durante os três meses em que participou da residência artística na cidade de Florianópolis, o artista realizou diversas atividades de pesquisa, ensino e extensão em conjunto com o grupo de estudos Estúdio de Pintura Apotheke. Em uma rica e extensa troca de experiências entre alunos da graduação e pós-graduação, o artista Ivo Alexandre participou e promoveu diversas ações como imersões artísticas, análise de trabalhos, produção e exposições coletivas.

No decorrer da entrevista, aspectos e relações de experiência são abordados, e assim como aponta Dewey: onde “toda experiência é resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive” (Dewey, 2010, p.122), iremos compreendendo a partir das falas do artista sobre a importância das relações intrínsecas entre ser e estar ligado ao ambiente em que...; isto é, estar conectado ao local. Ivo é um artista que busca a partir de sua sensibilidade poética discorrer sobre narrativas do mundo invisível, esculpindo em cores e construindo a cada pincelada seres e entidades que se materializam aos olhos do espectador. E assim o faz tal qual ensina Dewey: “o pintor tem que vivenciar conscientemente o efeito de cada pincelada que dá ou não saberá o que está fazendo nem para onde vai seu trabalho” (Dewey, 2010, p.124). O artista captura nuances do seu entorno, transformando-as em inspiração e criando seu próprio mundo. Assim, um amálgama entre obra e ambiente é criado, gerando uma realidade ficcional, cuja obra é construída a partir da vivência e experiência única do artista.

No ecoar da distância de um oceano imenso entre dois continentes, as similaridades e diferenças culturais geram novas possibilidades para o artista e pesquisador. Em uma das muitas conversas em que tive a oportunidade de ter em meu ateliê com Ivo Alexandre percebi, conforme pontua e esclarece Dewey que é “na descoberta minuciosa das relações entre os nossos atos e o que acontece em consequência dele, surge o elemento intelectual que não se manifesta nas experiências de tentativa e erro.” (Dewey, 1895, p.159). Ocorre nessa interação uma relação de cumplicidade e troca de experiências que afeta direto o aspecto interior de nosso ser. Uma conversa que não é programada possibilita gerar novas aprendizagens, pela qual confluências acontecem, experiências são traçadas e relações construídas.

Entrevista com o artista Ivo Alexandre

FG: Quem é o artista Ivo Alexandre?

IA: Fabrício, obrigado desde já pelo convite para esta entrevista, é um prazer. Eu me chamo Ivo Alexandre, sou artista plástico, mais concretamente pintor desde que me conheço. Desde sempre foi esse o meu objetivo, sempre me vi assim. Sempre desenhei, sempre pintei, sempre esculpi. Também a tridimensionalidade, acho que é bastante importante para o nosso trabalho bidimensional depois. Fiz imensas experiências de escultura e modelagem em diversos materiais quando era mais novo e fui sempre pintando com o objetivo de expor, fazer exposições. De uma forma ou de outra fui sempre conseguindo isso. Por quê? Porque fazia o trabalho! Em vez de ir com meus amigos: “Ah vamos sair à noite, vou te buscar” eu até dizia que sim, mas quando tocavam à campainha, e eu tinha começado um quadro, eu já não ia para lado nenhum. E isto foi a vida toda, são escolhas que fazemos.

Tu és artista e pela quantidade de trabalho que tens e a qualidade de trabalho que tens, também presumo que das tuas escolhas preferes ficar trabalhando no ateliê. Eu fiz sempre o mesmo. Basicamente é isto, comecei a trabalhar cedo, sempre arranjei trabalho, tive sempre uma preocupação de procurar trabalhos que eu realmente gostasse de fazer - porque o mais importante para mim é ser feliz. Então vou fazer as coisas que eu entendo, que me fazem feliz. Encontrei sempre a abertura para trabalhar nas coisas que, dentro das possibilidades artísticas da minha realidade em Portugal, eu conseguia nomeadamente; comecei fazendo cenários e adereços. Com a experiência que adquiri, aprendendo, sozinho, em casa, a construir bonecos e peças de adereços, consegui trabalhar em televisão, teatro, cinema e publicidade, de formas diversificadas, porque em televisão o tipo de adereços de uma novela, por exemplo, é diferente dos adereços de teatro. Nós, em teatro, construímos tudo. Se precisas de quinze cabeças de dinossauro, você vai esculpir os dinossauros, vais pesquisar, vais ver o que existe tendo em conta a especificidade daquele bailado em concreto; construímos tudo, pintamos telões enormes. Na televisão não. Na televisão gravamos esta cena onde nos encontramos, estamos os dois sentados, e temos um café na mão. O artista tem que ter esse café, arranjar todo o ambiente do “decor”, e se estamos no teu ateliê, o aderecista vai preparar um ateliê de um artista com trabalhos, vai estudar, há toda uma preparação. Tens que ter muitos guiões, com muita antecedência do plano de gravações da série ou da novela. Se nós estamos a gravar esta cena hoje, eu já teria lido estes guiões, tipo, vários meses antes para me certificar de que no momento da gravação eu tenho os adereços todos e cumprio a minha função. Se tivermos uma cena um “bocado” mais complexa, de alguém que sacou uma arma e vai dar um tiro em alguém, então eu tenho que preparar, com muita antecedência; e há toda uma cena, um pouco diferente da realidade de um pequeno almoço (café da manhã), sentados à mesa.

Então eu habituei-me muito novo a arranjar soluções, porque problemas estão sempre a surgir. E onde eu vejo um problema, vejo logo muitas soluções para cada

problema. Isso me deu uma bagagem, uma elasticidade mental para me orientar, para fazer com que as coisas funcionem em cima do joelho. Porque naquele universo é tudo um bocado em cima do joelho, a realidade muda muito rapidamente. Se estivesse chovendo em cena, nós íamos gravar em exteriores, tínhamos que nos adaptar. O plano de gravações pode mudar. Trocamos as cenas da manhã para a tarde, fazemos coisas diferentes - e isso nos adereços como também no guarda-roupa, eventualmente. E isto tem um impacto - vai impactar muito na dinâmica do trabalho daquele dia. De repente não tens um adereço que não era suposto teres no dia, mas de repente tens que ter, então... buscam-se soluções.

Isto ajudou-me muito no meu trabalho de pintura, e a conhecer muita gente também, porque, como bem sabemos, nós não somos nada sozinhos, não existimos sozinhos. Por mais que sejamos bons, que nos consideremos bons, conhecer muita gente também me abriu mais portas. Quanto mais pessoas conheceres mais portas se vão abrir. E, portanto, isto capacitou-me para fazer imensos trabalhos, e o currículo foi sempre aumentando, e quando um "tipo" fez isto, fez aquilo, então é chamado para trabalhar nisto e naquilo. Portanto, isto depois é uma bola de neve que vai aumentando, sabes? Gera coisas que obviamente também gera economia claramente, não é?!

FG: E o que te inspira a pintar e a produzir?

IA: A beleza! A beleza da pintura, que é uma coisa que nem toda a gente conhece e que eu tive o privilégio de conhecer muito novo. De conseguir olhar para os quadros e ver beleza nas cores e nas pinceladas, e perceber como é que aquele artista fez aquilo, porque, para mim, mais do que imagem, pessoas normalmente vão enquadrar "Ah, é uma cena da praia", e só estão com a cena da praia. Eu não, eu não vejo somente a cena da praia, mas vejo a forma como ela foi feita. É isso que me interessa mais, e foi isso que sempre mexeu muito comigo, desde miúdo, foi ver a beleza de cada pincelada, de cada cor que constrói depois o todo, que por acaso, resulta naquela imagem. Pode ser da praia ou num retrato, cada tom, cada brilho, cada cena que transforma o nosso plano bidimensional em algo já numa tridimensionalidade, numa ilusão. A pintura tem esta coisa da ilusão, da tridimensionalidade, no caso da figuração, não é?! E isso foi uma das coisas que impactou, por exemplo, olhar aquele retrato do teu pai, outros retratos como a tua mãe, e eu vejo a beleza das cores, entendes? Eu não vejo só o retrato da pessoa. O retrato tá muito bem pintado, mas é o retrato da pessoa. Eu vejo toda a construção e foi sempre isso que me apaixonou, desde nunca.

FG: Para você, o que é experiência?

IA: Bem, sobre experiência tem muito que se dizer. Há muitos tipos de experiência, mas sobre experiência há muito que se lhe diga porque temos a experiência que nós temos enquanto seres humanos, estão todas ligadas enquanto homem, enquanto tu eras criança, jovem e agora, adulto, te tornaste um homem, todo o nível de experiências que tens e que vais assimilando, e que trazes isso para o teu trabalho invariavelmente, inevitavelmente, a experiência é um enriquecimento. Faz de ti um homem melhor quando sabemos aproveitar as oportunidades, e pensamos “bem, eu quero ser melhor que isto”. Seja na pintura, seja nas atitudes para com o outro, na forma como recebemos o que o outro nos traz. Porque, para mim, penso sempre, “nós não somos aquilo que temos, mas somos aquilo que damos, que somos capazes de dar ao outro sem querer nada em troca”, percebes? Para mim, a vida é toda uma partilha, mas aquilo que nós damos, a marca que deixamos ao outro, tipo: às vezes as pessoas lembram de alguém, como, por exemplo um dia alguém me disse algo ou me trouxe algo para a minha vida, que fez todo o sentido e mudou coisas em mim. Eu pensei, “bem isto é espetacular”, e já ganhei o dia quando partilho. Porque vejo bondade, vejo honestidade, vejo outras coisas. Portanto, experiência é uma amálgama de muitas coisas que me constituem e claro, por isso e dessa forma eu trago isso para o meu trabalho.

FG: Você poderia falar um pouco sobre essa sua experiência no sul do Brasil?

IA: A experiência no sul de Brasil tem sido absolutamente fantástica para mim. Não direi uma surpresa, porque eu sabia que ia encontrar algo muito bom, que acrescentaria muito à minha vida, mas não tinha grandes expectativas, e eu prefiro não ter. Porque, com a experiência, tu aprendes, e quando tens expectativas muito altas às vezes elas saem “furadas”, e isso cria frustração. Agora não tenho, tipo, estou aberto à experiência e ao outro. Conhecer outras formas de ver, outras formas de pensar, porque isso acrescenta-nos, não é? Portanto, estar aqui convosco tem me trazido muitas coisas e acho que mais do que eu agora estou a vivenciar, estou a assimilar tudo isto, como posso da melhor forma possível. Mas tenho a certeza de que mais à frente, se calhar já lá, sabes quando paras e comesças a ver tudo, e mesmo inconscientemente que isso me vai dar na pintura, na minha personalidade. Enquanto ser humano, enquanto homem, tem sido uma experiência incrível, tenho conhecido pessoas muito boas que me fascinam. Eu me apaixono por pessoas, e pelo estar, pela boa energia de cada um, percebes? Eu costumo dizer uma coisa que é verdade, independentemente da cirurgia que fiz ao coração, eu chego e ponho o meu coração em cima da mesa, para toda a gente ver e tocar. Depois o que cada um faz com isso já é outra coisa. Eu sinto, percebes? Eu dou-me, eu gosto disso. Acho que é melhor ser assim, para mim funciona melhor. E, portanto, respondendo à tua pergunta, tem

sido incrível. Tenho conhecido um grupo de pessoas muito interessantes, muito boas, com quem tenho aprendido e com quem estou a gostar de partilhar toda esta experiência. Vocês todos têm me ajudado muito, cada um, à sua maneira, tem me acompanhado. Eu não me sinto aqui sozinho de forma nenhuma. E na pintura isso vai ser um enriquecimento também brutal, que eu acho que vou sentir mais. Eu tenho estado aqui a pintar coisas diferentes, que estou a ligá-las, porque elas têm todas uma ligação, apesar de assim parecerem a partir de um bocado uma loucura, um pouco caótico, mas não é. E também, se for, não tem problema nenhum. Mas vou levar isto tudo comigo. O país é lindo, o sítio, a geografia toda é absolutamente linda.



Fig. 01. Coleta de materiais e pesquisa de campo

FG: Você comentou que não alimenta uma expectativa para não torná-la em frustração. Mas, como afirmaste, toda essa experiência, de alguma forma, deve gerar um impacto no seu trabalho. Tu poderias apontar se existe algum tipo de mudança no teu trabalho, alguma alteração visual sobre a tua paleta de cor, sobre aquilo que estás trazendo contigo a partir dessas novas experiências? E como você vê a influência dessas experiências em seu trabalho quando retornar a Portugal?

IA: Essa pergunta tem muito de, não bem de uma afirmação, mas de um fato, de uma constatação. E eu constato que aqui, no caso da paleta de cores, sim, vai abrir. As cores são diferentes, a luz é diferente e eu sinto quase instintivamente quando

escolho as cores, a partir da percepção delas já estou a abri-las. Eu olho para os tons e se calhar - antes era assim - agora estou a abrir mais a cor, porque tem a ver com o ar, com a atmosfera que se respira aqui e, portanto, isso foi logo uma mudança. Eu não usava cores assim, muito fortes, e de repente mesmo fazendo coisas estranhas, pintando alguns elementos estranhos, estou a utilizar cores mais fortes, que eu acho que têm muito a ver com o Brasil, como o amarelo eu não consigo estar aqui sem pensar em amarelo. O amarelo está sempre a aparecer em tudo, é uma coisa impressionante. Eu recebo e gosto. Tenho a certeza de que vou levar esse impacto do cromatismo mais aberto para Lisboa. Certeza absoluta. Nós lá também temos uma luz incrível, se não estiver chovendo, mas temos. Como eu sou muito notívago, também tenho uma tendência para fechar mais a paleta. Também tem a ver com a temática. Mas aqui estou a descobrir que posso misturar tudo, tipo encontrar um equilíbrio. Podemos construir de forma diferente, portanto, assim vou levar daqui muitas coisas diferentes e que eu sei que vão impactar, até de formas que eu agora nem posso perceber, mas se calhar, daqui um ano, dois ou dez, vou olhar e vou ver bem o antes disto e o pós isto, sabes? Há coisas na vida que nos marcam. Esta viagem de três meses no Brasil, aqui em Florianópolis, obviamente que é um marco na minha vida - eu não conhecia o Brasil. Então, quando conheço um sítio, sinto que uma coisa é bem diferente quando estás uma ou duas semanas num sítio, onde estás de férias, até tu te desligas do teu trabalho – mas aqui não é o caso. Estou aqui numa imersão de pintura, para pensar pintura, para conhecer. Também estou na minha recuperação, tenho um ritmo próprio, mas, à partida, sei e sinto que isto vai impactar ainda mais do que agora.

FG: Você fala das cenas e ambientações do Brasil. Tem algo ou lugar específico que mexeu com seu olhar? Há algo daqui que inspirou você para novos trabalhos?

IA: Sim. Muito objetivamente o lugar onde estou a viver. É junto à praia, uma casa na praia. Ali tem um pedaço de mato, de mangue, de uma vegetação linda, absolutamente linda. Quando atravessas aquilo, já estás na praia. Esse sítio é o Pico da Cruz. Tens que ir lá, gostaria muito que fosses lá conhecer. É lindo, mas um sítio onde estivemos todos juntos que adorei, é Garopaba, onde estamos agora. Um lugar que estou a nove, dez dias; uma experiência incrível. É parecido com algumas vilas de pescadores portuguesas. Tem uma beleza que estou acostumado e que adoro. Eu cresci nesses ambientes de praia, com uma estrada e restaurantes junto ao mar, com as casinhas dos pescadores. Isto é tudo muito familiar. Um sítio que também me marcou bastante foi a Armação, a Praia da Armação e a Praia do Matadeiro. Na Praia da Armação até tive um grande impacto emocional, quando lá cheguei. Aquela zona onde nós pintamos, já assim dentro da água, tu não estavas nesse dia. Eu estive lá antes e depois voltei. Já estive uma, três ou quatro vezes e devo voltar novamente. Também teve um grande impacto em mim.



Fig. 02. O artista pintando ao ar livre

FG: Em relação à cultura, você teve a oportunidade de conhecer outras culturas diferentes da tua vivência em Portugal. Como isso impacta em seu processo de trabalho?

IA: A cultura também tem um impacto grande. Também revejo aqui muitas características portuguesas. A maior parte das pessoas, como eu já mencionei antes, no outro dia, também tem origem portuguesa. Tirando os nativos, os indígenas nativos, quase toda a gente tem essa ascendência de Portugal. E o dia que conheceres Portugal, eu acho que vais sentir isso. Somos tão irmãos, literalmente, na verdadeira acepção da palavra, e, portanto, culturalmente eu vejo muitas coisas que são semelhantes, que vieram de lá, com as devidas diferenças. Vocês são mais abertos, são mais expansivos. Não só no sotaque, na forma como verbalizam as palavras, mas como exteriorizam emocionalmente as ideias. Nós somos mais fechados, não somos tão expansivos. E isso agrada-me. Eu não sou assim, às vezes sou, quando já conheço as pessoas há muito tempo. Mas vocês são bastante de forma muito espontânea, natural. Isso agrada-me bastante. E também já conhecia alguns aspectos, que eu tinha muita curiosidade, por exemplo, em conhecer aspectos culturais que apesar de nós lá também termos, nomeadamente o candomblé, e perceber algumas questões aqui no Brasil, poder fazer isso aqui, tem um impacto muito bem diferente do que ir a uma sessão lá em Portugal, onde também há terreiros e acontece lá muita coisa. Mas eu queria memo ter a oportunidade de ver isto aqui no Brasil, e vocês proporcionaram

essa oportunidade, e foi maravilhoso. Também levo daqui esses aspectos que são mais específicos.

FG: Vamos falar um pouco da materialidade do trabalho. O artista é um reflexo de várias camadas. Da paisagem que o cerca, da cultura em que está alocado, mas também dos materiais que ele dispõe para construir a sua poética. Você havia comentado sobre o uso do amarelo. Como está sendo sua experiência no uso desses materiais fabricados no Brasil?

IA: Estou “a adorar”, por diversas razões. Estou habituada a usar óleos, por exemplo, os óleos da Talens, sobretudo da Van Gogh, que são os que mais uso. Mas estou “a adorar” estas tintas da Joules & Joules, porque são bem feitas. Eu trabalho o óleo há muito tempo, uma cor ou outra pode demorar mais a secar, como os vermelhos. Mas também temos essa questão com os óleos Van Gogh. Por exemplo, sinto exatamente o mesmo na forma como a linhaça interage com os pigmentos. Eu não sabia bem o que esperar de outras tintas, de outros pigmentos, da forma como são feitas e têm uma qualidade tão boa como as tintas que eu estou habituado. Por exemplo, os amarelos, no caso o cadmio, até me surpreendeu. Porque tem uma secagem ótima, é menos translúcido do que aqueles a que eu estou habituado, sinto que tem mais pigmento do que aqueles a que eu estou habituado e, portanto, posso dizer assim, de forma categórica, que não ficam nada atrás daquilo que nós temos lá. São tão bons quanto, em alguns aspectos podem até ser melhores. Portanto, eu gosto muito, adoro.



Fig. 03. O artista durante o processo de criação em residência artística na cidade de Garopaba

FG: No Brasil é comum ver estudantes saindo do ensino médio e ingressando na universidade. Você, sendo um artista já com uma trajetória consolidada, qual o impacto de se entrar mais tardiamente na universidade, e como isso reflete em sua trajetória artística e em suas experiências?

IA: Faz uma diferença enorme, na verdade. Há aqui um aspecto que eu acho que é incrível, que é estudarmos na idade adulta. Não tem nada a ver com o fato de fazermos o mesmo estudo quando somos muito jovens. Nós, quando somos muito jovens, temos os hormônios todas a ferver, queremos estar com os nossos amigos, dedicamos muito menos tempo e nossa força vital para o empenho ao estudo, e mais energia a tudo o resto, toda aquela vivência universitária, o que é normal. Quando adultos, estudar na idade adulta é muito mais rico, é muito mais interessante. Tu estás ali porque queres, não estás ali só porque é uma sequência lógica do percurso, “tens que estudar quando tens 18 anos e acabar o curso, ou quer dizer, acabar rápido, seja com uma nota, tipo, aliado a tangente. Na idade adulta não. Na idade adulta tens toda outra preocupação com o fazer, com o querer fazer bem, com a atenção que dás aos detalhes todos, às pessoas que te envolvem e à forma como essa comunicação é feita, e tudo o que nós aprendemos é muito melhor. Portanto, tem um impacto enorme estudar agora nesta fase, e estudar durante a vida toda é uma das melhores coisas que podemos fazer. Na verdade, o que andamos aqui a fazer mesmo, não é aprender, estudar? E uma coisa que eu aqui vejo, em você também, é que de todos, de diversas idades, já adultos, estamos aqui em um grupo de pessoas e todos estamos a estudar, porque queremos muito estudar, e isso é espetacular.

A minha experiência, a bagagem toda que trago do meu mundo profissional, ali na faculdade de Belas Artes, é uma mais valia enorme, pelo menos para mim, porque não estou a ver nada daquilo pela primeira vez. Portanto, há ali toda uma partilha de experiências entre alunos e professores, eu, como tenho a idade dos professores, me relaciono mais com os professores do que com os alunos e partilhamos imensas experiências. Eles têm bem noção do meu percurso, e do meu trajeto. Eu aprendo com eles e eles aprendem comigo, porque há ali vários aspectos da atividade artística, mais da plasticidade artística, que, se calhar, alguns não estão tão familiarizados, e eu trago para dentro da faculdade. Por exemplo, muitos aspectos da cenografia, dos efeitos especiais, tenho por exemplo, um minor em cinema, eu poderia dar ali aulas de efeitos especiais e de cenografia, bem tranquilamente. E isso na verdade nem está fora, mas não é algo que eu almejo. Não é algo que eu pense, tipo, “eu quero fazer isto”, pois eu quero continuar no ateliê, mas de vez em quando podemos partilhar uma experiência, e eu estou disponível para isso.



Fig. 04. As tintas utilizadas pelo artista durante sua residência artística no Brasil

Fim da entrevista

Experiências singulares

Da percepção do olhar do artista que se amplia com experiências no ambiente onde se encontra inserido, percebemos a existência de uma experiência singular. Tal conexão para o artista é significativamente relevante em seu processo criativo e intelectual. No entanto, se, por um lado, “a adoção de um método empírico não garante que todas as coisas relevantes para alguma conclusão particular serão encontradas, ou que, quando encontrados, tais fatores sejam corretamente mostrados e comunicados” conforme lição de Dewey (1985, p. 22). Logo, constata-se que estar aberto para que experiências ocorram é relevante, assim como uma aparente simples conversa pode gerar como consequência uma experiência. Por outro lado, o fato de o artista estar diante de um processo de residência, como as dinâmicas e trocas, possibilita um acréscimo em seu desenvolvimento processual. Logo, essas vivências são transformadoras, gerando novas experiências que são compartilhadas com terceiros, seja em uma troca de ateliê ou em uma disciplina na universidade.

Referência

DEWEY, John. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

DEWEY, John. Democracia e educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

Submissão: 11/03/2025

Aprovação: 07/04/2025



INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Experimentações e investigações sobre a preparação de tinta com pigmentos vegetais

Experiments and investigations into the preparation of paint with vegetable pigments

Experimentos e investigaciones sobre la preparación de pinturas con pigmentos vegetales

Karine Abbati Nunes (UDESC-Brasil) ¹

Fabrício Rodrigues Garcia (UDESC-Brasil) ²

Jociele Lampert (UDESC-Brasil) ³

1 Bolsista de iniciação científica pelo PROMOP no programa de extensão Estúdio de Pintura Apotheke coordenado pela professora Dra. Jociele Lampert. Graduação no curso de Bacharelado em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) em andamento. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4229411944912518> Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-5331-0012> Email: karine.abbati@gmail.com

2 Mestrando em Ensino das Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAV/UDESC). Membro do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke. Possui Bacharelado em Artes Visuais pela UDESC (2016) e Licenciatura em Artes Visuais pela UDESC (2022). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5468721360692029> Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-4771-7627> E-mail: fabriciogarcia.art@gmail.com

3 Professora Titular na Universidade do Estado de Santa Catarina. Atualmente Professora Investigadora Visitante na FBAUL/CIEBA/ULISBOA. Doutora em Artes Visuais pela ECA/USP (2009). Atua no Mestrado e Doutorado em Artes Visuais PPGAV/UDESC. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7149902931231225> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0963-0925>. E-mail: jocielelampert@uol.com.br

RESUMO

Este artigo resulta de uma pesquisa de iniciação científica vinculada ao projeto “O Estúdio de Pintura como um Laboratório de Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais,” coordenado pela Prof.^a Dr.^a Jocielle Lampert na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). A investigação, de caráter experimental, explora as possíveis variações cromáticas obtidas no processo de produção de tintas a partir de pigmentos naturais, analisando aspectos físicos e a durabilidade das cores. Para este estudo, optou-se por realizar experimentações com um único material orgânico: o abacate. Fundamentado na obra *Arte como Experiência*, de John Dewey, o trabalho buscou novas abordagens de resolução de problemas, enfatizando a integração entre teoria e prática no processo criativo. Além disso, como ação de extensão do grupo de estudos Estúdio de Pintura Apotheke, foi conduzido um *workshop* para apresentar técnicas de produção de tintas naturais, proporcionando aos estudantes do curso de Artes Visuais da UDESC uma abordagem metodológica alternativa para a criação e a prática artística.

PALAVRAS-CHAVE

Pintura; Produção de Tinta; Pigmentos Naturais; Processo Artístico; Experimentação.

ABSTRACT

This article is the result of a scientific initiation research linked to the project “The Painting Studio as a Laboratory for Teaching and Learning in Visual Arts,” coordinated by Prof. Dr. Jocielle Lampert at the State University of Santa Catarina (UDESC). The experimental research explores the possible chromatic variations obtained in the process of producing paints from natural pigments, analyzing physical aspects and color durability. For this study, experiments were conducted using a single organic material: the avocado. Based on the work *Art as Experience* by John Dewey, the research sought new approaches to problem-solving, emphasizing the integration of theory and practice in the creative process. Additionally, as an extension activity of the Apotheke Painting Studio study group, a workshop was conducted to introduce natural paint-making techniques, offering Visual Arts students at UDESC an alternative methodological approach to creation and artistic practice.

KEY-WORDS

Painting; Paint Production; Natural Pigments; Artistic Process; Experimentation.

RESUMEN

Este artículo es el resultado de una investigación de iniciación científica vinculada al proyecto “El Estudio de Pintura como Laboratorio de Enseñanza y Aprendizaje en Artes Visuales”, coordinado por la Prof. Dra. Jocielle Lampert en la Universidad del Estado de Santa Catarina (UDESC). La investigación, de carácter experimental, explora las posibles variaciones cromáticas obtenidas en el proceso de producción de pinturas a partir de pigmentos naturales, analizando aspectos físicos y la durabilidad de los colores. Para este estudio, se realizaron experimentaciones utilizando un único material orgánico: el aguacate. Basado en la obra *Arte como Experiencia* de John Dewey, el trabajo buscó nuevas aproximaciones a la resolución de problemas, enfatizando la integración entre teoría y práctica en el proceso creativo. Además, como actividad de extensión del grupo de estudios Estudio de Pintura Apotheke, se realizó un taller para presentar técnicas de producción de pinturas naturales, ofreciendo a los estudiantes de Artes Visuales de la UDESC una aproximación metodológica alternativa para la creación y la práctica artística.

PALABRAS-CLAVE

Pintura; Producción de Pintura; Pigmentos Naturales; Proceso Artístico; Experimentación.

Introdução

No ano de 2022, participei da aula ministrada por Caio Villa de Lima, bolsista de iniciação científica, no Estúdio de Pintura Apotheke, onde foi apresentada uma pesquisa experimental relacionada ao universo das tintas artesanais. Até então, desconhecido por mim, este primeiro contato com a produção de tinta artesanal, utilizando pigmentos naturais, estabeleceu uma experiência singular, gerando curiosidade e impulsionando meu interesse para com o tema em questão. A proposta, na ocasião, era produzir tintas a partir de material argiloso. O material utilizado encontrava-se tanto em pedras como em pó, e servia de base colorida, ou seja, era o pigmento para a produção de tinta. Tal proposição tinha como foco produzir tinta de forma a pensar a pintura na arte contemporânea e a sua exploração em sala de aula (Lima; Silva e Lampert, 2022). Durante a aula, ao conhecer o procedimento pude perceber que a partir de terras coletadas nos arredores de minha casa e dos lugares que frequento, podia transformá-los em pigmento para a produção de tintas artísticas. Contudo, meu interesse na pesquisa dos pigmentos naturais foi além dos pigmentos de terra. Iniciei então a busca por obter pigmentos a partir de matérias orgânicas como plantas, flores e frutas.

No contexto do Estúdio de Pintura Apotheke, pesquisar materiais alternativos para a prática pictórica faz todo sentido, já que o grupo desenvolve trabalhos de pesquisa, ensino e extensão, que reverberam tanto dentro como fora da universidade. No que se refere ao campo da extensão, a formação de professores e a possibilidade de divulgação do conhecimento para a comunidade é algo recorrente no grupo, possibilitando um múltiplo aprendizado no que tange às práticas pictóricas.

Foi a partir da pesquisa e busca por referências na produção de pigmentos naturais que conheci o trabalho da artista e pesquisadora Denise Valarini Leporino. Denise é a responsável pela Poética do Habitar, marca brasileira que produz materiais artísticos com bases em solos. Apesar de sua origem recente, data-se 2020, a marca já traz em seu portfólio de materiais uma gama de produtos como aquarelas, pastel seco em forma de pedras e giz de cera. Todos esses materiais foram feitos a partir de uma pesquisa intensa com base em solos e plantas. Em abril de 2024, pude participar de um curso de formação oferecido pelo Estúdio de Pintura Apotheke, em parceria com o Encontro de Pintura ao Ar Livre de Garopaba e oferecido por Denise. O minicurso, intitulado “Cozinha da cor: da extração à produção de pigmentos e materiais naturais”, aconteceu na cidade de Garopaba (SC). Junto aos colegas da pós-graduação em Artes Visuais da UDESC, pude então acompanhar todo processo de extração de pigmentos a partir de substâncias da terra, plantas, folhas, cascas de frutas, etc.

Participar desta formação foi um fator importante no meu interesse em descobrir novas fontes de cores; algo revelador no minicurso foi compreender que, definitivamente, qualquer coisa pode virar cor. Segundo Jason Logan, “os pigmentos são responsáveis pela reflexão e absorção de diferentes comprimentos de onda do arco-íris da luz visível. Quase todos os seres vivos têm uma cor de algum tipo,

expressa pelo que é chamado de pigmento biológico.” (Logan, 2018, p.63). Durante o curso, pude compreender melhor o processo de produção de pigmentos naturais, principalmente no que se refere aqueles extraídos a partir de flores e vegetais. A cor/tonalidade obtida a partir dos pigmentos naturais sofre grande influência em todo seu processo de produção. Seja pelo momento da colheita, pelo tempo em que a flor ou vegetal ficou no solo ou pelos nutrientes que absorveu naquele lugar. A quantidade de chuva ou excesso de sol, o tempo de cocção do material, o pH da água utilizada ou a quantidade de sal utilizada na preparação influenciará no resultado final. Cada uma dessas variáveis, afeta diretamente na qualidade do pigmento no final de sua produção, sendo muito difícil manter um padrão de cor/tonalidade a cada extração. Tal dificuldade é relatada por Valarini, no dia do minicurso, ao enfatizar que conseguiu extrair, por uma única vez, um pigmento de tonalidade próximo ao azul cobalto a partir do repolho roxo. Tentou por repetidas ocasiões reproduzir o pigmento, mas não obteve sucesso. Indagada por essa dificuldade observada na produção de pigmentos, iniciei minha pesquisa com o objetivo de extrair o máximo de tonalidades possíveis a partir de um único elemento: o abacate.

A escolha dessa fruta se deve à sua presença constante em meu cotidiano, sendo que suas cascas e sementes são frequentemente descartadas. Considerando o contexto pós-moderno e a crescente preocupação com as catástrofes ambientais, aproveitá-las em sua totalidade, utilizando apenas materiais que seriam descartados, revela-se uma prática consciente e sustentável. Nesse contexto, esse processo é de grande relevância não apenas pelo potencial de aplicação em criações artísticas, mas também por valorizar o próprio percurso criativo, sublinhando a importância do fazer para o artista-pesquisador. Nesse sentido, o artista-professor pode explorar e delimitar as possibilidades dos materiais potencializando seu uso no ensino da pintura. Além disso, quando o artista compreende e domina a produção dos próprios materiais artísticos, o processo criativo se enriquece, ganhando novas camadas de significado e expressão.

Em *Arte como experiência*, Dewey aborda a relação entre arte e experiência, que pode ser implementada à produção de tintas naturais, onde o processo de criação é parte fundamental da experiência artística: “[...] O próprio processo de fazer torna-se parte do significado da obra; todo ato de moldar, de misturar, de combinar cores entra na expressão final do artista” (Dewey, 2010, p. 114).

É pertinente salientar que minha intenção de pesquisa criativa não se limita à produção de pinturas, mas também abrange a observação do processo de fabricação da tinta a partir de matéria orgânica e as transformações que ocorrem ao longo de sua aplicação no contexto pictórico. Nesse sentido, o que se torna relevante para mim é o percurso, como será explicitado ao longo do texto. Afinal, conforme argumenta Dewey, o valor de uma experiência está intrinsecamente ligado à realização consciente do ato e ao seu conteúdo significativo (Dewey, 2010).

Dando continuidade à pesquisa

Refletindo sobre a investigação como continuidade no que conheci sobre a pesquisa de Denise Valarini, iniciei os testes com a casca e a semente do abacate com o objetivo de estudar a variância de cores e tonalidades obtidas no final do processo de feitura das tintas, assim como realizar um estudo aprofundado para explorar novas formas de compreender as possibilidades de uma produção pictórica. A proposta consistiu em explorar, na prática, a criação das tintas e identificar soluções para os desafios que surgissem ao longo do processo. Maibe Marocolo aponta que: “a riqueza das cores naturais é encontrada em várias partes das plantas, como folhas, frutos, cascas, raízes e sementes, e essa diversidade confere resultados extremamente variáveis para uma mesma espécie” (Marocolo, 2004, p.33), e é neste sentido que a investigação se encaminha. Observando partes do abacate para a extração de suas respectivas cores.

Os testes foram iniciados com o método e procedimento de extração do corante da matéria-prima. Os corantes utilizados são atóxicos, não carcinogênicos e biodegradáveis, sendo que os mais comuns são de origem vegetal e podem ser extraídos de diversas partes das plantas, como sementes, folhas, flores, raízes, cascas, madeira e frutos. A extração da cor da matéria-prima pode ser realizada por diferentes técnicas, incluindo infusão⁴, cocção⁵, maceração⁶ e liquidificação⁷. Para as cascas e sementes do abacate, optei inicialmente pelo processo de cocção — que ocorre ao ferver o elemento — e, posteriormente, planejo experimentar o processo de infusão, que envolve a imersão dos substratos em água quente, sem fervê-los.

Dessa forma, coloquei as cascas em uma panela e as sementes picadas em outra, imergindo-as em água. Levei ambas ao fogão e iniciei o processo de cocção. Durante o processo, observei que as sementes adquiriram uma tonalidade mais alaranjada, enquanto a água das cascas apresentava uma coloração esverdeada.

Por conta da própria cor do fruto utilizado, imaginei que as sementes adquiririam uma tonalidade avermelhada e as cascas tenderiam a um tom esverdeado, prossegui com a cocção por cerca de 20 minutos. Durante esse tempo, adicionei bicarbonato de sódio para alcalinizar a solução, uma vez que o abacate possui substâncias ácidas em sua composição, como o ácido ascórbico e o ácido fólico. Sendo uma substância alcalina, o bicarbonato de sódio, ao ser adicionado, promove o processo químico de basificação, resultando em uma reação de espumação. É importante destacar que é nesse processo de alteração do pH que se torna possível observar a modificação da cor. Para acompanhar essa transformação, adquiri um medidor de pH — um bloco com pequenas fichas que, ao entrar em contato com qualquer solução, alteram sua

4 Processo de mergulhar em água fervente qualquer substância para dela extrair princípios medicamentosos ou alimentícios.

5 Ato ou efeito de cozer; cozimento, cozedura.

6 A maceração é uma operação física que consiste em retirar ou extrair de um corpo, certas substâncias que são consideradas princípios ativos.

7 Ato de transformar uma substância sólida ou gasosa, de forma mecânica ou química, em outra no estado líquido da matéria.

cor, indicando o valor numérico do pH. Assim, pude monitorar o momento exato em que a cor específica foi gerada.

Após desligar o fogão, deixei as soluções repousarem por algum tempo. Ao retornar, para minha surpresa, as cascas apresentavam uma tonalidade avermelhada intensa —quase um magenta— enquanto as sementes escureceram significativamente, assumindo um tom acinzentado, aparentemente queimadas, em contraste com o alaranjado inicial. Neste momento, pude constatar como o processo de produção de tintas a partir de matérias orgânicas é, de fato, algo que não temos como controlar a fim de alcançar um resultado específico. A cor raramente se manifesta como o esperado e o que parecia promissor muitas vezes resulta em algo inesperado. Nomeei os testes em uma sequência numérica para manter a ordem nos experimentos. Dessa forma, a solução obtida a partir das sementes será denominada Teste 1.0, enquanto a solução derivada das cascas será denominada Teste 2.0.

Observei que, ao testar os corantes no papel, as reações variam significativamente. Em algumas ocasiões, o papel apresentava leve enrugamento (como observado na primeira linha da figura 3); em outras, a reação era mínima (como na segunda linha); e em certos casos, não havia reação perceptível. Após alguns testes, constatei que os corantes mais ácidos reagem, gerando bolhas no papel. Nesse contexto, considerando que a alteração do pH é o fator que transforma a cor, e que diferentes tipos de papel possuem variações no pH, concluo que o papel também exerce influência sobre a tonalidade final do corante. Ademais, notei que, por vezes, o corante aparentava ter uma determinada tonalidade, mas, ao ser testado no papel, surpreendentemente revelava um tom distinto.

Mesmo que se utilize o extrato da mesma espécie, esses corantes podem apresentar qualidades e comportamentos diversos, afetando o valor cromático do pigmento. Além disso, é importante ressaltar que os corantes são solúveis em água, enquanto os pigmentos são insolúveis. Segundo Mayer, “uma laca é um pigmento obtido pela precipitação ou fixação de um corante sobre um pigmento inerte ou lacabase” (Mayer, 1999, p.36).

O processo subsequente para a formação do pigmento envolve a preparação da laca. As lacas são corantes orgânicos que se tornam insolúveis por meio da combinação com um sal metálico, sendo, portanto, tecnicamente classificados como pigmentos.

Após a filtragem, deve-se medir o rendimento do corante. Existe uma regra de proporção em que, para cada 100 ml de corante, devem-se adicionar 2 g de alúmen de potássio e 1 g de carbonato de sódio⁸. O alúmen desempenha a função de unir as partículas do pigmento, atuando como um mordente — substância que contribui para a durabilidade da cor. Quando o carbonato entra em contato, forma-se o hidróxido de alumínio, resultando na formação das moléculas de cor. Nesse processo, ocorre uma reação de espumação, e, posteriormente, o pigmento pode ser observado decantando do corante.

⁸ Anotação feita no diário de campo realizado no minicurso “Cozinha da cor: da extração à produção de pigmentos e materiais naturais”, ministrado por Denise Valarini.



Fig. 1. À esquerda, processo de espumação; à direita, pigmento decantando.

É recomendável deixar a solução em repouso por aproximadamente 12 horas antes de proceder com a lavagem do pigmento. Este processo é essencial para garantir que o pigmento esteja o mais puro possível. Primeiramente, deve-se remover a espuma superficial e, em seguida, encher o recipiente com água. A lavagem deve ser repetida três vezes, com intervalos de 6 horas entre cada repetição. Após esse procedimento, realiza-se a filtragem da laca.

O pigmento permanecerá no filtro por cerca de três dias, até adquirir a consistência de uma pasta. Essa pasta pode ser empregada de diferentes maneiras: o artista pode armazená-la em um recipiente vedado e utilizá-la para pintar sempre que desejar, ou pode aguardar por alguns dias até que o pigmento seque completamente, transformando-o em pó por meio da moagem no pilão.

Optei por deixar o pigmento secar em todos os processos, visando experimentar todas as etapas da produção da tinta. Além disso, para a produção de tinta a óleo, o pigmento deve estar completamente seco, pois o óleo não se mistura com a água.

É importante destacar que, nos primeiros testes, limitei-me a seguir as regras estabelecidas. No entanto, ao estudar as razões pelas quais essas regras foram criadas, comecei a abordar os estudos de maneira diferente. Por exemplo, nesta etapa de formação da laca, ao adicionar uma substância ácida, como o alúmen, o carbonato de sódio — por ser uma substância básica — exerce a função de neutralizar a acidez.

Quando a pesquisadora Valarini explicou no minicurso que a regra de proporção

não se aplica ao repolho, e, ao mesmo tempo, realizei testes que não foram bem-sucedidos com esse vegetal, compreendi que não é a quantidade exata de alumínio ou de carbonato que transforma o corante em laca, uma vez que cada substância orgânica possui propriedades que podem variar entre ácidas ou básicas. O ponto crucial é o momento em que o solúvel atinge um pH neutro, ou próximo disso.

Com essa compreensão, os experimentos tornaram-se ainda mais fascinantes, pois ao final de cada etapa do desenvolvimento medi o pH utilizando tiras indicadoras a fim de entender em que momento específico ocorreu o desenvolvimento de determinada cor.

Dando continuidade às experimentações, iniciei uma investigação sobre diferentes preparos para uma mesma semente de abacate, com o objetivo de demonstrar como, mesmo utilizando o mesmo elemento, a cor pode variar significativamente dependendo dos métodos de preparo empregados.

Inicialmente, dividi uma semente de abacate ao meio, ralei em dois recipientes distintos e deixei de molho por 12 horas. Após esse período, adicionei bicarbonato de sódio a um dos recipientes (Teste 3.0), enquanto no outro adicionei carbonato de sódio (Teste 4.0), ambos com o propósito de basificar a solução. A cada etapa, realizei testes no papel para observar a variação de cor e a aparência do corante.

Durante a fervura, observei que a cor do Teste 3.0 evoluiu de uma tonalidade mais amarelada para uma mais avermelhada. Diante disso, optei por não ferver a solução contendo carbonato de sódio, a fim de desenvolver uma cor mais vermelha em um recipiente e uma mais amarela no outro. Finalmente, adicionei o alumínio para preparar a laca dos corantes obtidos.



Fig.2. à esquerda e mais amarelado, Teste 4.0; à direita e mais avermelhado, Teste 3.0.

Na Figura 2, é possível visualizar a diferença de tonalidade criada a partir da mesma semente. Assim, evidencia-se a necessidade de uma observação minuciosa para compreender como cada etapa do processo pode influenciar na produção da cor.

Após a preparação das lacas do Teste 3.0 e do Teste 4.0, converti as mesmas em pó com o intuito de produzir tinta aquarela e óleo, permitindo, assim, a realização de testes de cor e durabilidade.

Considerando que as cores desenvolvidas nos Testes 1.0, 2.0, 3.0 e 4.0 apresentaram, em grande parte, variações entre tonalidades de vermelho e laranja, o objetivo do Teste 5.0 foi buscar uma tonalidade que se diferenciasse das demais, preferencialmente aproximando-se do matiz verde. Para tal, optei por utilizar as cascas pois, sendo verdes, presumi que seria mais provável obter essa tonalidade a partir delas.

Inicialmente, deixei as cascas de molho em vinagre de maçã, uma vez que o vinagre tende a extrair melhor a cor do elemento. Em seguida, realizei o processo de cocção e adicionei bicarbonato de sódio, pois a solução apresentava um pH indicativo de 3, ou seja, bastante ácida. Adicionei bicarbonato até que a solução atingisse um pH neutro. Nesse momento, a cor escureceu. Contudo, ao adicionar alumínio para preparar a laca, a cor clareou um pouco.

Finalmente, ao transformar o Teste 5.0 em tinta a óleo, a cor não resultou no verde musgo esperado, entretanto a tonalidade ficou claramente distinta dos outros testes, o que já me deixou satisfeita.

Resultado dos experimentos

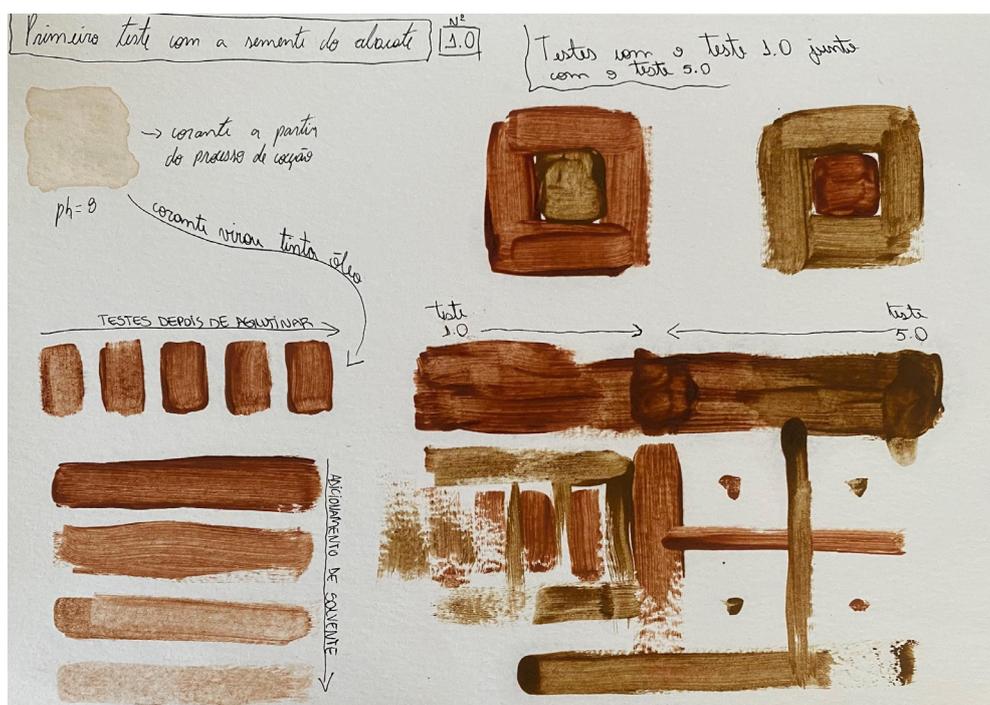


Fig. 3: À esquerda, produção de tinta óleo com o Teste 1.0; à direita, Teste 1.0 interagindo com o Teste 5.0.



Fig. 4. À esquerda, tinta óleo produzida com o Teste 2.0; à direita, testes feitos com tinta aquarela produzida com o Teste 3.0.

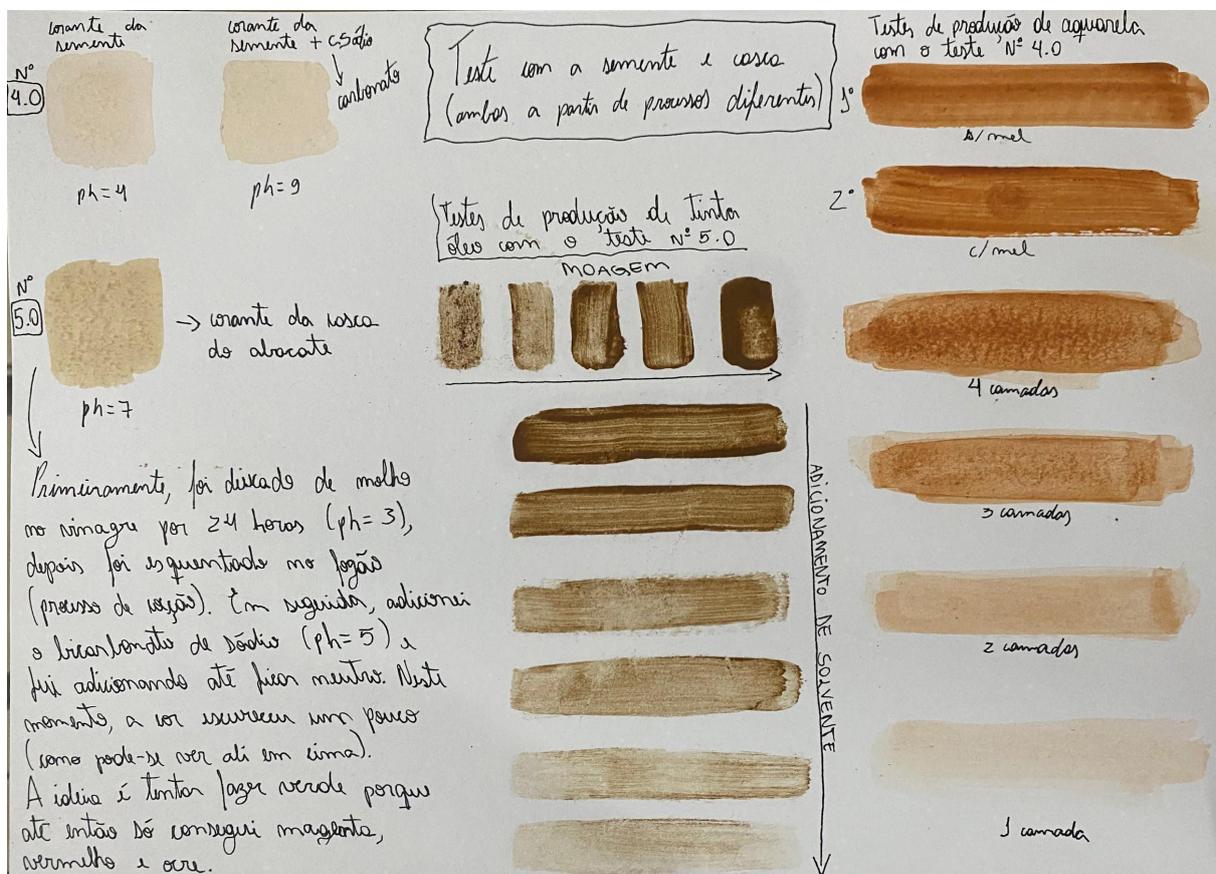


Fig. 5. À esquerda, produção de tinta óleo com o Teste 5.0; À direita, testes de produção de tinta aquarela com o Teste 4.0.



Fig. 6. Testes de interação das cores obtidas pelos Testes 1.0, 2.0, 3.0, 4.0 e 5.0.

É importante ressaltar que o tipo de óleo utilizado na produção da tinta a óleo exerce significativa influência, uma vez que o óleo altera tanto a cor quanto a textura do produto final. Os óleos que utilizei – de cártamo e de linhaça – geraram resultados distintos. O óleo de cártamo proporcionou uma tinta mais lisa, enquanto o de linhaça conferiu uma textura mais espessa. Além disso, as tonalidades dos óleos também impactam o resultado, pois, por apresentarem matizes amarelados – sendo o de linhaça mais amarelado que o de cártamo –, causam diferenças perceptíveis nas cores finais.

Observações indicaram que algumas cores exibiram uma variação tonal mais acentuada do corante para a tinta, como no teste 2.0, enquanto outras mantiveram-se mais fiéis à tonalidade original do corante, como no Teste 4.0, evidenciando uma clara convergência tonal ao aplicar a tinta em uma forma mais diluída. Na Figura 4, à direita, podem-se notar as variações tonais resultantes em cada fase do processo, decorrentes das alternâncias no pH, evidenciando como a cor sofre modificações em resposta a cada etapa.

Durante uma aula ateliê da disciplina de Introdução à Linguagem Pictórica, ministrada pela professora Dra. Jocielle Lampert, estudou-se o trabalho do artista e professor Josef Albers. Em sua obra *A Interação da Cor* (2009), o autor discute como a tonalidade de certas cores pode variar em função do meio no qual estão inseridas.

Com base nessa abordagem conceitual, realizei testes de interação entre as tintas para observar o comportamento das cores ao interagirem entre si. Na Figura 6, é interessante observar como a cor do Teste 5.0 adquiriu uma tonalidade mais esverdeada ao interagir com a cor do Teste 1.0. Isso se justifica pela complementaridade dos matizes verde e vermelho.

Outro aspecto relevante é a temperatura das cores, observando-se que todas apresentaram uma predominância de temperaturas mais quentes.

Workshop “Produção de Tinta com Pigmentos Naturais”

Após adquirir conhecimento sobre o processo de produção de tintas naturais, ministrei o Workshop “Produção de Tintas com Pigmentos Naturais” como uma ação de extensão do “Estúdio de Pintura Apotheke”, idealizado pela Prof. Dra. Jociele Lampert. Um dos eixos de investigação do grupo de estudos tem se concentrado em metodologias e procedimentos de criação. John Dewey (2010) discorre sobre como a experiência constitui o núcleo de seus conceitos. Nesse contexto, a ênfase recai sobre o processo de criação artística, em detrimento do resultado final, estabelecendo abordagens que valorizam a arte como experiência.

O objetivo do *workshop* foi apresentar técnicas para a produção de tinta a partir de pigmentos naturais, utilizando elementos comuns do cotidiano, como terras encontradas na rua e a extração de corantes de vegetais amplamente disponíveis em feiras e supermercados, como o repolho roxo. A escolha de utilizar o repolho se deu pelo fato de que, foi através desse vegetal, que Denise explicou a variabilidade existente na mudança de cor ao produzir tintas a partir de produtos naturais. Outro motivo para a utilização desse vegetal foi a rapidez do processo e, ao mesmo tempo, a complexidade na extração. Seu corante é extraído após aproximadamente 20 minutos no fogão; contudo, a transformação do corante em laca é mais complexa do que a de outros vegetais, pois a proporção padrão de alúmen de potássio e carbonato de sódio, geralmente utilizada, não se aplica adequadamente ao repolho.

Com essa informação, ficou evidente para mim que observar e entender o processo é muito mais importante do que seguir regras de proporções. Fazer arte transcende a mera compreensão metodológica; trata-se de criar ferramentas criativas para estabelecer conexões com o pensamento artístico. Assim, o processo se torna uma experimentação e um estudo, e não uma receita pronta a ser seguida, podendo ser alterada e adaptada conforme a pesquisa vai seguindo.

A realização do *workshop* exigiu uma semana de preparações prévias, considerando o tempo necessário para o preparo dos produtos. A extração de pigmento a partir da terra, por exemplo, leva cerca de três dias apenas para o processo de decantação. O processo de decantação refere-se ao tempo de espera necessário para que a argila se separe da água. Após o descarte da água, a argila acumulada no fundo é o que se transformará em pigmento. Essa argila é então retirada do recipiente

e colocada em outro para o processo de secagem, que dura cerca de dois ou três dias, dependendo da umidade do ar.

O repolho roxo também exigiu preparações prévias. Para fins de experimentação, dividi o mesmo repolho em duas partes e preparei cada uma de forma distinta: uma metade foi deixada de molho em vinagre de maçã; a outra, apenas em água. Após 24 horas, observei que o vinagre de maçã extraiu muito mais cor, alterando-a para um tom mais próximo do magenta, enquanto a metade imersa em água extraiu menos cor e permaneceu com o mesmo tom de roxo.

Dei continuidade à preparação equivalente para ambas as partes: aqueci-as no fogão e, em seguida, realizei o processo de transformação do corante em laca. No entanto, não consegui transformar em laca a solução que havia sido imersa em água. Tentei reaquecê-la, adicionar mais alumínio, mais carbonato, mas nada funcionou. Presumi que a diferença estivesse no fato de que o repolho imerso no vinagre conseguiu extrair mais pigmento do que o imerso em água, pois essa foi a única diferença perceptível entre os dois processos.

Compreendi, então, a importância da experimentação e das diferentes tentativas para a resolução de problemas. Nesse contexto, pude trazer essa reflexão para o workshop, destacando que fazer pigmentos à base de plantas envolve entender que muitos testes também resultarão em falhas.

A grande surpresa no preparo da tinta a partir do repolho roxo foi a suposição de que o pigmento apresentaria tonalidades roxas, porém, o tom azul surgiu de forma inesperada. Esse fator causou surpresa entre os discentes do workshop, o que ilustra a essência da experiência ao estudar pigmentos naturais, visto também nos testes com as cascas e as sementes do abacate.

Outro ponto que analisei foi a baixa durabilidade do pigmento, sendo o processo a parte mais enriquecedora. É compreendido que lacas, pigmentos com base vegetal, apesar de suas cores vibrantes, tendem a ter pouca ou nenhuma resistência a luz. Segundo Rothon, "os corantes fornecem cores mais brilhantes do que os pigmentos convencionais, mas são menos estáveis à luz e menos permanentes" (Gürses, 2016, p.14). Um exemplo claro disso é observado nos testes realizados durante o workshop em abril de 2024. E hoje, ao escrever este documento em agosto de 2024, percebo a mudança na opacidade da tinta:



Fig.7. Paleta feita com tinta aquarela a partir do repolho roxo em Abril de 2024.

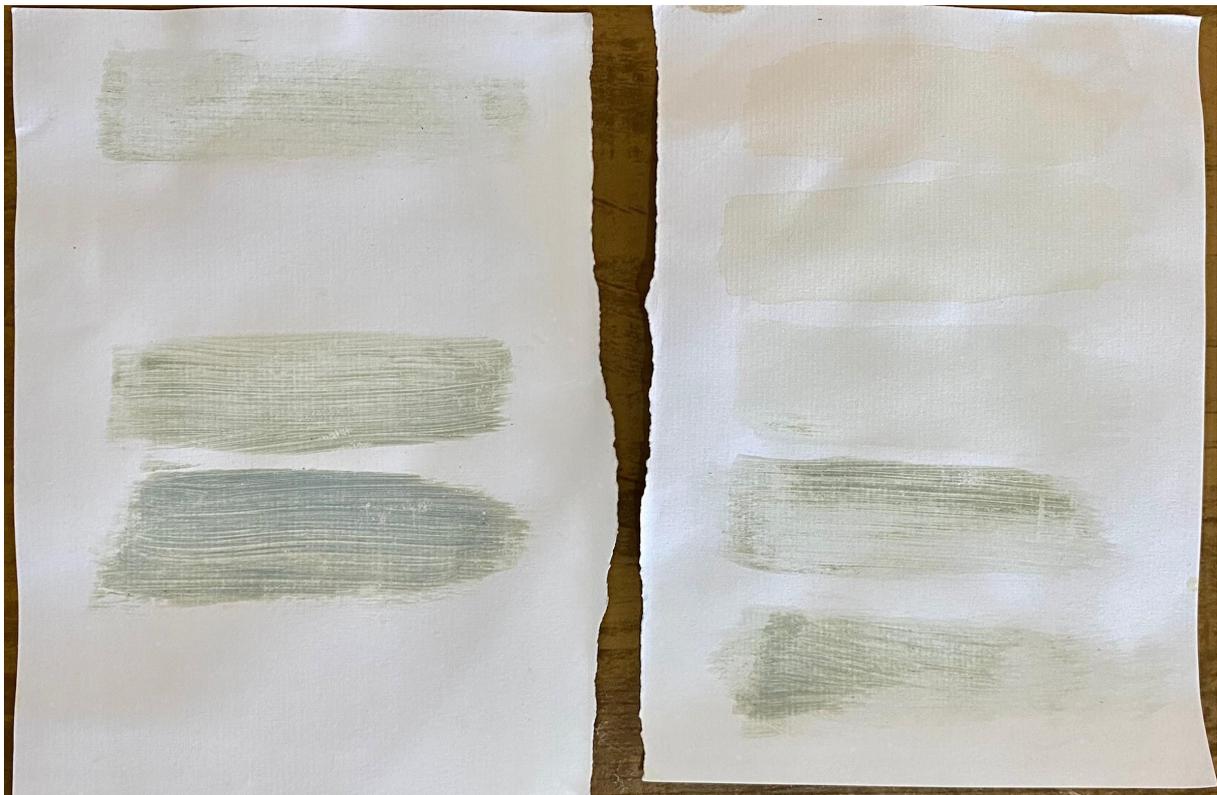


Fig.8. Paleta feita com tinta aquarela a partir do Repolho Roxo, em agosto de 2024.

No livro *Manual do artista*, Ralph Mayer (1999) discorre sobre o processo de desaparecimento do pigmento:

O desbotamento de um pigmento ou tintura na exposição à luz do dia não é uma evanescência, ou o desaparecimento da própria substância no ar, mas é na verdade o resultado de uma mudança química; as ondas ultravioleta na luz reagindo com a substância ou despertando uma reação, às vezes com a combinação de ar e/ou umidade, o pigmento modificando-se em um composto incolor ou menos altamente colorido. A estabilidade da cor é assim ligada à estabilidade química. (Mayer, 1999, p. 156).

É evidente que a efemeridade dos pigmentos naturais não deve ser um motivo para interromper os estudos sobre eles. Durante o *workshop*, os discentes não se desanimaram com essa questão, pois estavam imersos na experiência de aprender sobre os métodos de produção.

Na ocasião, houve grande entusiasmo por parte dos discentes em experimentar o processo de aglutinação do pigmento. A aglutinação envolve o uso de uma moleta sobre uma base de vidro para tornar o pigmento mais fino e consistente. Esses instrumentos são caros e específicos para a produção de tinta, o que limita as oportunidades de utilizá-los em outros projetos, exceto em estúdios de pintura mais profissionais. Edson Motta aponta que, “no preparo de uma tinta, aglutinantes e pigmentos têm igual importância. A correta relação entre o volume de aglutinantes e de pigmentos deve ser observada, a fim de evitar-se flutuações ou floculações depois de aplicada e seca” (Motta, 1976, p.165).

Ademais, a curiosidade e o interesse demonstrados pelos discentes ao questionarem qual cor e tonalidade surgiriam após o experimento chamaram minha atenção: assim, expliquei que a cor nunca se manifesta de maneira idêntica, mesmo quando oriunda da mesma substância.

Nesse sentido, a realização do workshop voltado para estudantes de artes visuais revelou-se de grande relevância, pois amplia as possibilidades de estudo para aqueles que desejarem aprofundar-se futuramente na pesquisa sobre tintas naturais.

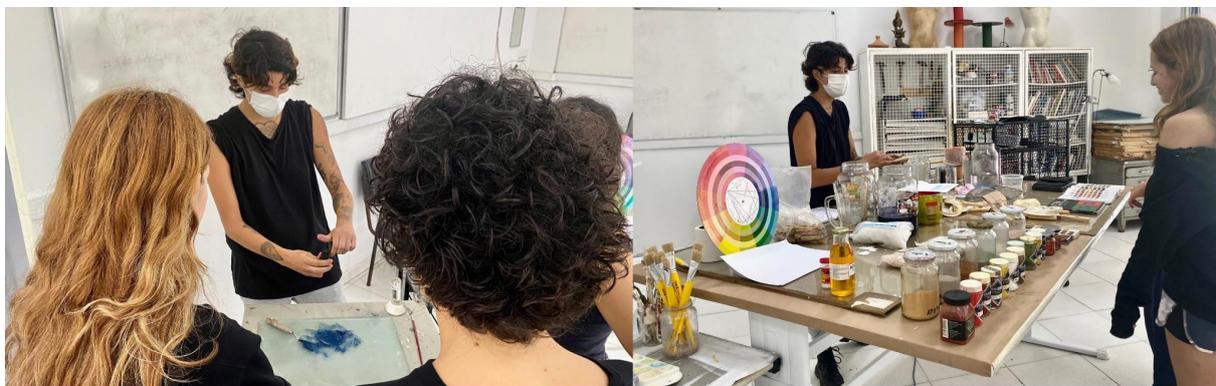


Fig.9. Workshop “Produção de Tinta com Pigmentos Naturais”. Acervo do Estúdio de Pintura Apotheke.

Conclusão

A pesquisadora Denise menciona em seu curso que o estúdio de arte se torna uma espécie de cozinha; o “Estúdio de Pintura Apotheke” entende o estúdio como um laboratório de ensino e aprendizagem, em que se instrumentalizam metodologias de criação pautada na experiência do filósofo John Dewey, que defende o fazer como decorrente do processo, e não apenas a elaboração do produto final.

A análise das cores obtidas a partir da extração de pigmentos naturais não apenas enriquece o entendimento teórico sobre a produção artística, mas também propõe novas reflexões sobre o ato de criar. Quando observamos uma planta, nem sempre compreendemos a importância que esta tem para a vida dela. Segundo Logan, “o pigmento também é essencial para a fotossíntese” (Logan, 2018, p.33). Como exemplo, podemos apontar para o pigmento verde, ou seja, a clorofila, que desenvolve um importante papel ao atrair apenas o comprimento de onda certo de luz para produzir energia para a planta. Entender essas nuances, se conectar com a natureza e desenvolver um maior interesse na investigação, permite ao artista um aprofundamento teórico, prático e um maior domínio sobre as relações com seu trabalho.

Ao observar como diferentes métodos de preparo e variáveis como o pH afetam a tonalidade final, o artista-pesquisador é levado a reconhecer a imprevisibilidade e a dinâmica do processo criativo. Essa compreensão pode transformar a prática artística, incentivando uma abordagem mais experimental e sensível às nuances dos materiais utilizados.

No contexto pedagógico, essa análise se torna uma ferramenta valiosa para a formação de futuros artistas e educadores. Ao explorar as relações entre cor, materialidade e técnica, os alunos são encorajados a desenvolver uma consciência crítica sobre suas escolhas criativas. A experimentação com pigmentos naturais não apenas estimula a criatividade, mas também promove uma compreensão mais profunda do impacto ambiental das práticas artísticas, incentivando a adoção de métodos mais sustentáveis. Como apontado por Marocco: “com o conhecimento das melhores práticas de seleção e armazenamento, bem como da diversidade de partes das plantas utilizada, você estará preparado para explorar as inúmeras possibilidades de cores naturais oferecidas pela flora tintorial brasileira.” (Marocco, 2004, p.35)

Ademais, a prática de extrair e utilizar tintas naturais pode ser incorporada em sala de aula como uma forma de conectar teoria e prática, permitindo que os alunos vivenciem o processo de criação de forma integral. Essa experiência pode resultar em um aprendizado mais significativo, no qual o percurso criativo e os desafios enfrentados durante a produção se tornam parte fundamental do desenvolvimento artístico.

Entretanto, existem limitações ao produzir a própria tinta, que se tornam claras para aqueles que passam pela experiência. A primeira limitação: os materiais podem ser caros se o discente optar por produzir tinta a partir de vegetais e frutas; a segunda: o tempo de preparo deve ser cuidadosamente considerado; além dessas limitações, observa-se que as cores das tintas naturais tendem a ser menos duráveis.

Mayer (1999) destaca a importância da escolha dos pigmentos, apontando que essa escolha decorre dos propósitos e intenções do indivíduo. No entanto, ressalta que essa escolha deve ser controlada por um conhecimento aprofundado das propriedades e potencialidades de cada pigmento, as quais exigem mais estudo e experimentação. Isso pode ser um desdobramento para um próximo estudo.

Referências

ALBERS, Josef. **A interação da cor**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Trad. Vera de Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GÜRSES, Ahmet; AÇIKYILDIZ, Metin; GÜNEŞ, Kübra; GÜRSES M. Sadi. **Dyes and pigments**. Jaipur: Springer, 2016.

LIMA, Caio Vieira da Silva Villa de; SILVA, Tharciana Goulart da; LAMPERT, Jocielle. A prática de pintura a partir dos pigmentos da terra na formação de artistas professores. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 8, n. 3, p. 109–124, 2022. DOI: 10.5965/24471267832022109. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/22928> Acesso em: 27 set. 2024.

LOGAN, Jason. **Make Ink: a forager's guide to natural inkmaking**. New York: Abrams, 2018.

MAROCCOLO, Maibe. **A natureza das cores brasileiras: pesquisa e mapeamento de plantas tintoriais**. DF: Ed. da autora, 2024.

MAYER, Ralph. **Manual do artista: técnicas e materiais**. SP: Martins Fontes, 1999.

MOTTA, Edson. SALGADO, Maria Luiza Guimarães. **Iniciação à pintura**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1976.

Submissão: 04/11/2024

Aprovação: 03/04/2025

Ensaio Visual

FENDAS DE PRESENÇA#1: SOLIDÃO PLÁSTICA

PRESENCE CLAWS#1: PLASTIC LONELINESS

RANURAS DE PRESENCIA#1: SOLEDAD PLÁSTICA

Camilo Cavalcante (UBI-Portugal) ¹

**Luís Carlos da Costa Nogueira
(UBI-Portugal) ²**

1 Doutorando em Media Arts na UBI- Universidade da Beira Interior, investigador bolsheiro da FCT e Mestre em Cinema pela UBI. É membro da IA* Unidade de Investigação em Artes. Também trabalha como realizador, roteirista e produtor audiovisual com uma carreira multipremiada.

2 Professor Associado do Departamento de Artes da UBI-Universidade da Beira Interior. É membro da IA* Unidade de Investigação em Artes. Foi Presidente do Departamento de Artes da UBI entre 2019 e 2021. Diretor do Doutoramento em Media Arts da UBI de 2021 a 2023. Tem como principal interesse de investigação a relação do cinema com as demais artes e mídias.

RESUMO

Esta comunicação apresenta apontamentos e reflexões para a criação de uma instalação artística que tem como inspiração teórica o pensamento sobre produção de presença de Hans Ulrich Gumbrecht (2010). O autor sugere alternativas epistemológicas ao predomínio cartesiano das Humanidades na busca incessante em interpretar e atribuir sentido aos fenômenos analisados e defende que a experiência estética sempre nos confronta com a tensão entre presença e sentido. No entanto, apenas os efeitos de presença apelam com intensidade aos sentidos. Dialogamos, também, com o pensamento de Georges Didi-Huberman (2010) ao referir-se que todo olho traz consigo o seu invólucro e o desafio é deixar que uma brecha se abra nesse invólucro, permitindo que o olhar abra um fosso naquilo que vê.

PALAVRAS-CHAVE

Instalação Artística; Vídeo instalação; Produção de Presença; Media Artes; Olhar.

ABSTRACT

This paper presents notes and reflections for the creation of an art installation which has as theoretical inspiration the thought about presence production by Hans Ulrich Gumbrecht (2010). The author suggests epistemological alternatives to the cartesian predominance of the Humanities in the incessant search for interpreting and attributing meaning to the analyzed phenomena and defends that the aesthetic experience will always confront us with the tension between presence and meaning. However, only the presence effects appeal with intensity to the senses. We will also dialogue with Georges Didi-Huberman's (2010) thought when he refers that every eye carries its wrapping and the challenge is to let a gap open in this wrapping, allowing the gaze to open a gap in what it sees.

KEY-WORDS

Art Installation; Video Installation; Presence Production; Media Arts; Look.

RESUMEN

Esta comunicación presenta apuntes y reflexiones para la creación de una instalación artística cuya inspiración teórica es el pensamiento de Hans Ulrich Gumbrecht (2010) sobre la producción de presencia. El autor sugiere alternativas epistemológicas al predominio cartesiano de las Humanidades en la búsqueda incesante de interpretar y atribuir significado a los fenómenos analizados y argumenta que la experiencia estética siempre nos enfrentará a la tensión entre presencia y significado. Sin embargo, sólo los efectos de la presencia atraen intensamente a los sentidos. Dialogaremos también con Georges Didi-Huberman (2010) cuando afirma que cada ojo lleva su propia envoltura y el desafío es permitir que se abra una brecha en esta envoltura, permitiendo que la mirada pueda abrir un foso en lo que ve.

PALABRAS-CLAVE

Instalación de Arte; Video instalación; Producción de Presencia; Media Arts; Mirar.

Introdução

Fendas de Presença#1 faz parte da primeira experiência empírica em torno de um dispositivo/conceito, ainda em desenvolvimento, que é um dos pilares da minha pesquisa de doutoramento em *Media Artes*, envolvendo a criação de uma instalação artística intitulada *Panorama Anacrônico da Necropolítica*, reflexo de uma via dupla de investigação: pode ser enquadrada como uma pesquisa em arte (*research into art and design*) por envolver perspectivas teóricas sobre arte - social, econômica, política, histórica, ética, cultural, iconográfica, técnica, material - mas, também, se categoriza como uma pesquisa para arte e design (*research for art and design*), que difere das pesquisas em arte e através da arte, de acordo com Christopher Frayling, por apresentar um artefato como produto final:

A mais espinhosa é a Pesquisa para arte e design, pesquisa com 'p' minúsculo no dicionário - o que Picasso considerou ser a reunião de materiais de referência, e não a pesquisa propriamente dita. Pesquisa onde o produto final é um artefato - onde o pensamento está, por assim dizer, corporificado no artefato, que o objetivo não é principalmente o conhecimento comunicável no sentido de comunicação verbal, mas no sentido de comunicação visual ou icônica ou imagética³ (Frayling, 1993, p.5).

Essa investigação artística diverge do predomínio cartesiano nas Humanidades, que impõe limitações privilegiando a separação entre razão e emoção, objetividade e subjetividade, frequentemente reduzindo a compreensão dos fenômenos humanos a uma lógica racionalista. Nesse contexto, perspectivas construtivistas, fenomenológicas, pós-estruturais e decoloniais propõem uma visão mais pluralista e inclusiva do conhecimento, enfatizando a importância do contexto, da experiência vivida e das múltiplas interpretações, questionando a universalidade das categorias cartesianas, reconhecendo a complexidade, a historicidade e a diversidade das formas de compreensão humanas, promovendo, assim, uma busca por sentido que seja mais sensível às especificidades culturais, sociais e subjetivas, ampliando os horizontes interpretativos e contribuindo para uma compreensão plural na contextualização dos fenômenos estudados.

O objeto artístico desenvolvido nesta experiência seminal ressignifica uma caixa de madeira antiga que, intrinsecamente, carrega toda uma história, no fio do tempo e da memória, durante as décadas em que foi utilizada em uma tecelagem durante o século XX que já não está em funcionamento e transformou-se no New Hand Lab, espaço cultural e artístico localizado na Covilhã, no interior de Portugal. Nesta caixa, fizemos três pequenos furos, fendas pelas quais o público será conduzido a outros universos desconhecidos, atiçando a curiosidade do espectador e avivando o olhar

³ Tradução do autor. No original: "The thorny one is Research for art and design, research with a small 'r' in the dictionary - what Picasso considered was the gathering of reference materials rather than research proper. Research where the product is an artefact - where the thinking is, so to speak, embodied in the artefact, the goal in not primarily communicable knowledge in the sense of verbal communication, but in the sense of visual or iconic or imagistic communication".

para explorar o mundo misterioso dentro do objeto. O olho, dessa forma, é o principal elemento condutor dessa experiência estética. A condensação do olhar, diante da inelutável cisão do ver, canaliza as emoções, sensações e explode na produção de presença, cuja intensidade pode ser equalizada pela interpelação da disponibilidade do olho de cada espectador na percepção subjetiva em relação à obra, que não pode ser exclusivamente intermediada por uma relação de sentido.



Fig. 1. Camilo Cavalcante, olho fora da caixa. Fendas de Presença#1: Solidão plástica, 2023, acervo do autor.

Através do olho, pretendemos envolver as emoções do público, integrá-lo ao espaço interior da caixa de madeira e ao conteúdo exibido dentro dela. Essa relação física estabelecida é fator essencial para uma instalação, conforme analisa Claire Bishop:

A instalação artística cria uma situação na qual o espectador entra fisicamente e insiste que você considere isso como uma totalidade singular. A instalação artística difere, portanto, dos media tradicional (escultura, pintura, fotografia, vídeo) na medida em que se dirige ao espectador diretamente como uma presença literal no espaço. Em vez de imaginar o espectador como um par de olhos desencarnados que examina o trabalho à distância, a arte da instalação pressupõe um espectador corporificado cujos sentidos de tato, olfato e som são tão aguçados quanto seu sentido de visão. Essa insistência na presença literal do espectador é sem dúvida a chave característica da arte de instalação⁴ (Bishop, 2005, p.06).

4 Tradução do autor. No original: "Installation art creates a situation into which the viewer physically enters and insists that you regard this as a singular totality. Installation art therefore differs from traditional media (sculpture,

A partir dessa análise, a autora levanta imediatamente as seguintes questões: que tipo de 'participação' o (a) espectador (a) tem na obra? Por que a instalação se dá ao trabalho de enfatizar a 'experiência' em primeira mão, e que tipos de experiência ela oferece? São questões complexas para se responder diante das possibilidades interpretativas e da camada de presença que o dispositivo emana.

Produção de presença e a cisão do ver

Presença refere-se, em primeiro lugar, às coisas, que, estando à nossa frente, ocupam espaço, são tangíveis aos nossos corpos e não são apreensíveis, exclusiva e necessariamente, por uma relação de sentido.

Segundo Hans Ulrich Gumbrecht, não existe uma relação de complementaridade entre efeitos de presença e efeitos de sentido, na qual um padrão de estabilidade medie as funções entre as duas partes. Ele defende que a "tensão/ oscilação entre efeitos de presença e efeitos de sentido dota o objeto da experiência estética de um componente provocador de instabilidade e desassossego" (Gumbrecht, 2010, p.137).

Ao dizer que qualquer contato humano com as coisas do mundo contém um componente de sentido e um componente de presença, e que a situação de experiência estética é específica, na medida em que nos permite viver esses dois componentes na sua tensão, não pretendo sugerir que o peso relativo dos dois componentes é sempre igual. Ao contrário, admito que existem distribuições específicas entre o componente de sentido e o componente de presença - que depende da materialidade (isto é, da modalidade mediática) de cada objeto da experiência estética (Gumbrecht, 2010, p.138).

A fenda surge como elemento de interligação entre o mundo interior da caixa (e o universo contido nela) que apela ao olho como elo condutor de presença na percepção de quem se coloca a disposição da experiência estética, em situação de insularidade, a permitir liberdade ao olhar para explorar as dimensões físicas, emocionais, lúdicas e sensitivas contidas dentro de um objeto, à princípio, ordinário. De certa forma, a dualidade/ tensão entre sentido e presença, metaforicamente, está representada na obra pela dicotomia entre dentro e fora, ou seja, o mundo real e o mundo de dentro da caixa; o pensamento racional cartesiano e a possibilidade do onírico; o que é visto e o que nos olha a partir do interior da obra. "O que vemos só vale - só vive - em nossos olhos pelo que nos olha. Inelutável, porém, é a cisão que separa dentro de nós o que vemos daquilo que nos olha" (Huberman, 2010, p.29).

Huberman tece uma análise afiada partindo da afirmação de que a questão do volume e do vazio se coloca inelutavelmente no ato de ver, tomando como uma

painting, photography, video) in that it addresses the viewer directly as a literal presence in the space. Rather than imagining the viewer as a pair of embodied eyes that survey the work from a distance, installation art presupposes an embodied viewer whose senses of touch, smell and sound are as heightened as their sense of vision. This insistence on the literal presence of the viewer is arguably the key characteristic of installation art".

situação exemplar o olhar diante de um túmulo da segunda metade do século XI. O que é visto, num primeiro momento é o volume de um bloco de pedra esculpido figurativamente, gravuras e símbolos modelados no monolito, a preencher um determinado espaço. Por outro lado, há aquilo que nos olha e que não tem nada de evidente, trazendo um esvaziamento pelo inevitável: “o destino do corpo semelhante ao meu, esvaziado de sua vida, de sua fala, de seus movimentos, esvaziado de seu poder de levantar os olhos para mim” (Huberman, 2010, p.37).

Frente a essa dualidade, o autor destaca o pensamento cognitivo do que ele define como o homem da tautologia, que objetivamente revela um entendimento cínico e pragmático com relação às coisas do mundo:

Esse objeto que vejo é aquilo que vejo, um ponto, nada mais”. Terá assim feito tudo para recusar a temporalidade do objeto, o trabalho da memória – ou da obsessão – no olhar. Logo, terá feito tudo para recusar a aura do objeto, ao ostentar um modo de indiferença quanto ao que está justamente por baixo, escondido, presente, jacente. E essa própria indiferença se confere o estatuto de um modo de satisfação diante do que é evidente, evidentemente visível: “O que vejo é o que vejo, e me contento com isso”. O resultado último dessa indiferença, dessa ostentação em forma de satisfação, fará da tautologia uma espécie de cinismo: “O que vejo é o que vejo, e o resto não me importa (Huberman, 2010, p.39-40).

Como atitude oposta à tautologia, na outra ponta da ferradura, o autor coloca a experiência do ver com um exercício de crença, no qual “volume e vazio, corpo e morte, poderia se reorganizar, subsistir, continuar a viver no interior de um grande sonho acordado” (Huberman, 2010, p.40). O paradoxo entre tautologia e crença proposto pelo autor reflete, de certa forma, a dicotomia entre sentido e presença.

No filme *Laranja Mecânica* (1971), obra revolucionária de Stanley Kubrick, adaptação do romance original homônimo do escritor britânico Anthony Burgess, o protagonista-delinquente Alex (interpretado por Malcolm McDowell), após ser preso por seus crimes, torna-se cobaia de uma experiência estatal de ressocialização através de uma terapia de choque, que consiste em assistir a imagens chocantes das maiores atrocidades cometidas pelo ser humano. O jovem tem eletrodos presos à cabeça e os olhos fixos, permanentemente abertos por um mecanismo de metal preso nas pálpebras que as impede de piscarem. A overdose de imagens simbólicas que inundam a retina de Alex com violência e barbárie provoca repugnância, espasmos e náuseas no jovem, sugerindo que a cura para o personagem, ou seja, a conversão dele de um asqueroso marginal para um valoroso homem de bem, respeitador da lei e da ordem, vem através do olhar compulsório que vai aliená-lo, torturando-o a ponto de mudar o seu caráter. A ficção futurista (hoje, já uma realidade diante das agruras do mundo contemporâneo) traz à tona a dicotomia discutida por Huberman, envolvendo-nos enquanto espectadores e nos conduzindo a uma teia de olhares. Senão, vejamos: observamos Alex enquanto ele assiste, aflito, ao bombardeio cruel de imagens que, ao mesmo tempo, nos atinge enquanto cúmplices da narrativa e nos desconforta colocando em cheque as nossas próprias convicções éticas e morais.

É o nosso olhar que assiste a Alex olhando; e nos olha de volta, de fora para dentro, cartilha muda, penetrando nossos sentimentos de maneira cortante.

Nesse contexto, permitimo-nos propor uma analogia relativa ao potencial de produção de presença diante das possibilidades de interpretação do público em contato com a instalação artística. Neste jogo, no qual a visão penetra a fenda ao encontro do conteúdo escondido no interior da caixa, há uma relação delicada de cumplicidade que pode ser estabelecida com cada espectador na apreciação estética da obra. Assim, podemos fazer uma analogia do momento do encontro olho versus obra com o processo de combustão, no qual são imprescindíveis dois elementos: combustível e comburente. Se faltar um dos dois, a combustão não ocorre. Continuando com a analogia, podemos considerar o combustível como representação da obra artística e o comburente, a simbolizar o olho do espectador. Ou, ainda, de forma transversal: o olho seria combustível e a obra seria comburente. De qualquer maneira, cruzando todas as variantes e variáveis, esta equação simples, demonstra que o efeito de presença que o dispositivo pretende provocar e o impacto que o conteúdo artístico pode revelar a cada espectador, depende, em primeiro lugar, da explosão promovida pelo encontro entre olho e instalação artística, sempre intermediado pelas fendas, que catalisam a visão para o centro da obra.

$$\begin{array}{l} \text{combustão} = \text{combustível} + \text{comburente} \\ \text{combustível} - \text{obra artística} \quad \text{obra artística} - \text{comburente} \\ \text{comburente} - \text{olho} \quad \text{olho} - \text{combustível} \end{array}$$

Uma vez mais, evocamos o pensamento de Gumbrecht, em busca de alicerçar o conceito de *fendas de presença* que estamos a desenvolver, no qual o autor afirma que a experiência estética possibilita simultaneamente efeitos de sentido e presença e pode “nos ajudar a recuperar a dimensão espacial (...) a sensação de estarmos-no-mundo, no sentido de fazermos parte de um mundo físico de coisas” (Gumbrecht, 2010, p.146).

Antes de adentrarmos nas especificidades da construção da instalação, ressaltamos que, durante a pesquisa, encontramos uma relativa arquissemelhança do dispositivo em desenvolvimento com o Poliscópio Panorâmico, artefato do pré-cinema, sob uma perspectiva do cinema e das instalações artísticas como arqueologia das mídias. Este artefato não tem origem determinada, mas é provável que tenha sido criado na França, no último quarto do século XIX, de acordo com os arquivos da Fondazione Scienza e Tecnica⁵, em Firenze, Itália:

Trata-se de um jogo ótico que consiste numa caixa de madeira que tem no topo um tabuleiro com uma pega na qual está inserida uma lente biconvexa. A base da caixa é formada por uma folha de papel sobre a qual está pintada a aquarela, uma imagem que representa uma galeria em arco, povoada por várias personagens. Uma

5 <https://www.fstfirenze.it/poliscopio-panoramico/>

série de pequenos orifícios de diferentes diâmetros simula lâmpadas que iluminam a galeria ao longo de todo o seu comprimento. Uma folha de papel de seda esticada sobre o desenho funciona como difusor. A paisagem, observada através da lupa, é fortemente perspectivada e dá uma impressão notável de tridimensionalidade.

Levando em conta a evolução tecnológica ao longo de dois séculos na história da humanidade, podemos sugerir que, hoje, em pleno século XXI, a pintura da aquarela na folha de papel pode ser cambiada por um tablet e os pincéis, tintas e outros utensílios de outrora podem ser substituídos pelos aplicativos de um smartphone ou notebook.

Praxis artística

Abordaremos a partir de agora, de forma breve, o processo artístico para a construção do artefato, que exigiu uma dinâmica criativa na qual foram necessários vários procedimentos práticos/técnicos de diferentes nuances. Lembramos que se trata de uma primeira experiência na direção de contextualizar empiricamente o potencial artístico e a latência poética que pretendemos explorar através das fendas de presença.

Vamos destacar três campos estruturais e fundamentais para a realização da instalação:

1. Campo imagético

É constituído por um vídeo, filmado com a câmera de celular, cujo conteúdo revela bonecos de plástico pegando fogo. Uma boneca no estilo *Barbie* e um boneco com aspecto de super-herói infalível, derretendo, aos poucos, em meio às chamas, transfigurando-se e criando a sensação de uma dança apocalíptica, um balé piromaníaco.

As filmagens foram realizadas à noite, na área externa do *New Hand Lab*, utilizando os seguintes materiais: duas bonecas, dois bonecos, gasolina, fósforos, supercola, um tripé para celular e uma chapa de metal para afixar os bonecos. Após esta etapa, o material bruto foi editado no *DaVinci Resolve*, popular *software* de edição que disponibiliza uma versão gratuita, onde escolhemos as imagens mais impactantes para a montagem seguindo o andamento da música composta exclusivamente para a instalação. O conteúdo finalizado⁶ foi exibido na exposição da obra no *i*Artes 2023*, evento realizado pela Faculdade de Artes e Letras da Universidade da Beira Interior.

⁶ O vídeo pode ser acessado através do link <https://vimeo.com/840131700>.



Fig. 2. Camilo Cavalcante, vídeo Fendas de Presença#1: Solidão plástica, 2023, acervo do autor.



Fig. 3. Camilo Cavalcante, ponto de vista da fenda com filtro. *Fendas de presença#1: Solidão plástica*, 2023, acervo do autor.

2. Campo sonoro

Para acompanhar as imagens e acrescentar à proposta estética uma atmosfera densa, melancólica, por vezes nostálgica, criamos e gravamos uma trilha sonora original, composta e executada no aplicativo *Garage Band*, que possibilita a organização de diversas pistas de som e oferece centenas de opções de instrumentos musicais.

O conceito e a dinâmica sonora/musical tiveram como inspiração as obras de dois grandes músicos para a elaboração criativa:

-Arvo Pärt: compositor e músico erudito estoniano que trabalha com um estilo minimalista e utiliza uma técnica desenvolvida por ele nomeada de *tintinnabuli* (do latim, 'pequenos sinos'). Sua música é feita de repetições melódicas que sublimam uma delicadeza hipnótica e leva os ouvintes a embarcarem numa vigem sonora- sensorial.

Für Alina (1976), uma das obras mais significativas do artista, especialmente, serviu como forte inspiração para a criação da música da instalação.

- Zbigniew Preisner: maestro e compositor polonês que ficou mundialmente conhecido pela sua longa e fiel parceria criando as trilhas sonoras originais dos filmes de Krzysztof Kieślowski, importante realizador conterrâneo que criou pérolas da cinematografia mundial, tais quais *Não amarás* (1988), *Não matarás* (1988), *A dupla vida de Véronique* (1991) e a trilogia das cores: *A liberdade é azul* (1993), *A igualdade é branca* (1994) e *A fraternidade é vermelha* (1994). A sonoridade de Preisner perfura a sensibilidade dos ouvintes e torna-se uma personagem marcante dos filmes, descortinando uma certa melancolia entrópica, que motivou nosso interesse em utilizar as suas composições como referencial de estilo.

3. Campo das artes plásticas/ design

No início, era uma caixa de madeira, antiga e vazia, ocupada apenas por teias de aranha, esquecida no canto de uma antiga tecelagem desativada que hoje funciona como centro cultural no interior de Portugal. Um objeto que carrega toda uma trajetória no tempo e no espaço. A ressignificação da caixa começou com a etapa de furar os três pequenos buracos, fendas pelas quais os conteúdos imagéticos serão acedidos pelos espectadores, individualmente.

A fenda do meio foi feita um pouco maior do que as fendas laterais, nas quais posteriormente, foram colados papéis coloridos vermelhos provenientes de embalagens de rebuçados (bombons), aqui transformados em filtros que intermediam e deformam a imagem exibida pela tela do *tablet*, aquecendo a temperatura de cor e borrando a visão do espectador, caso ele opte por espiar através destas fendas laterais. A fenda central não contém nenhum filtro ou lente acoplada, assim, permitindo um contato direto olho-imagem.



Fig. 4. Camilo Cavalcante, caixa, furos e filtros. Fendas de Presença#1: Solidão plástica, 2023, acervo do autor.

Em seguida, confeccionamos (de maneira artesanal com papelão, fita adesiva, tesoura e bisturi) a base de suporte para o *tablet*, fonte emissora do conteúdo imagético, dentro de uma pequena caixa de papelão revestida internamente com cartolina preta para evitar os reflexos da luminosidade. Assim, o *tablet* fica inserido dentro deste aparato de papelão, ligado por cabos à energia elétrica e à uma caixa de som portátil. Todo esse mecanismo é arrumado sob a antiga caixa de madeira na altura das fendas e sustentado por uma base de papelão que mantém a estrutura fixa, impedindo-a de desmoronar. O público, então, pode apreciar a obra em sua forma externa e aceder ao conteúdo interior através das fendas de presença.

Por fim, realçamos que esta investigação teórico-prática mantém diálogo e entrelaçamentos com o conceito de transcinemas, para “definir uma imagem que gera ou cria uma nova construção em que a presença do participador ativa a trama envolvida” (Maciel, 2009, p.16). O cinema em trânsito que se utiliza de novas ambientações, narrativas e interatividade e que se expressa em estéticas, fluxos e circuitos criativos alinhados às manifestações expandidas do audiovisual.

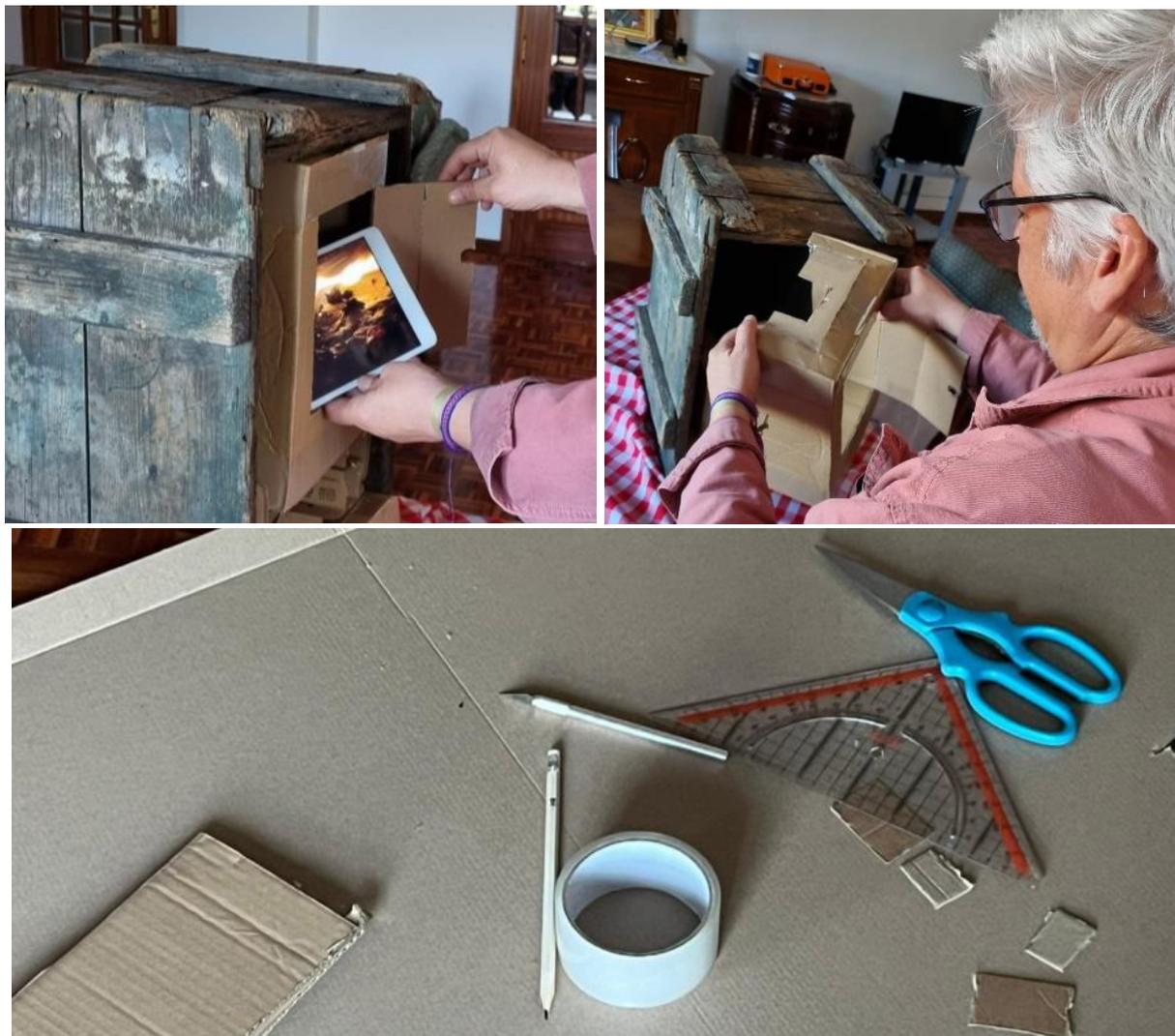


Fig. 5. Camilo Cavalcante, processo de construção. Fendas de Presença#1: Solidão plástica, 2023, acervo do autor.



Fig. 6. Camilo Cavalcante, exposição no i*artes 2023. Fendas de Presença#1: Solidão plástica, 2023, acervo do autor.

(In) Conclusões

Temos ainda um longo caminho a ser percorrido na busca por estabilizar e amadurecer tanto o conceito quanto o dispositivo artístico das Fendas de Presença. Reconhecemos que essa primeira experiência foi bem-sucedida no âmbito técnico e operacional, onde foram alcançados todos os objetivos propostos nesta fase. Pudemos ter uma noção empírica da dimensão das imagens na tela diante da proporcionalidade do olhar. Ainda, precisamos explorar o potencial que a utilização de lentes e filtros acoplados às fendas podem gerar em termos de ruídos e deformações óticas nas imagens. Mas, de uma forma geral, pudemos comprovar o impacto e a latência poética que o dispositivo desperta no espectador, fator que injeta motivação e impulsiona a continuidade do processo investigativo.

Especificamente, com relação ao *leitmotiv*, solidão plástica, surge oportunamente para instigar inquietações, indagações e provocações ao olhar e aos conceitos do público: seria a obra uma metáfora à perda precoce da infância? Uma crítica ao machismo e à violência contra a mulher? Ou um questionamento à crueldade da inquisição católica ao queimar Joana Darc? Qual seria a caça às bruxas dos tempos atuais? Se a modernidade é líquida, como analisou Zygmunt Bauman, reflexo de uma sociedade individualizada em uma vida líquida voltada completamente para o consumo, poderia ser, a solidão, plástica, sob esse ponto de vista? Alienada pelo consumo que se coloca de forma imediatista como sinônimo de felicidade, vivemos uma inundação de *happy images* que estampam postagens das redes sociais. A instalação seria, então, uma reflexão sobre o narcisismo, a vaidade, o culto às aparências? Ou a constatação do inevitável declínio do mundo capitalista, a queda do ocidente? Ou tudo isso? Ou nada disso? O sentido, cabe ao espectador decifrar. Se, assim, o desejar. Ou, diante da tensão constante entre interpretar os fatos e atribuir sentido a tudo, o melhor, talvez, seria deixar-se levar pela presença que a arte produz.

Olhe e permita-se ser olhado: no fundo da caixa e da alma.

Referências

BAMBOZZI, Lucas & PORTUGAL, Demétrio. (Org.). **O cinema e seus outros: manifestações expandidas do audiovisual**. São Paulo: Equador: AVXLab – Laboratório de Audiovisual Expandido, 2019.

BISHOP, Claire. **Installation Art**. London: Tate Publishing, 2005.

FRAYLING, Christopher. **Research in art and design**. London: Royal College of Art, 1993.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. Produção de Presença: o que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora PUC-Rio, 2010. In MACIEL, Katia. (Org.). **Transcineamas**. Rio de Janeiro: ContraCapa, 2009.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 2010.

Filmografia

Laranja mecânica (1971), Direção de Stanley Kubrick, USA, ENG.

Não amarás (1988), Direção de Krzysztof Kieślowski, POL.

Não matarás (1988), Direção de Krzysztof Kieślowski, POL.

A dupla vida de Véronique (1991), Direção de Krzysztof Kieślowski, POL, FRA, NOR.

A liberdade é azul (1993), Direção de Krzysztof Kieślowski, FRA, POL, SUI.

A igualdade é branca (1994), Direção de Krzysztof Kieślowski, FRA, POL, SUI.

A fraternidade é vermelha (1994), Direção de Krzysztof Kieślowski, FRA, POL, SUI.

Submissão: 16/07/2024

Aprovação: 08/05/2025



Demanda contínua

A transdisciplinaridade do desenho: da expressão primitiva às aplicações contemporâneas - ecologia

The transdisciplinarity of drawing: from
primitive expression to contemporary
applications- ecology

La transdisciplinarietà del dibujo: de
la expresión primitiva a las aplicaciones
contemporâneas - ecologia

Susana Olaio¹

¹ Licenciatura e Mestrado em Artes Plásticas, ramo de Pintura, pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Expõe, activamente, tanto a nível individual e colectivo em várias instituições prestigiadas. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5134-4369> E-mail: olaiosusana.artistaplastica@gmail.com

RESUMO

Este artigo analisa a transdisciplinaridade do desenho pela sua importância em diversas áreas do conhecimento. Através de uma análise profunda, procura compreender o desenho como ferramenta mental e metodologia de análise e reflexão, fomentando o desenvolvimento perceptivo, intelectual e cognitivo. Esta abordagem reforça-se pelas ideias do arquitecto Campo Baeza e do artista plástico Joseph Beuys. O artigo estabelece um diálogo entre representações primitivas e contemporâneas, destacando a fusão entre o natural e o artificial, acentuada pelas revoluções industriais. Através do legado de artistas como William Turner, testemunhamos as mudanças climáticas da Primeira Revolução Industrial, resultado do desenvolvimento tecnológico. São feitas conexões entre o desenho como tecnologia manual e a sua incorporação em dispositivos tecnológicos, alterando as relações humanas e ambientais. O pensamento de Walter Benjamin é usado para reflectir sobre as imagens actuais e os modos de produção. Analisam-se metodologias de trabalho com softwares de desenho 3D, desvinculando o desenho de suportes e ferramentas convencionais. São referidos projectos como LABVERDE e EcoArt Project, e o trabalho de artistas portugueses como Pedro Vaz, Cristina Ataíde e Vanessa Barragão

PALAVRAS-CHAVE

Desenho; Ecologia; Transdisciplinaridade; Comunicação Visual.

ABSTRACT

This article analyzes the transdisciplinarity of drawing because of its importance in various areas of knowledge. Through an in-depth analysis, it seeks to understand drawing as a mental tool and methodology of analysis and reflection, fostering perceptual, intellectual and cognitive development. This approach is reinforced by the ideas of architect Campo Baeza and plastic artist Joseph Beuys. The article establishes a dialogue between primitive and contemporary representations, highlighting the fusion between the natural and the artificial, accentuated by the industrial revolutions. Through the legacy of artists like William Turner, we witness the climatic changes of the First Industrial Revolution, resulting from technological development. Connections are made between drawing as a manual technology and its incorporation into technological devices, altering human and environmental relations. The thought of Walter Benjamin is used to reflect on current images and modes of production. Work methodologies with 3D drawing software are analyzed, detaching drawing from conventional supports and tools. Projects like LABVERDE and EcoArt Project are mentioned, as well as the work of Portuguese artists like Pedro Vaz, Cristina Ataíde and Vanessa Barragão.

KEY-WORDS

Drawing; Ecology; Transdisciplinarity; Visual Communication.

RESUMEN

Este artículo analiza la transdisciplinariedad del dibujo por su importancia en diversos campos del conocimiento. A través de un análisis profundo, busca comprender el dibujo como herramienta mental y metodología de análisis y reflexión, fomentando el desarrollo perceptivo, intelectual y cognitivo. Este enfoque se ve reforzado por las ideas del arquitecto Campo Baeza y el artista plástico Joseph Beuys. El artículo establece un diálogo entre representaciones primitivas y contemporáneas, destacando la fusión entre lo natural y lo artificial, acentuada por las revoluciones industriales. A través del legado de artistas como William Turner, somos testigos de los cambios climáticos de la Primera Revolución Industrial, resultado del desarrollo tecnológico. Se establecen conexiones entre el dibujo como tecnología manual y su incorporación a dispositivos tecnológicos, alterando las relaciones humanas y ambientales. Se utiliza el pensamiento de Walter Benjamin para reflexionar sobre las imágenes actuales y los modos de producción. Se analizan metodologías de trabajo con software de dibujo 3D, separando el dibujo de soportes y herramientas convencionales. Se mencionan proyectos como LABVERDE y EcoArt Project, y el trabajo de artistas portugueses como Pedro Vaz, Cristina Ataíde y Vanessa Barragão.

PALABRAS-CLAVE

Dibujo; Ecología; Transdisciplinariedad; Comunicación Visual.

O desenho como estrutura da comunicação visual

Explora-se a transdisciplinaridade e transterritorialidade do desenho. Compreende-se então a necessidade de indagar: o que é que se entende por desenho e para que serve?

O desenho é uma estrutura gráfica que serve de base para a pintura, escultura, fotografia, cinema, instalação, vídeo, entre outras, sendo, portanto, transversal a qualquer disciplina das artes plásticas e visuais. É um sistema organizado, uma forma de mapeamento, funciona como “gramática do campo visual”. Através dele conseguimos criar qualquer imagem, desde a mental até à imagem materializada. O desenho ensina-nos a ver com rigor. Permite-nos, mais do que ver, compreender a organização, quer seja de um território, de um corpo ou de um objecto.

É um modo de estar perante aquilo que nos rodeia, estando constantemente em modo operativo de análise e reflexão. Expressa, claramente, não só aquilo que está a ser percebido, mas mais importante, comunica a compreensão daquele que percebe sobre a informação que recebeu sensorialmente.

À medida que aumenta a sua capacidade de ver, a sua capacidade de desenhar também aumenta e poderá perceber como o seu próprio estilo se vai formando (Edwards, 1984, p.35).

A capacidade de desenhar está intimamente ligada à nossa capacidade de observar o mundo. Quanto mais treinarmos o nosso olhar para os detalhes, formas e proporções, mais aprimoramos as nossas capacidades artísticas.

Na arquitectura, por exemplo, o desenho serve para revelar o desígnio do arquitecto, e sem ele nada acontece. Mas muito antes disso, o desenho permite estudar o espaço, estabelecer relações entre a construção projectada e o espaço onde vai ser integrada, “esculpindo” a paisagem, de acordo com as sensações desejadas, e por último serve como ferramenta de comunicação visual. Por tudo isso, é a ferramenta mais importante, ajuda o pensamento a fluir, criando uma conexão entre a mão e a mente. E essa conexão é única, pois o comportamento da mão assemelha-se a um “joystick” que está sob comando da mente.

Como é sabido, actualmente, os arquitectos fazem-no por meio de programas computacionais, recorrendo ao lápis apenas para fazerem um esquisso ou esboço. Em síntese, o desenho permite organizar as ideias, antevendo a construção. Mas, o que distingue exactamente um desenho feito através de uma ferramenta como um lápis ou de um feito no computador? À mão, revela identidade e fluidez, enquanto no computador define-se por um registo mais mensurado. No entanto, antes dos computadores, já existiam os chamados desenhos técnicos, que eram feitos com auxílio de ferramentas como régua, esquadro, compasso, etc. Ou seja, essas ferramentas foram incorporadas no computador ou na máquina. Ainda assim, há uma relação material que é espoletada, através de um lápis, que não é a mesma relação com um computador. Nada como o cheiro da grafite e da madeira que cobre a grafite,

as tonalidades provocadas pela pressão da mão, as texturas da essência do papel, tudo aquilo que caracteriza um material como um lápis. Há toda uma essência que pode ser tanto estimulante como tornar-se num enorme constrangimento para que o desenho aconteça.

E, para reforçar esta ideia do desenho como exercício de análise, o arquitecto Campo Baeza, na obra "Pensar com as mãos" refere:

À primeira vista poderia parecer um exercício fútil. Entendo que, longe de ser um exercício meramente formal, se trata de fazer um exercício de ANÁLISE com o maior grau de precisão. Como se tratasse de uma DISSECAÇÃO ANATÓMICA com um BISTURI. Fazer uma análise através de um desenho muito preciso, tendo passado já tanto tempo depois da concepção e construção destas casas, revela-se de enorme interesse (Baeza, 2011, p.56).

Na pintura o desenho acontece, naturalmente, com a aplicação da mancha cromática, e na escultura através da modelação da matéria (barro, gesso, etc.). Quando o assunto é sobre qualquer uma destas disciplinas estamos implicitamente a falar de desenho.

A sua potencialidade vai muito para além do universo artístico, usado como complementaridade visual na comunicação, e auxiliando a estabelecer uma compreensão sobre o objecto de estudo em outras áreas científicas como: Arqueologia, Engenharias, Botânica, Matemática, entre outras. No campo do ensino e investigação, estão a surgir novos modelos que reconhecem a potencialidade do desenho em áreas onde ele nunca foi aplicado, como é o caso da medicina. A disciplina "Desenho e observação para médicos" da Universidade do Porto é um exemplo da sua transterritorialidade (Porto, 2022). O desenho promove a concentração, a coordenação motora, o desenvolvimento cognitivo, para além de ser uma óptima ferramenta de autoconhecimento e desenvolvimento criativo (Gritti et al., 2020).

Escrever é também um modo de desenhar, pois requer precisão perante uma construção gráfica. O gesto que escreve estabelece uma certa afinidade com o gesto que desenha. O comportamento da mão é análogo. Comumente, recorre-se ao desenho para auxiliar na comunicação, apresentar uma ideia, dar-lhe forma, mesmo aqueles que não possuem qualquer formação neste território, usam-no, num registo de esboço, por exemplo. De algo simples, básico, mas que ajuda a compreender a perspectiva da outra pessoa, ou mesmo para nos fazermos compreender. A título de exemplo: professores do ensino primário, básico e secundário, que nas várias disciplinas, sentem a necessidade de se expressarem através dele, ainda que por meios de "rabiscos". Dessa forma, todo conhecimento, que ainda está no plano teórico, toma forma, já que as palavras são, por vezes, insuficientes.

Posto isto, o desenho é pensamento, porque independentemente do modo como é materializado, parte de uma construção mental. Neste sentido, cita-se Joseph Beyus:

É por isso que digo que cada homem é um desenhador, é-o na medida em que representa, cada homem representa, uns mais, outros menos; isso tem a ver também com a escolha da sua profissão. Mas na vida consciente é provável que o desenho surja de um ou de outro modo... Se me refreio de maneira mais ou menos consciente, então escrevo ocasionalmente uma frase e olho também para a marca que deixei inscrita no mundo, neste caso, no papel, e aí hei-de fazer as minhas reflexões sobre o que é grande e o que é pequeno, sobre as proporções e coisas parecidas, e então estarei a entrar na coisa em causa, mas para tanto não preciso de me tornar um desenhador. Isso terá de exprimir-se no meu trabalho (Harlan, 2021, p.64).

O desenho é um óptimo exercício para organizar o pensamento, portanto, mapas mentais, gráficos, tabelas e diagramas são também uma maneira de desenhar. Independentemente da época, o desenho é uma ferramenta imprescindível.

As imagens primitivas - o desenho como tecnologia para criação das imagens

O desenho teve início no período pré-histórico, assente sobre um suporte natural (parede da gruta ou caverna, rochas). Perante uma vontade de registo, de expressão e manifestação do simbólico, nasceu aquilo que se entende por desenho. O uso de um meio riscador e pictórico, proveniente da colecta de elementos naturais: orgânicos e inorgânicos, de onde resultaram formas, por vezes preenchidas com cores (Cruz, 2007). E através das saliências das rochas, percebeu-se o potencial para representar as patas dos animais, um desenho quase escultórico, com uma intencionalidade de representar algo tridimensional, com relevo. Tiraram partido das características do suporte e com isso, o desenho tornou-se mais expressivo, comunicou. Ou mesmo as sobreposições das figuras para aludir ao movimento. O desenho resultou de um processo abrangente de observação e análise da sociedade primitiva, bem como de um desenvolvimento empírico de técnicas e materiais para a sua produção. E, por tudo isso, deu lugar àquilo que se define por um estilo artístico, proveniente da expressão material, que se tornou inconfundível e inato. Representações primitivas ou “documentos estéticos”, como foram designadas por historiadores e arqueólogos, permitiram-nos ter elementos para identificarmos espécies da época, materiais, técnicas, assim como para auxiliarem a compreender os comportamentos daquela sociedade (RTP2, 2019). As práticas do quotidiano e todo o meio envolvente foram representados nas paredes das cavernas, passando assim ao lugar do simbólico. Mas, o que é o lugar do simbólico? O simbólico é o lugar onde todas as coisas importantes são colocadas, sobre o ponto de vista da sociedade em que as coloca nesse estatuto, e é também a certeza da memória perpetuada, materializada nas obras plásticas e visuais para serem colocadas em destaque, discutidas e analisadas, sobretudo, pelas sociedades posteriores.

Aquelas imagens são a representação das coisas que eram alvo de reflexão e importância. Novamente, cita-se Beuys:

O olhar sobre aquilo que está doente, sobre o que está em vias de morrer e que se representa simbolicamente em tudo o que é resultante do relacionamento vivo e plástico do mundo, torna-se, na obra Beuys, provocação, elemento provocador daquilo que nas nossas almas suscita e desperta o desejo de um agir e configurar que brota de um «mundo brilhante, claro, luminoso, espiritual». «Trata-se, portanto, de um princípio de ressurreição: a velha configuração que morreu ou que petrificou reconfigurar-se-á numa outra, energética, pulsante, promotora de vida, capaz de intimar a alma, fomentadora de espiritualidade. É isto o conceito ampliado de arte (Harlan, 2021, pp.243 e 244).

Nessa época, o desenho não resultou da produção individual, mas de uma comunidade, de um conjunto de indivíduos que tinham o mesmo intento. Ou seja, não consistiu numa prática que findava no Eu, mas de um pensamento comum. De um modo de fazer muito característico pela descoberta de meios, que permitiram o surgimento do que actualmente se define por ciência, já que para a produzir foram criados laboratórios, no contexto daquela época (Bataille, 2015). A arte é o grande cordão umbilical que estabelece a ligação desde o útero da humanidade até à actualidade, sendo as imagens primitivas o seu grande testemunho, uma espécie de janela que nos permite vislumbrar a maneira como as sociedades primitivas se relacionaram com o meio e com as espécies, tanto de plantas como de animais. Mas é também o início de um modo de comunicação e expressão universal. Da relação construída entre homem e natureza resultaram tanto materiais como técnicas, que pela maneira como eram produzidos, comunicavam sobre essa mesma relação, pelas características implícitas nos próprios materiais. Desde essa época que o ser humano quis exercer domínio sobre a natureza, ao perceber que isso lhe traria vantagens, em questões como a sua sobrevivência. A palavra domínio vem no sentido de entendimento e transformação.

As imagens tornaram-se o veículo de comunicação e documentação mais poderoso. Tanto ao nível da relação entre humanos, humanos e o meio natural, acontecimentos históricos, eventos naturais e desenvolvimentos tecnológicos-científicos. Elas são verdadeiros documentos históricos. Através delas conseguimos aproximar-nos de determinada situação, tudo se torna mais claro por se tornar também visível.

No século XVIII, um dos grandes mestres de desenho, considerado o fazedor de imagens de grande mestria, o incontornável William Turner, deixou-nos um riquíssimo legado imagético. Realizou imensos desenhos e aquarelas, fruto das suas viagens, e onde documentou o tipo de paisagens que foi contemplando, fazendo estudos da luz natural e dos efeitos atmosféricos (Blayney, 2012).

O quadro intitulado “Chuva, vapor e velocidade”, exposto na National Gallery em Londres, é um exemplo notável de como Turner capturou os efeitos causados pela Primeira Revolução Industrial (National Gallery). Esta obra não só documenta a transformação das paisagens devido à industrialização, mas sugere uma crítica aos impactos ambientais, pelo facto de ter representado toda uma atmosfera que parece engolir o comboio, assim

como a paisagem, muito característica da época. Com isto, o pintor chama a atenção desses efeitos, de uma maneira muito clara, e através de uma abordagem inovadora e extremamente sensível, pronunciando a reinvenção da imagem.

E, no seguimento destas questões, recentemente, foi anunciado o encerramento da última usina de carvão no Reino Unido, é um marco significativo na luta contra as mudanças climáticas. Este evento reflecte um esforço contínuo para reduzir a dependência de fontes de energia poluentes e promover alternativas sustentáveis, alinhando-se com os objectivos da Agenda 2030². Assim como Turner usou a sua arte para documentar e reflectir sobre as mudanças de sua época, os artistas contemporâneos têm, neste evento, a oportunidade de criarem imagens que conscientizem sobre a importância da sustentabilidade e dos desafios ambientais actuais.

O desenvolvimento tecnológico e a reinvenção das imagens

Na sociedade contemporânea o natural funde-se cada vez mais com o artificial, é cada vez mais difícil de perceber o que é natural, se é que ainda podemos encontrar algo que possa ser definido como cem por cento natural, ou talvez a própria noção de natural deva ser alterada, existindo por isso uma linha ténue. As várias revoluções industriais e os mercados acentuaram a presença de coisas totalmente artificiais nas nossas vidas, sem as questionarmos, aceitando-as pacificamente. A tecnologia deixou de ser uma capacidade restrita ao ser humano e foi incorporada nas máquinas, substituindo-o em muitas das suas tarefas. Dessa forma, as imagens foram também alvo, passaram a ser produzidas pelo objecto tecnológico, até se tornarem naquilo a que o Walter Benjamin definiu como um "campo democrático" (Benjamin, 2012). Tornaram-se no objecto mais comum e acessível pela multiplicidade de aparelhos tecnológicos capazes de produzir e reproduzir imagens, o que faz dessa vulgarização uma identidade desta época.

O computador e o telemóvel, por exemplo, deixaram de ser meras ferramentas de trabalho ou de comunicação, tornaram-se uma extensão da nossa existência. Tal como qualquer técnica, também eles surgiram, inicialmente, com o intento de auxiliar o ser humano nas suas tarefas do quotidiano, no entanto, transcenderam todas essas possibilidades. Passaram a correlacionar-se connosco. A nossa existência é validade sob essa relação pacífica. Estaremos perante uma quarta revolução industrial? O ser humano está a fundir-se com as máquinas e está a mudar o nosso comportamento para connosco assim como para com os outros. Pode pensar-se que, o ser humano está a deixar de ser observador das imagens, mas a fundir-se nelas, através da sua interacção com o virtual como a Realidade Aumentada.

2 Unidas, Nações. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <https://unric.org/pt/Objetivos-de-%20Desenvolvimento-Sustentavel/%20Org> Acesso em: 7 ago. 2024

O desenho, enquanto tecnologia manual, passou a ser mais uma capacidade das máquinas, o que alterou as metodologias de trabalho, por exemplo, os arquitetos, como já foi mencionado, passaram a ter novas ferramentas, substituindo o lápis ou caneta por programas de modelação 3D, assim como escultores, pintores, desenhadores de Banda Desenhada, engenheiros, etc. As máquinas vieram mudar a nossa relação com os materiais, substituindo-os pelo digital.

As grandes transformações merecem a nossa atenção e impulsionam os artistas a criarem imagens que comuniquem tanto as suas inquietações pessoais como no aspecto global. As imagens funcionam como um discurso, e durante o processo de criação o território artístico é um campo de investigações. O meio tecnológico/material com que as imagens são concebidas servem de imersão ou confronto sobre determinada época. Outra questão muito pertinente é a criação de imagens por Inteligência Artificial. O ser humano observa e verifica o que a máquina executou. Quase que uma espécie de retorno às inquietações de Walter Benjamin com o ensaio “A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica”, encontramos no mesmo ponto de observação, só que com outras tecnologias.

As imagens como discurso sobre as problemáticas actuais – o objecto filosófico

As mudanças da natureza são um processo natural e necessário ao seu desenvolvimento. Contudo, a actividade humana, sobretudo as grandes indústrias poluentes, originaram uma acentuada aceleração dessas mudanças, tornando-as, muitas vezes, catastróficas e irreversíveis. O futuro é pensado numa espécie de utopia, mas que vai sendo cada vez mais uma realidade, na medida em que o ser humano vai-se alterando geneticamente, novos modelos de cidades vão sendo implementadas, novas interacções entre humanos e humanos vs. natureza.

O desenho obriga-nos a posicionarmo-nos e analisarmos os resultados da nossa actividade, desenvolve a capacidade crítica e fomenta a conexão e a percepção.

O projecto LABVERDE tem como objectivo reunir artistas, cientistas e indígenas, visa documentar a actual condição da natureza na Amazónia, conscientizar, através de uma prática multidisciplinar, sobre a importância da natureza, criando possibilidades através de uma realidade imaginada (LABVERDE, 2013). Os artistas portugueses Pedro Vaz (Vaz, 2024) e Cristina Ataíde (Ataíde, 2024), criam imagens que documentam e analisam as suas experiências fenomenológicas e estéticas das paisagens naturais, elevando-as a imagens reflexivas e filosóficas.

Também o projecto EcoArtProject.org³, criado em 2010 e sediado em Nova Iorque, desempenha um papel importante nesta tentativa de diminuir os impactos ambientais. Para isso, reúne artistas e designers a produzirem sob estas preocupações, conscientizando a sociedade.

3 Disponível em: <https://www.ecoartproject.org/#mission> Acesso em: 8 jun. 2024

De maneira geral, a produção artística está sob a temática das preocupações ambientais, tanto a nível da maneira como gerimos os recursos naturais, como da gestão dos desperdícios da actividade humana (Christie's, 2021). Essas imagens serão fundamentais para que as sociedades futuras possam testemunhar o nosso comportamento, tal como a herança deixada pelos nossos ancestrais. A artista portuguesa Vanessa Barragão⁴, doou uma das suas obras à sede da ONU, em Nova Iorque, como forma de conscientizar sobre a gestão dos desperdícios da indústria têxtil e os impactos que isto tem no meio ambiente. A artista recupera uma técnica ancestral, a tapeçaria, e desenha a natureza com os desperdícios da indústria têxtil (Portugal, 2024).

Em conclusão, o desenho desempenha um papel crucial na compreensão e comunicação. Ele permite uma análise detalhada e crítica das interacções entre os seres humanos e o meio ambiente, servindo como uma ferramenta poderosa para reflexão e acção. À medida que enfrentamos desafios ambientais cada vez maiores, o desenho continuará a ser uma forma vital de expressão e investigação. Dada a sua transdisciplinaridade e transterritorialidade, a continuidade da sua existência não será colocada em causa, o que vai sendo alterado são as ferramentas e suportes. De maneira geral, os avanços tecnológicos trazem sempre adaptações e desafios, mas no aspecto do desenho houve uma passagem acentuada relativamente aos meios e suportes. O desenho mais tradicional, feito com um lápis amplia toda uma experiência, permitindo uma conexão sensorial e emocional com o acto de desenhar. O próprio exercício de ver, desenhar e apagar (tentativa e erro) deixa sempre uma marca no papel mesmo que quase invisível, é como gravar no tempo uma identidade. Para além disso, a temporalidade do exercício abre espaço para o diálogo e reflexão, já para não falar do aspecto material como o tempo para secagem dos meios líquidos. Há todo um aspecto sensorial e áptico no contacto com os materiais de desenho mais convencionais.

Quando o desenho é direccionado no sentido de registar a experiência no contacto com a natureza, ele manifesta tudo aquilo que excitou os sentidos e que permitiu à mente ter informação para interpretar. O desenho é um veículo que dá palco aos aspectos do mundo natural, conscientizando os indivíduos para a importância desses elementos naturais. O contacto com o mundo real torna o acto de ver um momento mais analítico, crítico e realista, o que muitas vezes é anulado pelo contacto com o mundo digital, que tem luzes e cores artificiais, para além do facto dos cheiros, das sensações de calor ou frio, áspero ou macio, húmido, etc., são nulas.

Nos trabalhos dos artistas Cristiana Ataíde e Pedro Vaz pode verificar-se esse processo fenomenológico e a partir das suas obras os expectadores podem ser confrontados com novas experiências, muitas vezes transcendendo o material.

4 Disponível em: <https://vanessabarragao.com> Acesso em: 15 jul 2024

Referências

ATAÍDE, Cristina. **Cristina Ataíde**. 2024. Disponível em: <https://cristinataide.com/>. Acesso em: 22 jun. 2024.

BAEZA, Alberto Campo. **Pensar com as mãos**. 2. ed. Casal de Cambra: Caleidoscópio – Edição e Artes Gráficas, S.A., 2011.

BARRAGÃO, Vanessa. **Portugal donates to the UN a piece by Vanessa Barragão**. Portugal.gov.pt, 2024. Disponível em: <https://www.portugal.gov.pt/en/gc23/comunicacao/noticia?i=portugal-donates-to-the-un-a-piece-by-vanessa-barragao>. Acesso em: 1 jul. 2024.

BATAILLE, Georges. **O nascimento da arte**. 1. ed. Lisboa: Sistema Solar, CRL, 2015.

BENJAMIN, Walter. **Sobre arte, técnica, linguagem e política**. Lisboa: Relógio D'Água, 2012.

BROWN, David Blayney. (Ed.). J.M.W. Turner: Sketchbooks, drawings and watercolours. **Tate Research Publication**, 2012. Disponível em: <https://www.tate.org.uk/art/research-publications/jmw-turner/1819-1829-italy-andafter-r1130131>. Acesso em: 24 ago. 2024.

CHRISTIE'S. **Oito artistas líderes defendendo a sustentabilidade**. Christie's, 2021. Disponível em: <https://www.christies.com/>. Acesso em: 11 jul. 2024.

CRUZ, João António. **Os pigmentos naturais utilizados em pintura**. Departamento de Arte, Arqueologia e Restauro. Instituto Politécnico de Tomar. Centro de Química e Bioquímica. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2007. Disponível em: <http://ciarte.pt/artigos/pdf/200701.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2024.

EDWARDS, Betty. **Desenhando com o lado direito do cérebro**. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Editora Tecnoprint S.A., 1984.

GRITTI, A. et al. A importância do desenho no desenvolvimento da criança. **Revista Educação e Foco**, [S. l.], n. 12, 2020. Disponível em: <https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2020/08/A-IMPORT%C3%82NCIA-DO-DESENHO-NO-DESENVOLVIMENTO-DA-CRIAN%C3%87A-135-a-138.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2024.

HARLAN, Volker. **O que é arte? Uma conversa com Joseph Beuys**. 1. ed. Lisboa: Orfeu Negro, 2021.

LABVERDE. **Art immersion program in the Amazon**. LABVERDE, 2013. Disponível em: <https://www.labverde.com/>. Acesso em: 15 ago. 2024.

GALLERY, National. **Joseph Mallord William Turner: Rain, steam and speed – The Great Western Railway**. National Gallery, [S. d.]. Disponível em: <https://www.nationalgallery.org.uk/paintings/joseph-mallord-william-turner-rain-steam-and-speed-the-great-western-railway>. Acesso em: 19 jun. 2024.

PORTO, Universidade do. **Drawing and observation for doctors – DRAWinU**. UP.pt, 2022. Disponível em: <https://www.up.pt>. Acesso em: 10 ago. 2024.

RTP2. **Os filhos de Cro Magnon**. YouTube, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RDzoQ9tyY0w> Acesso em: 22 set. 2024.

VAZ, Pedro. **Pedrovaz.art**. 2024. Disponível em: <https://www.pedrovaz.art>. Acesso em: 20 jul. 2024.

Submissão: 24/03/2025

Aprovação: 18/05/2025

Nas entrelinhas da prática artística e pedagógica da pintura

In the interlines of the artistic and
pedagogical practice of painting

En las interlineas de la práctica artística
y pedagógica de la pintura

Rosangela Marques de Britto (UFPA-Brasil) ¹

1 Docente do Instituto de Ciências da Arte da Universidade Federal do Pará.
Artista Visual e doutora em Antropologia. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3188863381591509>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9458-3515>. E-mail:
rmb@ufpa.br

RESUMO

O artigo refere-se ao resultado de uma pesquisa em/sobre Artes Visuais/Pintura e em/sobre Arte/Educação, voltado à análise da metodologia de ensino/aprendizagem de duas disciplinas de Pintura do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Pará. Debruçou-se na seguinte questão: Como as práticas artísticas podem influenciar e serem influenciadas pela prática pedagógica? Adotou-se como metodologia a Abordagem Triangular: Ler, fazer/criar e contextualizar. A contextualização se fez presente nos processos de ler e de fazer uma virada etnográfica na arte contemporânea, que envolveu (auto)biografias, paradigma artista/professora/pesquisadora. Conclui-se que é impossível separar o eu profissional do eu pessoal e a importância de investigações que reflitam sobre as interseções entre criação artística e docência em Artes Visuais/Pintura no Ensino Superior.

PALAVRAS-CHAVE

Prática Artística; Prática Pedagógica; Artes Visuais; Pintura; Abordagem Triangular; Metodologia.

ABSTRACT

The article refers to the result of a research in/about Visual Arts/Painting and in/about Art/Education, aimed at analyzing the teaching/learning methodology of two disciplines of Painting of the Teaching Degree Course in Visual Arts of the Federal University of Pará. It focused on the following question: How can artistic practices influence and be influenced by pedagogical practice? The methodology adopted was the Triangular Approach: Read, Do/Create and Contextualize. In an ethnographic turn in contemporary art, which involved (auto)biographies, the artist/teacher/researcher paradigm, it is concluded that it is impossible to separate the professional self from the personal self and the importance of investigations that reflect the intersections between artistic creation and teaching in Visual Arts/Painting in Higher Education.

KEY-WORDS

Artistic Practice; Pedagogical Practice; Visual Arts; Painting; Triangular Approach; Methodology.

RESUMEN

El artículo se refiere al resultado de una investigación en/sobre Artes Visuales/Pintura y en/sobre Arte/Educación, con el objetivo de analizar la metodología de enseñanza/aprendizaje de dos disciplinas de la Pintura de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Federal de Pará. Se centró en la siguiente pregunta: ¿Cómo pueden las prácticas artísticas influir y ser influidas por la práctica pedagógica? La metodología adoptada fue el Enfoque Triangular: Leer, Hacer/Crear y Contextualizar. En un giro etnográfico en el arte contemporáneo, que involucró (auto)biografías, el paradigma artista/docente/investigador, se concluye que es imposible separar el yo profesional del yo personal y la importancia de investigaciones que reflejen las intersecciones entre la creación artística y la enseñanza de las Artes Visuales/Pintura en la Educación Superior.

PALABRAS-CLAVE

Práctica Artística; Práctica Pedagógica; Artes Visuales; Pintura; Abordaje Triangular; Metodología.

As experiências e seus gestos

Este artigo apresenta parte dos resultados de investigações em/sobre Artes Visuais/Pintura e em em/sobre Arte/Educação², voltados à análise das práticas artísticas/estéticas e pedagógicas vivenciadas nas disciplinas Fundamentos da Pintura e Laboratório de Pintura, com as turmas de 2023 do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Pará (UFPA). O artigo parte de reflexões sobre a relação entre ser artista visual/pintora e a inter-relação da pesquisa em/sobre Arte/Educação como contribuição ao tema central da revista “Entre abordagens, métodos e metodologias”, proposta aos(às) interessados(as), em refletir sobre as múltiplas possibilidades que permeiam o campo das Artes Visuais, em articulação com a Arte/Educação.

A pesquisa versa sobre as práticas³ pedagógicas, artísticas e estéticas interligadas, potencializando estas às dinâmicas dos processos de ensino/aprendizagem em pintura, no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA e o Atelier de pintura/trajetória da artista/professora/pesquisadora, autora deste artigo.

O artigo apresenta parte dos resultados da pesquisa de natureza qualitativa, caracterizando-se como uma pesquisa em/sobre Arte/Educação, em especial, o método da pesquisa-ação realizada no Atelier/Laboratório de Pintura. A pesquisa, intitulada “Atelier de Pintura: pesquisas e reformulações do ensino superior em Arte”, versa prioritariamente sobre os processos de ensino/aprendizagem de Pintura, no campo tradicional e expandido, tendo como principais interlocutores(as) os(as) discentes das disciplinas Fundamentos da Pintura e Laboratório de Pintura. O objeto de pesquisa é o processo de ensino/aprendizagem das duas disciplinas, centrado na análise das experiências vivenciadas pelos(as) discentes e pela docente, tendo como foco a escolha metodológica dos processos de instauração/criação artística/estética e pedagógica em Artes Visuais/Pintura, com base na Abordagem Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa (2014).

A sala de aula como Atelier de Pintura é um lugar de experimentação e reflexão teórico-empírica, associado ao estímulo potencializador das ambiências dos lugares, ou seja, a constituição inventiva dos processos de ensino/aprendizagem em Artes Visuais efetivados nas ações realizadas em sala de aula, em áreas externas a ela, especificamente nas salas expositivas das galerias, museus e ateliês de artistas plásticos ou visuais. Os processos de ensino/aprendizagem em Artes Visuais no ensino superior envolvem a educação formal, educação não formal e a informal, bem como a reflexão crítica sobre a experiência vivenciada por docentes e discentes nas suas práticas artísticas, estéticas e pedagógicas, em interface com outras áreas do conhecimento, quando se fizer necessário.

2 As expressões “pesquisa em/sobre Arte/educação” (Pimentel, 2014) estão associadas à distinção “pesquisa em/sobre Artes Visuais” (Brittes; Tessler, 2002), diferenciando o processo de instauração/criação e a ação de investigar sobre determinado processo artístico, estético e pedagógico.

3 As práticas são interpretadas na dimensão da “arte como experiência” (Dewey, 2010) ao encontro da filosofia de John Dewey na prática da Arte/Educação (Barbosa, 2015).

Para Moacir Gadotti (2005), a educação não-formal dialoga com a educação formal. E ressalta que não podemos estabelecer fronteiras muito rígidas:

[...] O espaço da cidade (apenas para definir um cenário da educação não-formal) é marcado pela descontinuidade, pela eventualidade, pela informalidade. A educação não-formal é também uma atividade educacional organizada e sistemática, mas levada a efeito fora do sistema formal. [...] Não podemos estabelecer fronteiras muito rígidas hoje entre o formal e o não-formal. Na escola e na sociedade, interagem diversos modelos culturais. O currículo consagra a intencionalidade necessária na relação intercultural pré-existente nas práticas sociais e interpessoais. Uma escola é um conjunto de relações interpessoais, sociais e humanas onde se interage com a natureza e o meio ambiente (Gadotti, 2005, p. 3-5).

Neste sentido, ao refletir sobre as práticas sociais e interpessoais no contexto da formação docente em Artes Visuais, compreendo que a construção processual da identidade de professora de Artes Visuais, segundo Lúcia Pimentel (2014, p. 21) ressignificar-se de sentidos a partir da “premissa de que para ser professor de Arte é necessário ter uma prática artística e atividade de pesquisa”. Para a autora, não há dualidade nestas ações do(a) artista/professor(a) de Arte: “Não há como deixar de ser professor enquanto age como criador e não há como deixar de ser artista enquanto age como ensinador” (Pimentel, 2014, p. 17).

Neste contexto teórico-empírico, entendo que ser artista/professora/pesquisadora requer um investimento contínuo em cada uma ação. No caso, ser artista exige o trabalho criativo e produtivo constante; ser professora requer o investimento pedagógico e de educação estética continuada; e ser pesquisadora impulsiona aos questionamentos sistematizados acerca de olhar o mundo de forma investigativa e sistêmica, com base nas “pesquisas em/sobre Artes Visuais” (Brittes; Tessler, 2002) e “pesquisa em/sobre Ensino/Aprendizagem” (Pimentel, 2014) em Artes Visuais.

A modalidade de pesquisa em Arte refere-se à criação das obras; e a pesquisa sobre Arte reporta-se à análise das obras, congregando a História da Arte, a crítica às teorias da arte e os conceitos de outras áreas do saber (Rey, 2002). Em ambas as modalidades há diferença apenas de intensidade deste pensamento visual⁴.

Seguindo esta diferenciação, Pimentel (2014) propõe duas modalidades de pesquisa – “sobre o Ensino/Aprendizagem de Arte e o Ensino/Aprendizagem em Arte”. A segunda modalidade é mais complexa, pois tem como objeto a ação em que o próprio pesquisador está envolvido. A pesquisa sobre ensino/aprendizagem de Arte pode ter como uma das vias de pesquisa o uso de materiais/processos inovadores para as produções artísticas, como as modalidades de pesquisa em/sobre Arte. Estas modalidades de pesquisa em/sobre ensino/aprendizagem estão inter-relacionadas em um mesmo fluxo de análises. Para a autora, o “estudo artístico e o

4 Esta modalidade de pensamento visual expressa-se por meio dos formantes da forma, da cor e das questões sobre espaço, lugar e suporte (Cattani, 2002). Ademais, a obra de arte é a materialização de gestos, processos e procedimentos no âmbito do pensamento visual. O instrumental plástico da obra/processo é composto por suportes, cores, linhas, formas, volumes, entre outros elementos visuais.

estudo pedagógico compõem, sincronicamente, o ponto de partida para a pesquisa *em/sobre Ensino/Aprendizagem de Arte*” (Pimentel, 2014, p.16).

Assim sendo, a próxima seção apresenta reflexões sobre a minha trajetória profissional de artista visual e professora/pesquisadora dos cursos de graduação em Artes Visuais da UFPA (Bacharelado e Licenciatura) desde 1992, com ênfase nas minhas escolhas teórico-metodológicas no ensinar/aprender pintura.

“Eu caçador(a) de mim”

Na voz de Milton Nascimento ecoa a canção “Caçador de Mim”, ponto de partida para a escrita autobiográfica, tendo como referente a pintura do autorretrato de uma artista visual e professora dos cursos de graduação em Artes Visuais da UFPA desde 1992. Apresento reflexões críticas sobre a importância desta abordagem biográfica para a qualificação da profissão do docente, aproximando ou tensionando o eu da pessoa ao eu do profissional, que se apresenta sempre em metamorfose.

Propõem-se, pelo método biográfico, tensionar – à pessoa e ao profissional – ao ser e ao ensinar Artes Visuais. A biografia é um gênero híbrido, que mescla de erudição, criatividade literária e intuição psicológica (Dosse, 2009; Lejeune, 2014). Situa-se na tensão entre o ficcional e o científico, entre literatura e ciências humanas, conduzindo ao elemento central de uma epistemologia diferente ou do entremeio, o que Michel de Certeau denominou de uma “ficção científica” (Certeau *apud* Dosse, 2009, p. 242). Ademais, é significativo compreender que a escrita biográfica⁵ leva a três polos, que são o(a) autor(a), o(a) narrador(a) e o(a) personagem.

Neste artigo, a escrita (auto)biográfica é interligada à noção de projeto de vida, compreendido na dimensão individual e social, formulado num campo de possibilidades histórica e culturalmente circunscrito. Gilberto Velho (2008) interliga a noção de projeto ao de trajetória. Observando o seu ritmo e direção, a trajetória é percebida enquanto expressão de um projeto, “tanto em termos da própria noção de indivíduo como de temas, prioridades e paradigmas culturais existentes. Em qualquer cultura há um repertório limitado de preocupações e problemas centrais ou dominantes” (Velho, 2008, p.29).

O campo de possibilidades é a margem de manobra e iniciativas que os indivíduos ou grupos podem ter e, de certa forma, venham constituir a possibilidade de mudança social, que está relacionada à dimensão sociocultural, constitutiva de modelos, paradigmas e mapas. Nesta direção, os indivíduos são feitos e refeitos através de suas trajetórias existenciais, onde a noção de metamorfose⁶ considera que as formas

5 Sobre a escrita (auto)biográfica, na distinção dos termos biografia e autobiografia, referendo-me em Philippe Lejeune (2014) e François Dosse (2009). A biografia disseminou-se com base na noção bios, que não se ocupa de retratar somente a vida no sentido biológico, mas também a maneira de viver, tendo como gênero exigências diferentes conforme os momentos históricos (Dosse, 2009).

6 Noção de metamorfose inspirada em Ovídio (1983 *apud* Velho, 1994, p. 8): “A metamorfose de que falo possibilita, através do acionamento de códigos, associados a contextos e domínios específicos – portanto, a

sofrem a ação do destino. Fica o registro de que as novas formas recuperam, tanto quanto possível, os materiais das velhas. Neste sentido, as manobras e iniciativas das escolhas dos trajetos, numa dimensão de projeto de vida, faz-se importante captar o jogo de permanência e de mudança.

A noção de metamorfose exposta por Velho (1994), associada à noção de “projeto de vida” (2008), induziu-me a revisitar minha trajetória profissional, associada às escolhas teórico-metodológicas e aos métodos de ensino/aprendizagem da pintura. Tais escolhas seguem impulsionadas pela letra da canção de Milton Nascimento: “Longe se vai sonhando demais. Mas onde se chega assim. Vou descobrir o que me faz sentir. Eu caçador de mim”.

Ponto as (in)congruências do fazer artístico e estético conectado às experiências didáticas que repercutem nas abordagens de ensino/aprendizagem da pintura, nos métodos e metodologias, ou seja, na inter-relação de dois campos disciplinares das Artes Visuais e da Arte/Educação. Desse modo, a Arte/Educação é interpretada como a epistemologia das Artes/Artes Visuais porque os temas em/sobre ensino/aprendizagem em Artes são questões que se inserem num campo mais amplo de construção do conhecimento, no âmbito da sensibilidade e da experiência. Os termos Arte e Educação separados por uma barra reportam-se aos campos disciplinares específicos das Arte e da Educação, assim como a sua abertura à inter-relação ou a interconexão, conforme nos esclarecem Barbosa e Lima (2024):

Arte/Educação, em nosso entendimento, é arte, é educação, refere-se ao que da arte e ao que da educação são convocados para o ensino e aprendizagem. Mas, de modo ampliado, também se refere aos processos de criação, às teorias, às experiências plurais nas aulas, nas pesquisas, nas mediações culturais, que revestem esta designação, Arte/Educação, de significações do nosso próprio e de outros tempos (Barbosa; Lima, 2024, p. 22).

Assim sendo, considero fundamental destacar a seguir, nos processos de ensino/aprendizagem na área de Artes/Artes Visuais, as experiências significativas que me tornaram artista/professora/pesquisadora no âmbito da Arte/Educação.

Trajetória interconectada

Nasci em 1965, em Belém, capital do estado do Pará. Iniciei o meu trajeto como artista em 1986, realizando a primeira exposição individual em 1987, na Elf Galeria de Arte⁷ e, desde então, participei em salões, mostras coletivas locais, nacionais e uma internacional, período bem produtivo neste campo entre 1980-1995. Após assumir

universos simbólicos diferenciados – que os indivíduos estejam sendo permanentemente reconstruídos” (Velho, 1994, p. 30, grifo do autor).

7 A Galeria Elf foi criada em 1981 por Gileno Müller Chaves (1943-2006), continua funcionando até hoje. Na década de 80-90 do século XX incentivou e apoiou jovens artistas e contribuiu para a formação de um colecionismo de arte em Belém.

outras responsabilidades, além da área artística e de ensino, o campo da Museologia e dos museus em Belém, onde atuei como gestora, impossibilitou-me a continuidade de uma produção mais sistematizada na área artística após esse período. Somente ao concluir o doutorado em Antropologia e retomar a atividade docente em 2016, reencontro-me com o fazer artístico/estético centrado na pintura.

No século XXI, participei de três mostras coletivas importantes: a primeira no âmbito do grupo de pesquisa Antropologia das Paisagens, intitulada “Paisagens de lance” (2016); a segunda mostra intitulada “A pintura vai bem, obrigado” (2017), no Espaço Cultural Casa das Onze Janelas; e a terceira mostra sob a curadoria de Raphael Fonseca, a mostra coletiva itinerante “Fullgás - Artes Visuais e anos 1980 no Brasil”, aberta em 2024, no Centro Cultural Banco do Brasil do Rio de Janeiro e atualmente está em Brasília e depois vai para São Paulo e Minas Gerais. Nestas exposições coletivas criei, respectivamente, a série que representa plasticamente as paisagens de pertença e afetos acerca das memórias da pesquisadora e de seu interlocutor, Sr. Lili, representado em seis desenhos elaborados na técnica de carvão e pastel a seco sobre papel canson e áudio. Em complemento ao texto visual foi elaborado um áudio com recorte da entrevista concedida por esse interlocutor à pesquisadora (Fig. 1).



Fig. 01. Rosângela Britto, Praça da Sé” (Série Estudos do Cotidiano, 2016). Foto: Valério Silveira.

Esta instalação, composta por cinco pinturas em acrílica sobre tela, retratos do Sr. Lili, e uma tela que expressa o cotidiano do seu trabalho de rua na “Praça da Sé”, onde é vendedor de água de coco (Fig. 2). A instalação foi exibida durante a exposição “Paisagens de lance”, realizada no Espaço Cultural Casa das Onze Janelas. Neste

retorno ao fazer artístico, aproximo a pesquisa em poéticas à pesquisa etnográfica realizada entre 2010-2014.

Nas pinturas de 2017, apresentei uma série de retratos do Sr. Lili (Fig. 2), que o escolhi, dentre outros, por tê-lo próximo da figura do meu pai falecido, aproximando as nossas representações de personagem e autor/narrador. A série de retratos do Sr. Lili e o autorretrato da artista/pesquisadora e professora significa um entremeio de uma trajetória de vida, como um desvelar da subjetividade produzida e a busca da produção de subjetividade: é o ser em si (ontológico) e o ser para si (gnosiológico). Parafraseando Merleau-Ponty (2006, p. 569), "o ser para-si e o ser-no mundo é senão um ser de relação".

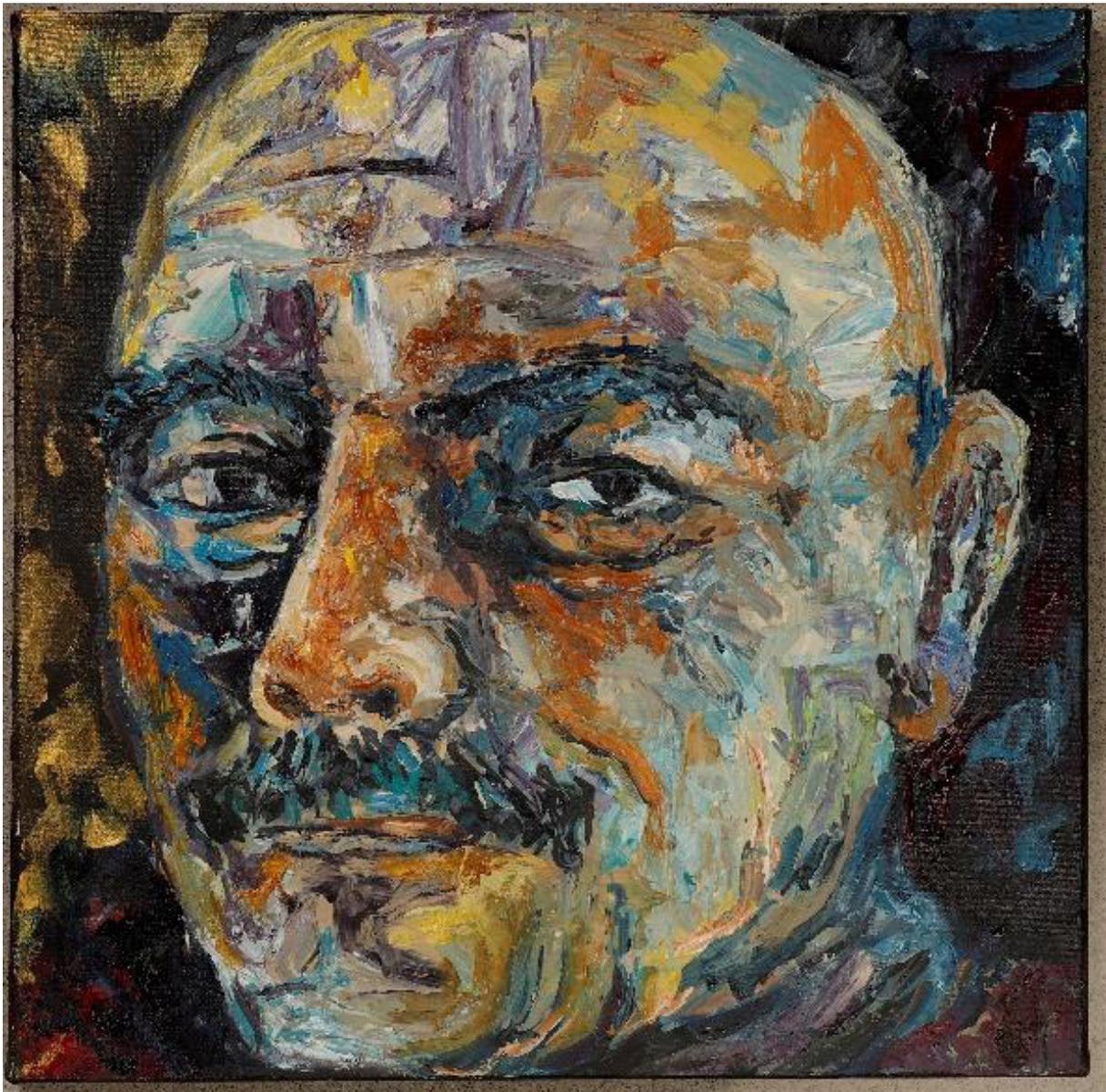


Fig. 02. Rosangela Britto, Série Praça da Sé - Sr. Lili - Retrato III, 2017. Foto: Octávio Cardoso.

O gênero pictórico do retrato e do autorretrato aproxima-se de uma narrativa (auto)biográfica, pois, ao criar a personagem ou a figuração do outro, reencontro-me

comigo – ou o que represento da minha figura enquanto personagem da história e memória narradas. Talvez esse autorretrato de escrita, como uma caçada, busca o aflorar de um futuro, do passado desta escrita de vida profissional de docente e artista visual.

Sobre esse retorno da artista ao cenário/circuito das Artes Visuais, a curadora Marisa Mokarzel (2023) destaca as questões da reflexividade do ritmo e direção do projeto de vida da artista/professora e professora/artista:

O confinamento prolongado se esgarça pouco a pouco e em espiral caminha para o epicentro no qual se comprimem e se expandem desejos e incertezas. Identidades que se camuflam, perdem-se no espelho. Em 2016, a exposição coletiva Paisagens de Lance [...] traz a tímida artista, atuando numa visualidade permeada por campos etnográficos. [...].

A Pintura Vai Bem Obrigada, com curadoria de Armando Sobral. Os vestígios da experiência que constitui a série Praça da Sé têm continuidade. Desta vez, rompe-se a timidez da artista, o campo de princípios etnográficos não deixa de existir, mas o que prevalece é o vigor da pincelada, a força matriz de uma potente pintora (Mokarzel, 2023, p. 5).

Em 2019, a convite da curadora e artista Nina Mattos, participei do Arte Pará, salão tradicional efetivado em Belém, na mostra realizada no Museu da Universidade Federal do Pará, intitulada “As Amazonas no Pará”. Nesta mostra foram apresentadas obras da década de 1980, em especial a pintura em pastel a óleo sobre suporte de papel (1986) foi escolhida pela curadora – e até então essa obra nunca havia sido exposta. Percebe-se um hiato de trinta e três anos entre a feitura e a exposição, veladamente proibida de ser exibida pela artista, por isso intitulei a obra de “Censura II” (Fig. 3). Essa obra também participa da mostra coletiva itinerante “Fullgás - Artes Visuais e anos 1980 no Brasil”.

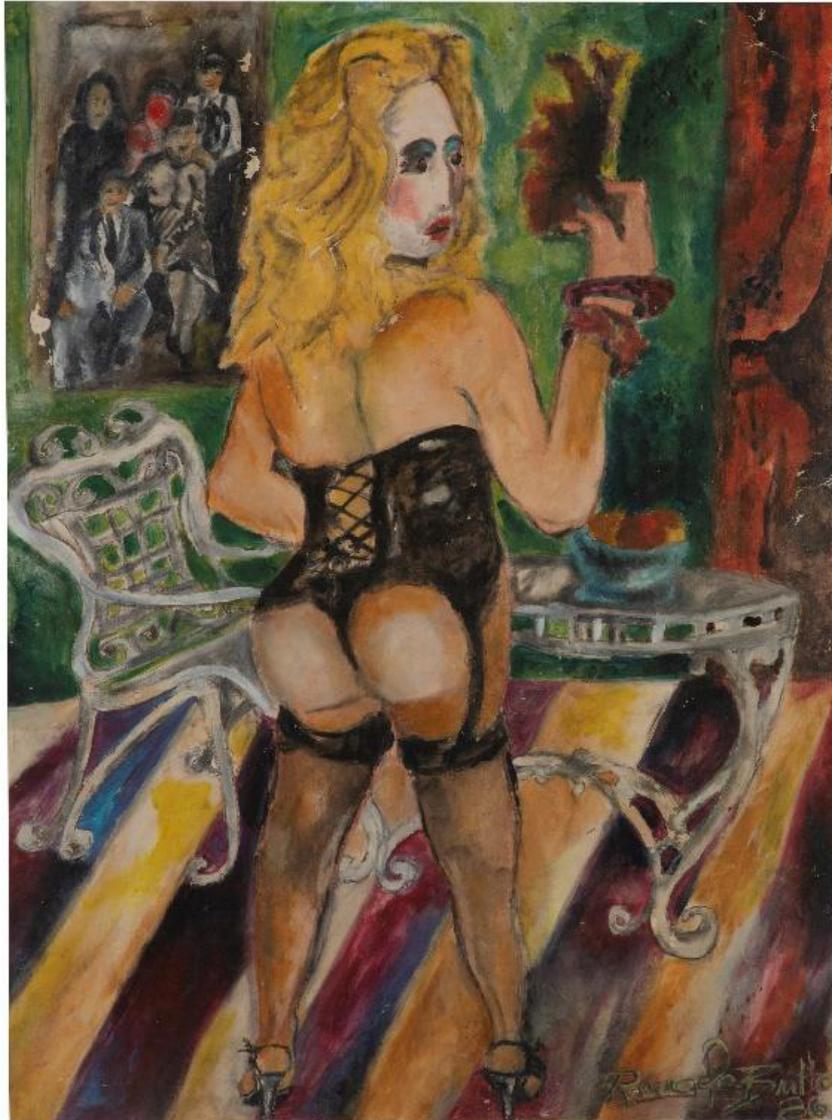


Fig. 03. Rosângela Britto, *Censura II*, 1986. Fonte: Acervo Coleção Amazoniana da UFPA. Foto: Octavio Cardoso.

Em 2022, esta mesma obra foi a referência para a realização de uma “releitura”⁸ (Barbosa, 1989) pela autora e pela artista Rafa Monteiro, mulher trans. A artista, que foi monitora da disciplina de pintura quando cursava Licenciatura em Artes Visuais, fez a sua releitura da obra; e os vários registros fotográficos realizados neste processo serviram de mote para a criação de uma série intitulada “Travestir-se” (Fig. 4), com obras produzidas em óleo sobre tela (70x50 cm cada), apresentadas na exposição individual realizada na Galeria Elf (2023), intitulada “Cor: corpos e tempos”, com curadoria de Marisa Mokarzel.

8 Refiro-me à Abordagem Triangular, sistematizada no Brasil por Ana Mae Barbosa (2014).

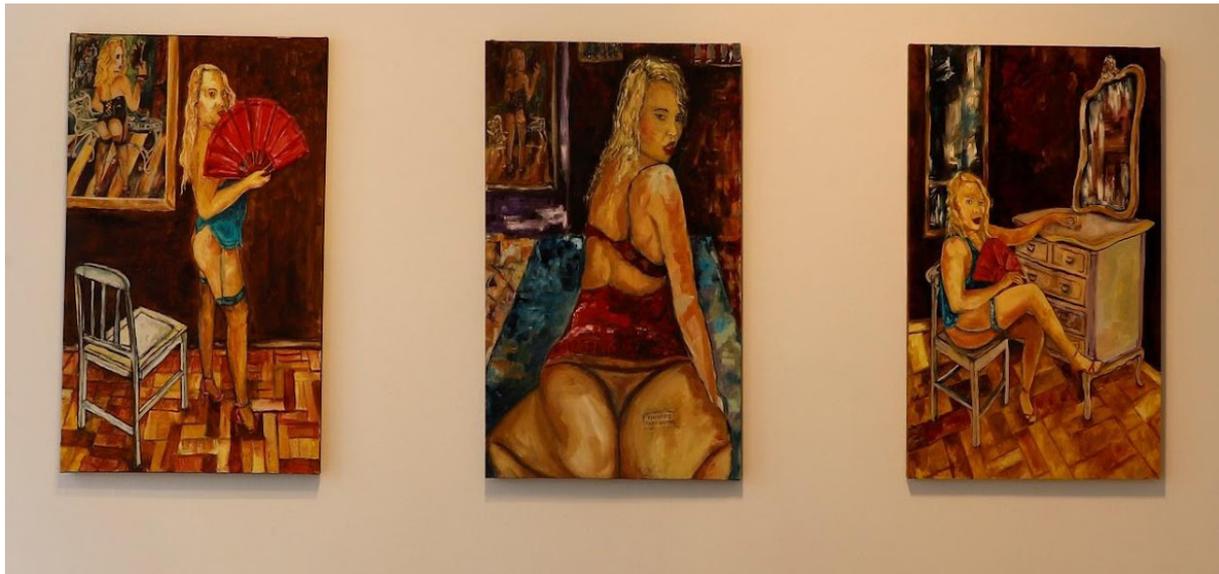


Fig. 4. Rosangela Britto, *Série travestir-se: O tempo e a personagem; Empurra para entrar; O Espelhamento*, 2022. Fotos: Octavio Cardoso.

Nesta série, as questões de gênero fluem com mais clareza e transformam-se em enfrentamentos coletivos. Outras pinturas da exposição individual, como as telas que compõem o “Ambiente Cor de Carne”, denotam uma paleta de cores e cenários que se aproximam de Toulouse-Lautrec, assim como “o convívio com o corpo trans da outra artista e amiga Rafa Monteiro, que posa criando a sua própria interpretação da travesti de 1986. Toda a série traz as nuances desta interpretação de si e do outro” (Mokarzel, 2023, p. 6).

O Autorretrato desenhado ou espatulado em momentos significativos do trajeto artístico nestas entrelinhas está relacionado ao que considero uma reflexão político-existencial. Na experiência de ensino da pintura, o sentido político baseia-se no pensamento plural, que consiste em pensar no lugar e na posição dos outros, justificando a dimensão de diferentes intensidades do político nas premissas, metodologias, métodos e escolha de conteúdo para qualificar a ação estética, artística e pedagógica ao encontro do outro, ou seja, a aprendizagem dos(as) discentes numa dimensão plural e diversa, respeitando suas biografias, trajetórias, como projetos de vida.

Ensino/aprendizagem da pintura no âmbito universitário

A disciplina Fundamentos da Pintura foi ministrada no segundo semestre letivo das turmas de 2023 do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPA, com 42 alunos – e contou com a estagiária de docência, discente da Pós-Graduação em Artes, Rafa Monteiro (artista trans, egressa do curso de Licenciatura). A outra disciplina, Laboratório de Pintura, com 28 alunos. A seguir, as ementas das disciplinas, conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura:

Fundamentos da linguagem pictórica: suportes, materiais e técnicas. Teoria e prática da cor. Estilos, correntes e tendências na pintura. Experiências técnicas de pintura; Desenvolvimento de poéticas pessoais baseadas no universo pictórico local, nacional e mundial. Pintura e meio ambiente. História e prática da pintura no processo de ensino-aprendizagem. O desenvolvimento e o estímulo da criação a partir de análise e síntese da forma-cor. O suporte como objeto pictórico.

Compreender e conceituar a linguagem pictórica na cena artística contemporânea, em especial no âmbito das Artes Visuais realizada em Belém/Amazônia. Experimentar técnicas de pintura em suportes tradicionais e em diversos suportes. Desenvolver poéticas pessoais baseadas na pesquisa em artes visuais e a elaboração de memorial e portfólio (Colegiado, 2007).

Os objetivos específicos das disciplinas foram associados a três eixos: Experimentar o uso da Cor/fundamentos e (auto)representatividade às questões de gênero e étnico-racial; Documentar as poéticas que envolvam a criatividade individual e coletiva (portfólios); Relacionar os(as) artistas estudados ou em seus ateliês e/ou coleções de Arte do Espaço Cultural Casa das Onze Janelas no processo de criação, Leitura/apropriação e contextualização da imagem pictórica e, ao final, formular propostas de ação educativa/recursos pedagógicos voltados à educação básica.

A base conceitual e metodológica dos planos de ensino das disciplinas de Fundamentos da Pintura e de Laboratório de Pintura foram sedimentadas na Abordagem Triangular, sistematizada no Brasil por Ana Mae Barbosa em 1980 (Barbosa, 1998; 2009; 2014; 2018), focada na leitura, na contextualização e no fazer artístico inter-relacionados, sem hierarquização. Barbosa vem revisando a Abordagem Triangular, conforme exposto no livro *Tópicos Utópicos* (1998) e na revisão de dez anos de sistematização da então Metodologia Triangular em 2009, depois revista para proposta e como preferência da autora o termo abordagem é o atual. Na sétima edição do livro *"A Imagem no Ensino da Arte"* (2014), a autora destaca que a forma triangular de interpretação do processo não é a mais adequada, e cita a figura do ziguezague.

Os componentes da Abordagem Triangular, numa dimensão pós-moderna do ensino de Arte, pontuo como fundamentos teórico-metodológicos a dimensão do fazer associado à teoria e como criação, sem dicotomia entre teoria e prática da Arte, nas dimensões do fazer, conhecer e exprimir de forma inter-relacionada, conforme exposto por Luigi Pareyson (1989).

O componente relativo à leitura não é interpretado de forma restrita à construção de um repertório estético-visual das obras de arte, mas na dimensão que nos aponta Paulo Freire, de leitura crítica do mundo. Freire (1995, p. 8 *apud* Pillar, 1999, p.14) considera que aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, inicialmente, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, "não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade".

Analise Dutra Pillar (1999) adverte sobre a diferença entre leitura e releitura, destacando que a releitura não é uma cópia. Há a criação e transformação do referente

ao texto/imagem visual que pode ser tramado num diálogo explícito ou implícito. Releitura, “entendida como um diálogo entre textos visuais, intertextos, podemos nos valer ou não de dados objetivos que a obra referente contém para criarmos” (Pillar, 1999, p. 20).

Nestes aspectos, soma-se a contextualização que, segundo Ana Mae Barbosa (2018), é vista em vários vértices da aprendizagem, no fazer arte, exige-se a contextualização, que é a conscientização do que foi realizado, assim como em qualquer leitura como processo de significação, exige-se a contextualização para ir além da simples apreensão da obra.

Associando a prática artística, destaco a adoção da Abordagem Triangular no meu processo de pesquisa em poéticas, na instauração das séries “Praça da sé”, “Travestir-se” e outras não expostas, como a série “Urbes” e a “Girassóis para Van Gogh”. Essa mesma Abordagem Triangular sedimenta a relação teórico-prática da professora/artista/pesquisadora em sua pesquisa em Arte/Educação.

Exemplificar com uma orientação comum, que sedimentou duas ações didáticas, estética e artística, nas turmas de Fundamentos da Pintura e Laboratório de Pintura, associadas a mostras coletivas (“Amazônia Presente”⁹) e contato com o processo de criação e expressão de alguns artistas, como Eder Oliveira, licenciado em Educação Artística-Artes Plásticas pela UFPA em 2007, cujo eixo de criação é o homem amazônico, em obras que instigam representações associadas ao retrato, refletindo sobre a imagem e o poder em sociedades hegemônicas. A Fig. 5 apresenta a pintura de Eder Oliveira exposta na mostra “Amazônia Presente”. A obra integra parte da pesquisa intitulada “Páginas vermelhas”, em que o artista parte das páginas policiais dos jornais de Belém e realiza a pintura a óleo sobre tela, sobre parede da rua e nas paredes das galerias.

⁹ Exposição realizada no Espaço Cultural Casa das Onze Janelas, com curadoria de Alexandre Sequeira e John Fletcher. Mostra com acervo da instituição, com seleção de 49 artistas, incluindo obras em gravura, pintura, escultura, objeto, instalação e performance.

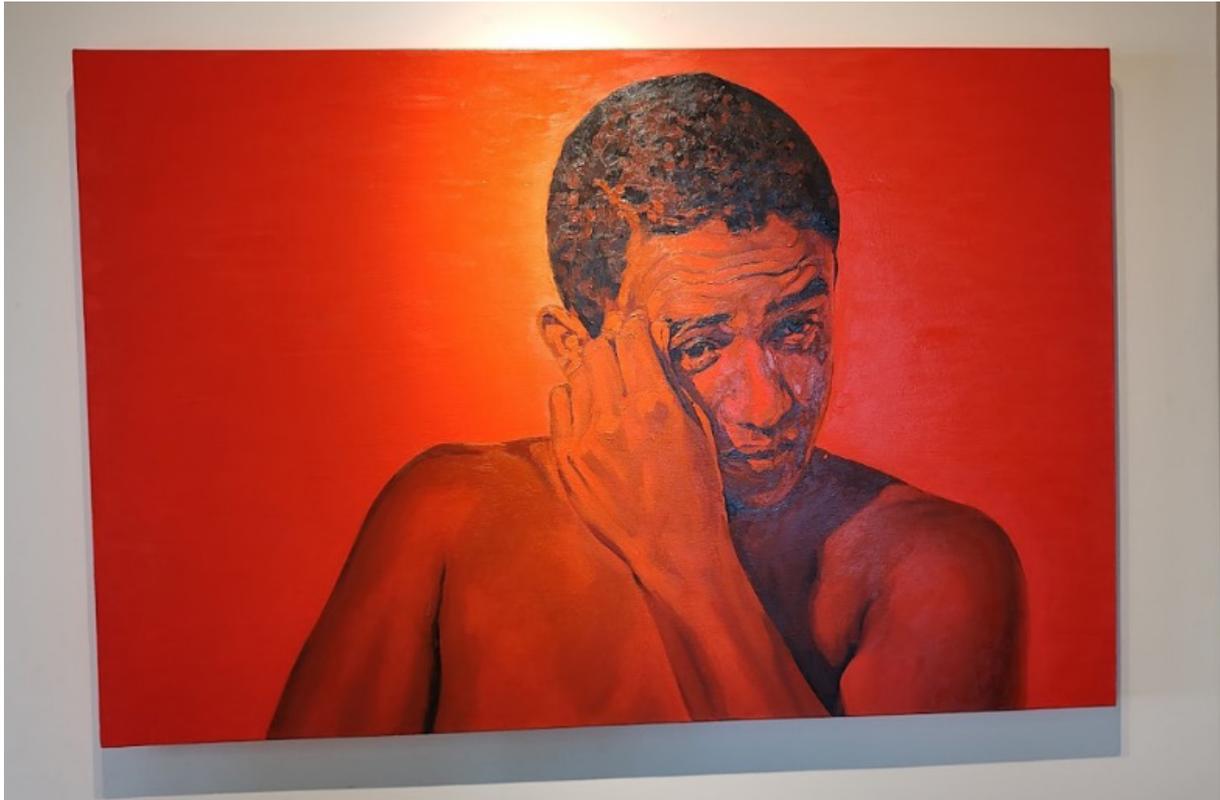


Fig. 05. Eder Oliveira. Sem Título, 2017. Fonte: Acervo Espaço Cultural Casa das Onze Janelas. Foto: Autora.

Orientei que cada discente realizasse a pesquisa para o processo de instauração de sua obra, inicialmente sobre o(a) artista indicado(a) e seu processo de criação, em especial, a temática abordada em relação à sua trajetória de vida, bem como a indicação de que cada discente refletisse sobre o seu trajeto de vida e suas questões de gênero e/ou étnico-raciais. Como parte do processo, foi adotada a elaboração do diário de bordo. O exercício pautou-se no estudo da teoria das cores e sua aplicação na pintura, sobretudo no gênero do autorretrato.

A seguir, exponho exercícios desenvolvidos por um discente de cada disciplina. Na disciplina Laboratório de Pintura, Jonathan Clark Dutra inicialmente desenvolve a obra intitulada “O Corpo trans” (Dutra, 2023, p. 3), produzida em papel kraft, lápis 4B, lápis de cor e pastel a óleo, acompanhada de uma poesia do autor (Fig. 6).

Corpo sendo exprimido,
Corpo que quero moldar,
[...]
A violência tá aí e não quer parar,
A violência tá aí e não deixa intimidar,
Nela mora os medos de muita gente como eu,
Nela mora os medos de corpos trans que
nem o meu,
Nesse lugar que não é lugar vivem pessoas
ruins,
Não adianta, elas podem tentar de tudo para
nos mudar,
Mesmo usando tudo contra nós, corpos trans
não vamos nos abalar,
Mesmo usando tudo contra nós, corpos trans
não nos mudar.



Fig. 06. Jonathan Clark, O corpo trans, 2023. Foto: Autora.

Em desdobramento, Jonhatan realizou a obra “O sonho”, em seus termos: “Este trabalho foi feito em tamanho grande para alcançar o mais próximo possível do meu tamanho em altura real [...] nele, foi pintado uma bandeira trans” (Dutra, 2023, p. 3). O estudo foi realizado digitalmente, usando fotografias; a realização no Laboratório de Pintura utilizou como técnica acrílica sobre tela, na dimensão 163 x 77cm (Fig. 7).



Fig. 07. Jonathan Clark Dutra, *O Sonho*, 2023. Foto: Autora.

A outra experiência da atividade na disciplina de Fundamentos da Pintura desdobrou-se em etapas, que incluíram exercícios, reflexões e escrita acerca de todo o processo. Dessas experiências, destaco os exercícios da discente Evelyn de Lima, que assina como Ewe, apresentando suas duas pinturas realizadas na técnica de acrílica sobre tela (Fig. 8). Em seu memorial, ela descreve o processo das obras:

Antes de começar o autorretrato eu olhei algumas fotos minhas e também utilizei a câmera do celular para pegar os detalhes, decidi usar uma característica marcante que é um penteado muito utilizado por mim além minhas sobrancelhas grossas e um brinco de pena de garça que eu fiz. É um retrato apenas do rosto, meu rascunho foi feito com olhos, nariz e boca, porém, decidi não os colocar na finalização do rosto pois me agradou esteticamente ver a pintura sem eles.

O processo de realização da obra foi muito influenciado pelo contexto de outra matéria do semestre que é Arte Afro-brasileira. Escolhi representar o orixá Ogum, que achei muito interessante, peguei algumas referências na internet para esboçar e utilizei suas cores características para pintar (Lima, 2023, n.p.).



Fig. 08. Ewe, Sem título, 2023. Foto: Autora.

As experiências vivenciadas em cada disciplina no Curso de Licenciatura em Artes Visuais possibilitaram inferir que as práticas artísticas/estéticas/pedagógicas fundamentadas na Abordagem Triangular, foram essenciais na condução do ensino/aprendizagem de Arte/Artes Visuais de forma criativa, crítica e reflexiva, de modo ampliado nas aulas e nas mediações arte/público.

Considerações Finais

Por tanto amor
Por tanta emoção
A vida me fez assim
Doce ou atroz
Manso ou Feroz
Eu, caçador de mim
Milton Nascimento, Caçador de mim

No trecho poético da música de Milton Nascimento recorro mais uma parte do verso, que ecoa nas entrelinhas deste artigo ao tecer a autobiografia da artista/professora/pesquisadora de Artes Visuais e as práticas artísticas/estéticas e pedagógicas. A caçada como busca do autoconhecimento e da identidade profissional narrada como projeto de vida, em metamorfose.

O foco da reflexão exposto neste artigo visou inter-relacionar as experiências de ensino/aprendizagem em duas disciplinas de pintura realizadas no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Pará e a prática artística e estética em pintura da docente em Artes Visuais, apresentando sua biografia como artista mulher, negra e nortista (Belém-PA). A questão posta foi: Como as práticas artísticas/estéticas podem influenciar e ser influenciadas pelas práticas pedagógicas?

Uma linha tênue e imaginária se traça entre essas práticas, que envolvem a constituição do ser artista e ser professor(a) de Artes Visuais, que ao longo da articulação do texto mesclam as fronteiras até a fusão do eu profissional ao eu pessoal.

Nestas veredas teórico-empíricas da pesquisa foram narradas a construção processual da identidade da professora de Artes Visuais/Pintora, as escolhas de seus campos de possibilidades do seu trajeto como projeto de vida, que foram sendo entrelaçados à autobiografia da artista, em seu processo de pesquisa em poéticas, em busca do diálogo com o outro. De fato, é impossível separar o eu profissional (artista/professora) do eu pessoal. Observa-se na narrativa que a prática pedagógica foi conduzida ou potencializada com a prática artística e estética da pintora. Neste sentido, a sala de aula universitária se ressignifica como Ateliê de Pintura. Ou seja, transforma-se pelo(a) discente em um espaço de experimentação e de reflexão teórico-empírica sobre o seu lugar social no mundo e de seu conhecimento sobre o sistema da Arte, em especial, ao papel do(a) artista, suas representações referentes às questões étnico-raciais e/ou de gênero, assim como o seu saber técnico e desempenho experimental.

Os(as) discentes, em seus exercícios pictóricos relatados, desdobram-se acerca do estudo das teorias das cores, técnicas de pintura em suportes diferentes e experienciam suas (auto)biografias, explorando a aplicação do gênero pictórico do retrato ou do autorretrato. Assim, a Abordagem Triangular foi a escolha teórico-metodológica que se apresentou eficaz para a pesquisa em Arte/Educação, revelando

a sua relevância ao ensinar/aprender a Pintura como uma forma de arte que possibilita a expressão e comunicação de ideias e o conhecimento de si e da percepção das realidades socioculturais cotidianas.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae. Uma introdução à arte/educação contemporânea. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 11-22.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BARBOSA, Ana Mae. O ensino das Artes Visuais na Universidade. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 331-347, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180048>. Acesso em: 15 jul. 2022.
- BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da Arte no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Org.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009.
- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). **A Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae; LIMA, Sidiney Peterson Ferreira de. In: **Léxico da Arte/Educação Brasileira**. Curitiba: CRV, 2024. p.18-23.
- BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (Org.). **O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas**. Porto Alegre: EDUFGRS, 2002.
- CATTANI, Icleia B. Arte contemporânea: o lugar da pesquisa. In: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (Org.). **O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas**. Porto Alegre: EDUFGRS, 2002. p. 37-49.
- COLEGIADO do Curso de Artes Visuais (Org.). **Projeto Político Pedagógico do Curso de Artes Visuais**. Proposta de atualização curricular e mudança de licenciatura em educação artística habilitação em artes plásticas para graduação em artes visuais nas modalidades licenciatura e bacharelado. Belém: UFPA/FAV/ICA, 2007. 56p. (impresso).
- DEWEY, John. **Arte como Experiência**. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DUTRA, Jonathan Clark Lobo. **Memorial da Obra: O Corpo Trans**, 2023. Belém: UFPA, 2023. Impresso.

DUTRA, Jonathan Clark Lobo. **Memorial da Obra: O Sonho**, 2023. Belém: UFPA, 2023. Impresso.

DOSSE, Françoise. **O desafio biográfico: escrever uma vida**. Tradução Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: EDUSP, 2009.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Sion: IDE, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/jspui/bitstream/123456789/54490/1/gadotti-educacao-nao-formal.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2025

LEJEUNE, Philippe (Org.). **O pacto Autobiográfico: de Rousseau à internet**. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. 2. ed. Belo Horizonte: EDUFMG, 2014.

LIMA, Evelyn. **Segunda Avaliação Disciplina Fundamentos da Pintura e Autoavaliação Final 2023.4**. Disciplina Fundamentos da Pintura. Planilha do Formulário Google Forms. Belém: UFPA, 2023.

NASCIMENTO, Milton. **Travessia: Caçador de mim**. Letra: Sergio Magão, Luiz Carlos. CD, Universal Disco, 1998.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MOKARZEL, Marisa. Cor: Corpos e Tempos. In: BRITTO, Rosangela (Org.). **Cor: Corpos e Tempos**. Belém: Programa de Pós-Graduação em Artes/UFPA, 2023. p.1-5. Disponível em: <https://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/1198>. Acesso em: 15 abr. 2024.

PAREYSON, Luige. Definição de arte. In: PAREYSON, Luige. **Os problemas da estética**. Tradução de Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura e Releitura. In: PILLAR, Analice Dutra. (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.p.9-21.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Pensamentos e procedimentos de pesquisa em/sobre Artes. In: ROCHA, Maurilio Andrade; MEDEIROS, Afonso (Org.). **Fronteiras e Alteridade: olhares sobre as artes na contemporaneidade**. Belém: Programa de Pós-Graduação em Artes, 2014. p.15-23.

REY, Sandra. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em Artes Visuais. In: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (Org.). **O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas**. Porto Alegre: EDUFRGS, 2002. p. 125-140

VELHO, Gilberto. **Individualismo e Cultura: notas para uma antropologia da Sociedade Contemporânea**. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

VELHO, Gilberto. **Projeto Metamorfose: Antropologia das Sociedades Complexas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

Submissão: 25/04/2024

Aprovação: 17/05/2025

A difusão do conceito de professor-artista no Brasil: reflexões sobre Arte como Educação no contexto contemporâneo

The diffusion of the teacher-artist concept in Brazil: reflections on Art as Education in the contemporary context

La difusión del concepto de profesor-artista en Brasil: reflexiones sobre el Arte como Educación en el contexto contemporáneo

Julia Pereira de Souza (UEPG-Brasil) ¹

Névio de Campos (UEPG-Brasil) ²

1 Doutoranda em Educação Universidade Estadual de Ponta Grossa(UEPG) com bolsa de fomento CAPES, Mestre em Arte (UNESPAR) e licenciada em Artes Visuais (UEPG), com período de intercâmbio na Universidade de Coimbra. Integra os grupos de pesquisa GRACON, GEICE e GPHIED. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1306794606303297>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0503-907>; Email: spjuliaps@gmail.com

2 Professor titular Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Pós-doutor em Sociologia dos Intelectuais (EHESS), Doutor e Mestre em Educação (UFPR), Bacharel e Licenciado em Filosofia (UFPR). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1413368977042742>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1850-316X>; E-mail: ndoutorado@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo reunir, comparar e contextualizar as diversas variações do conceito de professor-artista no Brasil, ressaltando sua importância na defesa da arte como educação. A justificativa reside na crescente valorização das interconexões entre arte e educação, especialmente diante das transformações metodológicas e curriculares contemporâneas, que exigem abordagens mais criativas e colaborativas. Com base em uma ampla revisão de literatura sobre o tema, foram analisadas fontes acadêmicas que abrangem teses, dissertações, livros e artigos com o intuito de realizar um levantamento das diversas terminologias que permeiam essas práticas em contexto nacional. A metodologia adotada é de caráter qualitativo e abrange a categorização das contribuições teóricas e práticas em torno do professor-artista e suas variações terminológicas. As conclusões indicam que, embora o conceito ainda esteja em processo de consolidação no Brasil, sua difusão tem sido ampla e dinâmica, desempenhando um papel significativo na promoção de práticas educativas mais inclusivas, críticas e sensíveis.

PALAVRAS-CHAVE

Professor-Artista; Virada Educacional; Ensino de Arte; Arte Contemporânea.

ABSTRACT

This article discusses the diffusion of the concept of the teacher-artist in Brazil, highlighting its importance in defending art as education. The justification lies in the growing appreciation of the interconnections between art and education, particularly in light of contemporary methodological and curricular transformations that demand more creative and collaborative approaches. Based on a comprehensive literature review on the subject, academic sources encompassing theses, dissertations, books, and articles were analyzed to conduct a survey of the various terminologies that permeate these practices within the national context. The adopted methodology is qualitative in nature and includes the categorization of theoretical and practical contributions surrounding the artist-teacher and its variations. The conclusions indicate that, although the concept is still in the process of consolidation in Brazil, its diffusion has been broad and dynamic, playing a significant role in promoting more inclusive, critical, and sensitive educational practices.

KEY-WORDS

Teacher-Artist; Educational Turn; Art-Education; Contemporary Art.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo reunir, comparar y contextualizar las diversas variantes del concepto de profesor-artista en Brasil, destacando su importancia en la defensa del arte como educación. La justificación radica en la creciente valorización de las interconexiones entre arte y educación, especialmente ante las transformaciones metodológicas y curriculares contemporáneas, que exigen enfoques más creativos y colaborativos. A partir de una extensa revisión bibliográfica sobre el tema, se analizaron fuentes académicas que incluyen tesis, disertaciones, libros y artículos, con el fin de realizar un relevamiento de las diversas terminologías que impregnan estas prácticas en el contexto nacional. La metodología adoptada es de naturaleza cualitativa y abarca la categorización de las contribuciones teóricas y prácticas en torno al profesor-artista y sus variantes. Las conclusiones indican que, aunque el concepto aún está en proceso de consolidación en Brasil, su difusión ha sido amplia y dinámica, desempeñando un papel significativo en la promoción de prácticas educativas más inclusivas, críticas y sensibles.

PALABRAS-CLAVE

Profesor-Artista; Giro Educativo; Enseñanza del Arte; Arte Contemporáneo.

Considerações iniciais

Nas últimas décadas, observou-se uma aproximação crescente entre os campos da arte e da educação, manifestada por meio de práticas e teorias que redefinem os papéis do artista e do educador. Essa integração tem gerado discussões sobre o retorno ao debate das funções da arte, questionando não apenas a separação entre as duas áreas, mas também propondo novas formas de ensino que valorizam a subjetividade, a crítica e a criatividade.

Teorizada pelos pesquisadores irlandeses Paul O'Neill e Mick Wilson (2010), a virada educacional propõe um modo de conceber a arte a partir das práxis educativas. Isso significa que métodos, recursos e conceitos do campo da educação são apropriados como estratégias artísticas. Assim, obras de arte assumem as funções de materiais didáticos, aulas e palestras passam a serem vistas como performances, escolas são concebidas a partir de seus significados poéticos, bem como espectadores deixam de ser agentes passivos para se tornarem co-criadores das obras.

Um dos protagonistas desse cenário é o professor-artista, um profissional que transita entre a criação artística e a prática pedagógica, questionando as hierarquias de saber e propondo uma forma de ensino colaborativa e sensível. Este artigo discute como o conceito de professor-artista foi apropriado e difundido no Brasil ao longo dos últimos anos, destacando sua importância como estratégia para a defesa da arte na educação. Como um dos efeitos dessa adoção, pode-se observar que cursos de diversas universidades realizaram exposições visuais destacando o trabalho de seus professores-artistas, tais como UFRGS (2002-2003), UFU (2010), UFBA (2022), UEPG (2021 e 2024), UNESPAR (2023), UFES (2024)³, entre outras. Essas iniciativas não apenas concretizam o conceito, mas evidenciam o crescente reconhecimento desse perfil profissional no ambiente universitário.

A partir de uma revisão de literatura que mapeia o desenvolvimento do conceito de professor-artista e suas diversas variações terminológicas — tais como: artista/docente, professor-performer, professor-artista-palhaço, artista-etc, professor-artista-propositor, artista-educador e espectador-artista-professor — este artigo busca preencher a seguinte lacuna na literatura acadêmica: a ausência de estudos que reúnam e contextualizem esses termos. Ao comparar essas terminologias, o objetivo é evidenciar como elas refletem a difusão e transformação do conceito de professor-artista no cenário brasileiro, contribuindo para uma compreensão mais ampla e coesa das interseções entre arte e educação.

3 Respectivamente, tratam-se das exposições: Exposição Artistas Professores da Universidade Federal do RS; Exposição Nós; Exposição docentes em Pauta; Exposição TEMPO.ILUSÃO e Exposição Terra em Transe; Exposição Belas 75: caminhos da arte paranaense; Exposição Vira Lattes.

Quando a arte assume função educativa

O presente artigo reflete sobre tendências recentes da arte e da educação que valorizam a imbricação entre essas duas áreas. Enquanto na educação se observa uma busca constante por metodologias, ambientes e currículos mais criativos, abertos e flexíveis, de modo que as escolas se adequem às necessidades do aluno do século XXI. Simultaneamente, na arte também ocorre uma expansão das possibilidades e práticas contemporâneas, entre as quais se destacam as concepções resultantes da chamada “virada educacional”.

Essas e outras possibilidades deslocam as funções da arte, aproximando tanto o papel do artista ao papel do educador, quando o papel do educador ao do artista. Percebe-se essa proximidade como uma tentativa de se apropriar das estratégias educativas como formas de aproximar o público da arte, especialmente devido ao histórico elitista da arte e a conceitualização da arte contemporânea, que impede grande parte da população de se sentir pertencente a esses espaços. Sob essa ótica, fazer arte se torna um processo mais centrado em questões éticas e em processos de mediação cultural, assim a arte agrega preocupações sociais e pedagógicas à estética.

Sob esses novos paradigmas, uma das figuras que se fortalece é a do professor-artista. Esse profissional explora a educação como um campo expandido, combinando a pedagogia com as práticas artísticas e evidenciando as potências que surgem de quando ambas se alimentam mutuamente. Nesse contexto, ele contribui para a formação de um ambiente educativo que valoriza a subjetividade, a crítica e a participação como elementos centrais tanto na arte quanto na educação contemporânea. Nesse contexto, educar representa não só a transmissão de conhecimentos, como também um processo de criação, um compartilhamento sensível e poético.

A escolha de abordar o professor-artista como um objeto central neste artigo se justifica por sua capacidade de personificar as funções educativas da arte. Ao operar em processos de criação-ensino, ele exemplifica a fusão entre as duas áreas, ilustrando como a arte pode atuar diretamente na construção de conhecimentos e a educação pode enfatizar a dúvida e a experimentação. O professor-artista rompe com as estruturas tradicionais de ensino e desafia as hierarquias de saber, concebendo o aprendizado como uma experiência colaborativa e estética.

Para compreender a difusão desse conceito no Brasil, foi realizada uma revisão de literatura onde se constatou que, embora o primeiro registro sobre o termo remonte a 1845, quando o inglês George Wallis defendeu uma reforma curricular na Manchester School of Design (Daichendt, 2009), ao longo do século XX essa forma de aproximação entre arte e educação aparece em diversos contextos, tendo sido mencionado por autores como Jerome Hausman (1967), Michel Coron (1972), Constance Huddleston Anderson (1981), Elliott Wayne Eisner (1983), Barbara Hemmer (1984), Arthur Efland (1990), entre outros. Todavia, é a partir da década de 1990 que essa concepção ganha mais espaço e a discussão se intensifica.

A partir desse cenário, este artigo discute como o conceito de professor-artista representa uma das estratégias de defesa da arte como educação, bem como analisa as apropriações desse termo no Brasil e o surgimento de novos termos derivados, tais como: artista/docente, professor-performer, professor-artista-palhaço, artista-etc, professor-artista-propositor, artista-educador e espectador-artista-professor. Para realizar essa pesquisa, foram consultados diversos repositórios de bases de dados on-line⁴ e foram encontrados 3 teses, 7 dissertações, 2 livros e 15 artigos, totalizando 27 trabalhos.

Esse escopo revela uma discussão viva, porém ainda em ascensão. Ao realizar esse levantamento, este estudo pretende contribuir para a consolidação de um campo teórico e prático que articule de forma mais coesa a relação entre arte e educação no Brasil. A literatura sobre o tema, apesar de crescente, apresenta lacunas significativas, como a falta de consenso terminológico e a escassez de estudos que articulem de forma mais profunda as práticas artísticas com a formação docente, bem como seus resultados nos ambientes educacionais.

Categorização dos trabalhos sobre o conceito de professor-artista no Brasil

O conceito de professor-artista se difunde de maneira mais ampla e começa a se estabelecer mundialmente principalmente a partir dos anos de 1990, período em que diversos estudos ao redor dessas ideias também surgem no Brasil. Por isso, com o intuito de facilitar a análise da revisão de literatura sobre o conceito de professor-artista e ampliar a compreensão do tema, os trabalhos foram divididos nas seguintes categorias: hibridização entre campos, prática do professor-artista, experiências e relatos de caso, desenvolvimento de conceitos.

No que se refere a hibridização entre campos, são tecidas reflexões em Feitosa e Leite (2009), Lampert e Nunes (2014), onde enfatiza-se o como o ensino contemporâneo de arte permite a utilização de qualquer técnica, assim como a sua transformação. Cria-se um horizonte amplo e complexo de produções de arte-educação, com ênfase em como a didática pode ter uma perspectiva artística, reflexiva, expressiva, interdisciplinar, política e criativa.

Em um grupo mais numeroso, destacam-se autores que se concentram na prática do professor-artista, descrevendo como a atuação artística ocorre em paralelo com a prática educativa, alguns destes contribuem ainda com reflexões sobre as contribuições dessa postura na formação de professores. Exemplos incluem: Pimentel (2016), Forte (2013, 2019), Russef (2018), Loyola (2016), Jocielle Lampert (2016a, 2016b), Favero (2019), Cansi e Requião (2020), Pellegrin, Cunico e Rosa (2020), Gonçalves, Pereira e Moraes (2024). Incluiu-se também nesse grupo o trabalho de revisão de literatura sobre o termo “professor-artista” e sobre “escolas de arte”, realizado por Juliana

4 São eles: Scielo, Educ@, Redalyc, DOAJ, CrossRef, Google Acadêmico, IBICT, Plataforma Sucupira e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. A seleção incluiu apenas trabalhos da área de artes.

Rossi Gonçalves, Teresa Matos Pereira e Taiza Mara Rauen Moraes (2024). Ainda que alguns dos autores mencionados nessa categoria cite diferentes terminologias para professor-artista, eles não chegam a desenvolver esses conceitos ou defini-los de maneira específica em seus textos.

Além disso, foram encontrados trabalhos que se constituem como relatos de experiências ou de casos, onde se descrevem as práticas de professores-artistas específicos ou focam no próprio autor do texto, tais como Eusse (2011), Gonçalves (2017), Facco (2020) e Nascimento (2022). Por fim, Debortoli (2011) aprofunda a definição de professor-artista a partir de contextos específicos.

Também foram selecionados os autores que propõem novas conceituações, conforme será analisado no próximo tópico. Considera-se que mudanças de linguagem refletem posicionamentos diferentes dentro do campo e disputas por significações. A seguir, serão abordados outros termos que surgem no contexto brasileiro, dentro das últimas décadas. O surgimento desses novos termos não invalida ou diminui a força do conceito de professor-artista, mas representa a ampliação dessa discussão e a criação de nuances ambivalentes para uma mesma realidade. Cada termo novo traz consigo uma perspectiva específica e enriquece o debate, refletindo as mudanças decorrentes da educação artística contemporânea.

Esses textos frequentemente enfatizam como os princípios éticos que orientam as práticas artísticas e educativas se entrelaçam. Também percebe-se um foco na criação artística como estratégia pedagógica, vinculada à arte contemporânea e ao reconhecimento de que o processo artístico, por si só, gera conhecimento. Os estudos destacam também a importância do processo em detrimento do produto final, valorizando o trabalho coletivo, as interações e os encontros como elementos essenciais para o desenvolvimento tanto artístico quanto educacional.

Ao longo das análises desenvolvidas, constata-se que há uma contínua defesa do processo criativo presente no ensino, especialmente através da apropriação de técnicas e processos da arte contemporânea pela educação. Sejam elas linguagens artísticas específicas, como a performance e a palhaçaria, ou ainda, reflexões incitadas por artistas contemporâneos, como a defesa de uma pesquisa em arte na educação, do professor como propositor ou de práticas que valorizam a experimentação. Assim, o educador contemporâneo incorpora ações que vão além do pensamento tradicional de sala de aula, explorando diferentes formas de expressão e ampliando as possibilidades de interação entre arte, cultura e educação.

Ao integrar criação-ensino, o termo professor-artista e seus derivados rompem com estruturas unidirecionais e reconhecem o poder formativo da arte, bem como valorizam o conhecimento produzido a partir do sensível, ou seja, os saberes construídos a partir do contato entre o corpo e a matéria. O processo criativo em si é visto como ato educativo, sendo assim, um ato transformador tanto para professores quanto para estudantes. Dessa forma, esses conceitos ajudam a reforçar a importância da educação artística na formação humana, assim como contribuem para a defesa da arte na escola.

A amplitude de funções e conceitos

Uma das primeiras variações do conceito de professor-artista em território nacional surge a partir das reflexões sobre a Pesquisa Baseada em Arte (PBA). Em 1993, a pesquisadora paulistana Isabel Marques cunha o neologismo “artista/docente” e o defende em 1996 através da publicação de sua tese de doutorado. Embora Marques não explique detalhadamente a escolha do termo “docente”, ele é geralmente associado a profissionais da educação superior, que têm maior envolvimento com pesquisa. Esse uso é coerente com a influência da PBA e com a ênfase na arte como meio de construção de conhecimento. A barra no termo “artista/docente” sugere uma simultaneidade, em que arte e ensino são vistos como igualmente importantes e interdependentes.

Para colocar esses pensamentos em prática, Marques (2012) afirma em retrospecto que começou suas reflexões se aproximando do conceito de artista-propositor presentes nos trabalhos da artista brasileira Lygia Clark⁵, buscando formas de engajar o público a partir de suas produções. A autora avança em suas reflexões sobre o tema ao longo dos próximos anos, e questiona: “[...] não estará o professor que dispõe de um vasto leque de possibilidades de conhecimento e práticas que compartilha com seus alunos também mais aberto, flexível e preparado para processos de criação artística?” (2014, p. 233). Contudo, esse perfil profissional ainda encontra desafios para se consolidar no contexto escolar, pois existem déficits de formação que o levam a se esquivarem de relações mais complexas da arte, distanciando-se também de seu papel enquanto artistas. A conclusão da autora é a de que a transformação do ensino de arte nas escolas está condicionado a um diálogo mais estreito entre o sistema educacional e o sistema de arte.

É essencial que o professor tenha compreensão da disciplina que leciona, no caso da arte isso passa pela vivência artística, tanto a partir da fruição, quanto da criação. Ele pode criar essas aproximações em sua vida pessoal, mas também é muito importante que ele faça isso em sua prática de sala de aula. Marques desenvolve esse termo ao longo dos anos, chegando na seguinte conceituação:

O artista/docente constitui-se no hibridismo, assim como a dança e a educação. O desafio do artista/docente em cena é compreender que, ao dançar, não mostra, propõe; não apresenta, convida; não dança para, dança com o público; não ensina, educa (Marques, 2012, p. 31).

Pensando de maneira mais ampla, o artista/docente não é o professor que produz arte ou o artista que ensina, mas aquele que faz ambas as atividades dentro de uma mesma proposta. Aquele que tem o ensino como cerne de sua produção

5 Lygia Clark propôs obras que deslocassem o papel do espectador, transformando-o em agente ativo na construção da obra de Arte, entendendo a experiência artística como meio de criar formas alternativas de sociedade, ou ainda de trazer consciência às questões que o próprio indivíduo experimenta. Assim, a construção de sentido da obra é elaborada a partir das relações sensitivas do sujeito e da significação por ele atribuída a partir do material apresentado.

artística⁶. Em palestra proferida no VIII Congresso Internacional SESC de Arte-Educação (18/07/2023), Marques menciona ainda o conceito de aula-espetáculo, no entanto é necessário ter cuidado para pensar esse conceito longe de imposições capitalistas do sistema educativo.

Já em 1999, a professora brasileira Naira Ciotti parte da concepção de escola como coletivo inteligente para propor o neologismo professor-performer em sua dissertação de mestrado. Em livro publicado em decorrência desta pesquisa continuada, Ciotti (2014) analisa como a performance foi uma das grandes rupturas que aconteceu na história da arte, surgindo como ações que aconteciam dentro dos movimentos de vanguarda artística do século XX. Dentre as principais intenções desses grupos de artistas estava o questionamento sobre os próprios conceitos de arte e objeto artístico, contrapondo essas noções a partir de práticas experimentais.

Com isso, elementos que antes não eram considerados como arte passam a ser reconhecidos como tal, expandindo suas possibilidades de criação. Chega ao ponto de uma desmaterialização do objeto artístico, onde passa-se a reconhecer a potência da produção de experiências. Baseada nas proposições de Joseph Beuys e Lygia Clark e suas relações com a sala de aula, entende que a performance tem três elementos básicos e interrelacionados: corpo⁷, voz⁸ e lugar⁹.

Ciotti (2014, p. 43) afirma: “A hibridação professor-performer propõe que o aluno seja produtor em arte. Nesse contexto, ensinar é, acima de tudo, um processo de criação e experimentação.” Por essa ótica, o resultado final do trabalho que o professor executa não é pré-determinado como nos métodos tradicionais - com modelos e respostas corretas - mas aberto, assim os resultados acontecem na relação com os sujeitos específicos da ação.

Em continuidade sobre o professor-performer, Maurício Barbosa de Lima (2018) analisa a prática do professor-performer como uma ação desviante, Mônica Bonatto (2015), afirma que a escola é um entre-lugar, um espaço de criação que permite a reversibilidade de papéis entre professor e estudante e que pode ser muito explorado através do caráter ritualístico e lúdico da performance e Denise Pereira Rachel (2023) pensa um saber-fazer coletivo não hierárquico, mas crítico e coletivo, como em uma bricolagem de referências.

No ano de 2004, o professor brasileiro Gabriel Perissé tece reflexões sobre a figura do professor-artista enquanto palhaço, baseado em discussões que foram levantadas em sala de aula sobre como algumas instituições de ensino, especialmente aquelas voltadas para o vestibulares, buscam um professor enquanto *showman*. Esse professor tem o papel de entreter o aluno e deixá-lo satisfeito e feliz através de um

6 Por essa via, uma importante contribuição ao ensino de arte brasileiro foi dada pelas propostas de triangulação de Ana Mae Barbosa iniciadas na década de 1980. Pois unir a leitura de imagens, a produção de arte e sua contextualização é uma forma de aproximar a arte produzida socialmente à educação, assim como de suscitar sentido à arte produzida na escola.

7 Entende-se como corpo do performer, do público e do conhecimento.

8 É o que permite comunicação e diálogo, compreende tanto a fala como outros sons que compõem o meio.

9 Compreende o espaço onde a performance acontece, bem como as transformações de sua função decorrentes da ação.

conhecimento transmitido de maneira simplificada, com afeto e bom humor.

Em consonância com as reflexões já apontadas por Marques (2023) em relação a aula-espetáculo, Perissé (2004) também critica essa postura. Ele acredita que esse pensamento vai de encontro uma educação neoliberal, onde o professor vende sua aula e tem o intuito de deixar o cliente (estudante) satisfeito. No entanto, o autor não vê problema em um professor, que de maneira natural tem um temperamento mais divertido, tornando suas aulas mais leves e proveitosas. Assim, Perissé entende que a postura de palhaço não exige grandes esforços, trata-se de atuar com autenticidade, afinal, o cômico transmite humanidade e aproxima os sujeitos. Perissé (2004), define:

O professor-artista-palhaço nos ensina a rir de nós mesmos, e simultaneamente a redescobrir a alegria de aprender, de pensar, de viver, de pôr em ação nossos talentos pessoais. A alegria flui, e faz nossa sensibilidade abrir-se para a realidade. A aula do professor-artista é gratuita, é um dom, uma oferta que nenhum dinheiro pode pagar (Perissé, n.p. 2004).

Trata-se de uma relação de intimidade com o conhecimento, onde os agentes se entendem enquanto brincantes e percebem o potencial dessa atitude na construção do conhecimento. Perissé (2004) afirma ainda que para descobrirmos esse caminho dentro de nós devemos desaprender, isso significa resgatar os sorrisos, alegrias e graças que fomos perdendo com o passar dos anos e as responsabilidades da vida adulta.

Contudo, muitos profissionais não possuem o perfil de professor-artista-palhaço e forçar essa postura pode não ser tão efetivo e levar ao estresse. Além disso, essa abordagem pode sequer ser adequada para todos níveis de ensino ou turmas, ainda que isso não invalide suas possibilidades didáticas. Forçar excessivamente o entretenimento pode também resultar em um ensino superficial, tendo conteúdos sacrificados em prol do divertimento da turma, por isso, a aplicação dessa abordagem deve ser cuidadosa. O neologismo de Perissé, não foi mencionado em sua obra para além desse artigo, no entanto retrata uma visão de mundo constante sobre o período discutido e as exigências que são feitas ao profissional docente nos dias de hoje.

De forma complementar, no texto "Amo os artistas-etc", o artista e pesquisador brasileiro Ricardo Basbaum (2005) explora a figura dos artistas que transcendem suas funções tradicionais, engajando-se em diversas áreas do conhecimento e práticas interdisciplinares:

Quando um artista é artista em tempo integral, nós o chamaremos de 'artista-artista'; quando o artista questiona a natureza e a função de seu papel como artista, escreveremos 'artista-etc' (de modo que poderemos imaginar diversas categorias: artista-curador, artista-escritor, artista-ativista, artista-produtor, artista-agenciador, artista-teórico, artista-terapeuta, artista-professor, artista-químico, etc (Basbaum, 2005, p. 2).

Essa reflexão surge em decorrência do projeto “A próxima Documenta terá curadoria de um artista”¹⁰, executado pelo curador costarriquenho Jens Hoffmann com o objetivo de investigar as relações entre práticas artísticas e curatoriais através da percepção de 31 artistas. Dando continuidade às ideias apresentadas, Basbaum escreve o “Manual do artista-etc”, onde esmiúça as diversas possibilidades de criação a partir de questionamentos sobre o conceito de arte e de processos transdisciplinares ou ainda, extradisciplinares.

Neste ínterim, Basbaum considera o hibridismo entre o artista e outros profissionais como uma consequência dos questionamentos trazidos pela arte contemporânea, onde as mais diversas áreas de conhecimento se integram de modo cada vez mais intenso às possibilidades de criação, bem como resultado das recentes conexões entre arte e vida (Basbaum, 2005).

Dentro das possibilidades de transposição do gesto de produção voltado apenas para própria obra, Basbaum (2013) cita os “artistas-professores ou atores do aparelho universitário”. Entende que eles são um tipo de atuação do artista-etc e aprofunda suas perspectivas:

Claro, quem é capturado e se desenvolve e desdobra através dos caminhos e acoplamentos do “artista-etc” muitas vezes investe na proposição destas atividades outras enquanto “obras de arte”, isto é, procura acentuar as intensidades de tais atuações até o limite das passagens tênues entre arte & não arte & antiarte & an-arte – trata-se de estabelecer formas de deslizamento, de modo a produzir contaminações recíprocas entre os dois campos (arte & etc.): “o texto como obra de arte”, “a revista como obra de arte”, “a exposição com obra de arte”, “a aula como obra de arte”, “o arquivo como obra de arte” etc. (Basbaum, 2013, p. 82-83).

Portanto, é a visão do professor em planejar suas aulas enquanto proposições poéticas e obras de arte que o torna um artista-etc, trata-se de uma identidade em constante tensionamento e reconstrução. Não basta que ele seja artista e seja professor, ele pensa ambas profissões de maneira conjunta, em ações que sejam artísticas e pedagógicas, mesmo que uma postura possa assumir mais ou menos importância que a outra em cada contexto específico.

Em 2009, a professora Luciane Bonace Alves Fernandes cunha o termo “professor-artista-propositor”, o qual descreve um tipo de profissional capaz de formular uma obra ou proposta de obra e discutir essas ideias em colaboração com seus alunos, em um processo baseado no diálogo contínuo. Esse conceito enfatiza a capacidade do professor de não apenas transmitir conhecimento, mas também de criar e discutir ideias educacionais e artísticas em conjunto com os estudantes.

Ela fundamenta esse conceito no trabalho de Lygia Clark, que desenvolveu a noção de “artista-propositor”. Clark defendia um artista cuja prática só encontra sentido a partir da interação com o público, substituindo a antiga postura contemplativa pela ação no presente. Fernandes (2009) argumenta que assim como o artista precisa do

10 Do original: “The next Documenta should be curated by an artist”.

público, o professor depende dos alunos para dar sentido ao seu trabalho.

O “professor-artista-propositor” integra essa visão ao transformar a sala de aula em um espaço de criação conjunta, onde a prática pedagógica é constantemente renovada através das contribuições dos alunos. Esse modelo de ensino promove um ambiente participativo e dinâmico, refletindo a ideia de que a educação deve ser um processo em constante evolução, alimentado pela interação e pela experimentação.

Outro termo relevante criado nessa discussão é “artista-educador”, que o professor e curador brasileiro Cayo Honorato usou para descrever uma figura possível nas aproximações entre arte e educação. Honorato enfatiza que esse termo possui suas especificidades, mas deve ser discutido junto de outros. Ele clarifica que o “artista-educador” não necessariamente é atuante nas escolas e universidades como o “professor-artista”, podendo ocupar espaços de educação não-formais ou ainda não-institucionalizados.

O termo “educador” representa aquele que ensina e instrui outra pessoa. Embora muitas vezes seja utilizado como um sinônimo de professor, existem algumas diferenças sutis entre esses termos. Por exemplo, além dos conteúdos tradicionais, ele pode se preocupar em transmitir questões éticas e habilidades de vida, tendendo para a promoção de um desenvolvimento mais integral. Professores, são educadores em essência, mas o inverso nem sempre é verdadeiro.

Em 2016 o professor brasileiro Robson Rosseto escreve sobre a percepção sensorial na formação do espectador-artista-professor. Ele destaca não apenas os processos criativos envolvidos na docência, mas também os processos receptivos, entendendo que ambos são fundamentais para a constituição da identidade docente, tendo como foco o ensino de teatro. Afirma-se:

O exercício teatral compreendido como via de mão dupla – recepção e produção – desenvolve tanto o alargamento da apreciação estética e artística, formando espectadores, quanto a capacidade expressiva, estimulando as possibilidades de organização de discursos cênicos autônomos (Rosseto, 2017, p. 14).

Pode-se inferir que essa proposição também é aplicável por professores de outras linguagens artísticas, uma vez que todos se alimentam constantemente de produções culturais e são afetados por elas. Além disso, destacam-se suas reflexões sobre uma recepção ativa, entendendo que o espectador é co-produtor dos significados de uma obra, contribuindo para construção e interpretação de conteúdos culturais.

Entende-se que ao consumir arte, conectamos ela às nossas experiências anteriores, construindo novos conhecimentos e que produção e recepção se desenvolvem de maneira mútua. O modelo proposto por Rosseto (2016) é importante porque valoriza o consumo de arte como uma parte essencial na formação do professor de arte, incorporando a experiência estética e incentivando os professores a se engajarem com o material artístico.

Cabe ressaltar que a maior parte desses trabalhos não apresenta seus conceitos de modo contextualizado dentro da história do ensino da arte, mas como proposições

novas. Isso pode ocorrer tanto pelo ímpeto criativo característico da área quanto por uma possível falta de revisão de literatura, ou até pela tentativa de adaptá-los às particularidades da língua portuguesa. Contudo essa abordagem pode levar a uma fragmentação do conhecimento e dificultar a compreensão da evolução histórica desses conceitos e práticas, ainda que essa observação não diminua a importância das contribuições individuais. O texto apresentado buscou solucionar essa fragmentação ao reunir e contextualizar diversas contribuições teóricas e práticas sobre o conceito de professor-artista, permitindo a compreensão de como ele se desenvolveu e diversificou ao longo do tempo.

A ampla gama de autores apresentados representa a dimensão da discussão sobre o conceito de professor artista, que vem se consolidando como uma postura de ação significativa no Brasil dentro das últimas décadas. O contexto nacional se destaca não apenas pela apropriação do termo, como também pela criação de diversas terminologias derivadas dele, cada uma refletindo nuances e enfoques dessa prática pedagógica. O conceito de professor-artista no Brasil é dinâmico e está em constante evolução, demonstrando a vitalidade desse conceito no cenário educacional contemporâneo.

Em um cenário onde a arte na escola enfrenta sucessivos ataques — como a falta de apoio institucional, a tentativa de ser retirada do currículo, a diminuição do número de aulas e a valorização da polivalência em detrimento de formações específicas — a defesa da arte como educação se torna uma estratégia crucial. Os professores têm adotado essa defesa para aproximar a arte contemporânea da escola, demonstrando sua importância na construção do conhecimento. Além disso, valorizam os diversos modos de saber que emergem da prática artística, ressaltando como esses modos de pensar podem enriquecer a formação dos alunos e estimular a criatividade e o pensamento crítico.

Para superar essa dificuldade, é fundamental estabelecer uma base teórica sólida que permita compreender as intersecções entre arte e educação de maneira mais integrada. Isso implica em promover debates e publicações que não apenas apresentem novas terminologias, mas que também as conectem a práticas educacionais já existentes, contextualizando-as historicamente e reconhecendo suas raízes e influências.

O diálogo entre diferentes abordagens pode enriquecer a formação de professores, permitindo que essas discussões cheguem de forma mais efetiva na educação básica, compreendendo que os conteúdos da arte carecem de processos vivos de criação e reflexão conjunta. Em suma, a discussão sobre o professor-artista e suas variantes não deve se restringir a rótulos, mas deve avançar para uma compreensão profunda de como essas identidades podem coexistir e se complementar dentro do espaço educacional.

Considerações finais

A difusão do conceito de professor-artista no Brasil reflete um movimento mais amplo de valorização da intersecção entre arte e educação, especialmente no contexto das práticas pedagógicas contemporâneas. As diferentes variantes analisadas, evidenciam que essa fusão entre as duas áreas não é apenas possível, mas também necessária para responder às demandas de uma educação mais crítica, criativa e participativa. Este estudo contribui ao reunir, pela primeira vez, uma análise abrangente dessas diferentes terminologias e suas variações no contexto brasileiro, algo que até então carecia de uma visão coesa.

Ao mapear e comparar as diferentes variações do conceito de professor-artista, este trabalho evidencia suas adaptações e transformações de acordo com cada contexto, refletindo as particularidades do ensino de arte no Brasil. Apesar dos avanços, o conceito de professor-artista ainda está em processo de consolidação, e um dos principais desafios é garantir que essas abordagens sejam inseridas nos currículos educacionais, conectando-as às demandas da educação contemporânea. Promover uma educação que valorize a arte como elemento central no processo formativo é uma estratégia urgente para manter a arte viva, principalmente em um cenário de constantes desafios e cortes à educação artística.

Sugere-se que futuras pesquisas explorem com maior profundidade o impacto prático dessas variações do professor-artista no desenvolvimento dos alunos, tanto no contexto escolar quanto em outros espaços educativos e culturais. Além disso, seria interessante analisar as políticas públicas de incentivo à arte-educação e como elas poderiam apoiar a difusão e a consolidação desse conceito nas instituições educacionais brasileiras.

Referências

ANDERSON, Constance Huddleston. The Identity Crisis of the Art Educator: Artist? Teacher? Both? **Art Education**, v. 34, p. 45-48, 1981. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00043125.1981.11653334>. Data de acesso: 11 de set. de 2024.

BASBAUM, Ricardo. Amo os artistas-etc. In: MOURA, Rodrigo (Org.). **Políticas Institucionais, Práticas Curatoriais**. Belo Horizonte, Museu de Arte da Pampulha, 2005. Disponível em: https://rbtxt.files.wordpress.com/2009/09/artista_etc.pdf. Data de acesso: 16 de mar. 2023.

BASBAUM, Ricardo. **Manual do artista-etc**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2013. Disponível em: https://rbtxt.files.wordpress.com/2020/04/manual_do_artista_etc.pdf. Data de acesso: 22 de mar. 2023.

CIOTTI, Naira. **O professor-performer**. Natal, RN: EDUFRN, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/99425911/O_Professor_performer. Data de acesso: 03 de abr. 2023.

CORON, Michel. Les défis de l'artiste-enseignant dans une structure scolaire bureaucratique. **Prospectives**, v. 8, n. 4, p. 273-290, 1972. Disponível em: <https://cdc.qc.ca/prospectives/8/coron-8-4-1972.pdf>. Data de acesso: 06 de jun. de 2023.

DAICHENDT, James. George Wallis: The Original Artist-Teacher. **Teaching Artist Journal**, v. 7, n. 4, p. 219-226, 2009a. DOI: <https://doi.org/10.1080/15411790903158670>

DEBORTOLI, Kamila Rodrigues. Professor e artista ou professor-artista?. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 6, n. 8, p. 91-98, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5965/1808312906082011091>

EFLAND, Arthur. D. **A history of Art Education: intellectual and social currents in teaching the Visual Arts**. Nova Iorque e Londres: Teachers College Press, 1990.

EISNER, Elliot Wayne. **The Art and Craft of Teaching**. Disponível em: https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_198301_eisner.pdf. Data de acesso: 04 de abr. de 2023.

EUSSE, Karen Lorena Gil. **A prática pedagógica como obra de arte: Gadamer e a estética do professor-artista**. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

FACCO, Marta. Narrativas pictóricas em pausa: entrevista com a Artista Professora Fátima Junqueira. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 6, n. 2, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5965/24471267622020286>

FAVERO, Sandra Maria Correia. As inquietações do artista-professor. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 2, n. 4, p. 297-302, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5965/1808312902042007297>

FORTE, Marcelo. **Atravessando territórios: Fazendo-se docente-artista no processo de formação**. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

FORTE, Marcelo. Professor-artista em desbravamento. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 5, n. 1, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5965/24471267512019009>

FEITOSA, Raphael Alves e LEITE, Raquel Crosara Maia. Professores artistas-reflexivos: o trabalho docente baseado numa associação de companheiros de ofício. **VII Enpec - Encontro Nacional de Pesquisas em Educação em Ciências**, Florianópolis, 2009. ISSN: 201766940

FERNANDES, Luciane Bonace Lopes. **Professor-artista-propositor: arte e vida em sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Interunidades em Estética e História da Arte), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

HAUSMAN, Jerome. Teacher as Artist & Artist as Teacher. **Art Education**, v. 20, n. 4, p. 13-17, 1967. DOI: <https://doi.org/10.2307/3190907>

HONORATO, Cayo. **A formação do artista-educador, aproximadamente**. In: SEMINÁRIO

NACIONAL DE PESQUISA EM ARTE E CULTURA VISUAL, 2014, Goiânia. Anais [...]. Goiânia: FAV/UFG, 2014. p. 522-532.

HEMMER, Barbara. The artist as teacher: Problems and experiments. **Journal of Education**, v. 166, n. 2, p. 181-187, 1984. DOI: <https://doi.org/10.1177/002205748416600208>

GONÇALVES, Mônica Hoff. **A virada educacional nas práticas artísticas e curatoriais contemporâneas e o contexto de arte brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais), Universidade Federal do Rio Grande de Sul, Porto Alegre, 2014.

GONÇALVES, Juliana Rossi; PEREIRA, Teresa Matos; MORAES, Taiza Mara Rauen. Análise da produção acadêmica sobre “artista-professor” em escolas de artes: uma nova identidade revelada na última década (2010-2020). **Palíndromo**, Florianópolis, v. 16, n. 38, p. 1–34, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5965/2175234616382024e0018>

LAMPERT, Jocielle; NUNES, Carolina. Entre a prática pedagógica e a prática artística: reflexões sobre arte e arte educação. **Revista Digital do LAV**, v. 7, n. 3, p. 100-112, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5902/1983734814258>

LAMPERT, Jocielle. [Entre Paisagens] ou sobre ‘ser’ artista professor. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 11, n. 29, p. 87-100, 19 dez. 2016a. ISSN: 1980-9700

LAMPERT, Jocielle (org). **Sobre ser artista professor**. Florianópolis: UDESC, 2016b. Disponível em: https://issuu.com/estudiodepinturaapotheke/docs/revista_sobre_ser_artista_professor. Data de acesso: 25 de jul. de 2024.

LIMA, Maurício Barbosa. **Ensaio sobre a prática desviante do professor-performer no cotidiano escolar**. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

LOYOLA, Geraldo Freire. **Professor-artista-professor: materiais didáticos-pedagógicos e ensino-aprendizagem em arte**. Tese (Doutorado em Artes), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

MARQUES, Isabel. **Dança no contexto: uma proposta para a educação contemporânea**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da USP, 1996.

MARQUES, Isabel. Artista às avessas: a ação cultural em diálogo com a educação. **Sala preta**, São Paulo, v. 12, n. 1, jun., p. 24-35, 2012. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v12i1p24-35>

MARQUES, Isabel. O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação. **Ouvirouer**, Uberlândia, v. 10, n. 2, p. 230-239, 2014. DOI: <https://doi.org/10.14393/OUV14-v10n2a2014-4>

NASCIMENTO, Diego Ebling do. **Educação, dança e trans-formações: uma fenomenologia performativa do professor-artista-pesquisador**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade

de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2022.

PELLEGRIN, Ricardo de; CUNICO, Ana Paula de Oliveira; ROSA, Bruna Nátali da. Sala de aula - ateliê - galeria: A experiência com pintura na formação de professores-artistas. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 6, n. 2, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5965/24471267622020046>

PERISSÉ, Gabriel. Professor-Artista. . . ou Palhaço? **Videtur** (USP), v. 27, p. 13-20, 2004 São Paulo. Disponível em: <http://www.hottopos.com/videtur27/gabriel.htm>. Data de acesso: 29 de mar. de 2023.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. **A Cognição Imaginativa como projeto de formação do professor@artista**. In: XXVI CONFAEB - Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil. Boa Vista, p. 11-21, 2016.

RACHEL, Denise Pereira. **Adote o artista não deixe ele virar professor**: reflexões em torno do híbrido professor-performer. Dissertação (Mestrado em Artes), Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2013.

RUSSEF, Janaina Meira. **A formação permanente do artista-docente**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Artes Cênicas), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

ROSSETO, Robson. **Interfaces entre a cena teatral e a pedagogia**: a percepção sensorial na formação do espectador-artista-professor. Tese (Doutorado em Artes da Cena), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

CANSI, Lislaine Sirsi; REQUIÃO, Renata Azevedo. A poética na docência: a apresentação do mundo pelo "artista-professor". **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, n. 22, p. 1-18, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.4771>

Submissão: 14/10/2024

Aprovação: 01/05/2025

Ateliê pedagógico: Formação artística e sensível de futuros professores

Pedagogical Studio: Artistic and Sensitive Training for Future Teachers

Ateliê Pedagógico: Formación Artística y Sensible de Futuros Docentes

Andrea Penteado (UFRJ-Brasil)¹

Graziella Ferreira de Mello (UFF-Brasil)²

Isabelle Ribeiro Coutinho (UFRJ-Brasil)³

1 Artista Multimídia. Docente na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutora em Educação e Mestre em Educação, Arte e História da Cultura. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5139824872092163>; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1513-6221>; E-mail: andrapenteado65@hotmail.com

2 Educadora. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre em Educação pela mesma instituição. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9635270010313855>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9478-9599>. E-mail: mellograziela@id.uff.br

3 Artista Visual. Mestranda em Linguagens Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9240462473551295>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4749-6042>. E-mail: isabelleribeiroc@gmail.com.

RESUMO

Este artigo relata as experimentações metodológicas na disciplina de Ateliê Pedagógico para turmas do 2º ano de formação de professores ao nível médio, com ênfase na criação de cadernos de artista como Diários de Bordo. Originado de um diálogo entre três professoras de Arte, a iniciativa visou enriquecer a formação artística, estética, poética e sensível dos futuros professores. Trata-se de uma disciplina nova que começou a ser ministrada em 2022 e cuja ementa abre brechas para a criatividade do professor que irá aplicá-la e é isso que vem sendo desenvolvido. Para tanto, utilizamos as abordagens (auto)biográficas e narrativas, e um aporte teórico diversificado na construção deste texto. Metodologias que não apenas enriquecem a formação artística, mas também promovem sensibilidade estética e poética através dos Diários de Bordo, que não se limitam a registrar eventos objetivos, mas buscam capturar subjetividades observadas, promovendo uma experiência no fazer visual completa.

PALAVRAS-CHAVE

Diários de Bordo; Formação de Professores; Arte; Experiência; Pedagogia da Arte.

ABSTRACT

This article reports on methodological experiments in the methodological experiments in the Pedagogical Studio Course for second-year high school teacher training classes, with an emphasis on creating artist journals as Logbooks. Originating from a dialogue among three Art teachers, the initiative aimed to enrich the artistic, aesthetic, poetic, and sensitive training of future teachers. This is a new course that began in 2022, with a syllabus that allows for the creativity of the teacher to implement it, and this has been the focus of development. To achieve this, we used (self)biographical and narrative approaches, along with a diverse theoretical framework in constructing this text. These methodologies not only enrich artistic training but also promote aesthetic and poetic sensitivity through Logbooks, which go beyond merely recording objective events to capturing observed subjectivities, fostering a comprehensive visual creation experience.

KEY-WORDS

Logbooks; Teacher Training; Art; Experience; Art Pedagogy.

RESUMEN

Este artículo relata los experimentos metodológicos en la disciplina del Estudio Pedagógico para clases de formación docente de 2° año de nivel secundario, con énfasis en la creación de cuadernos de artista como los Diarios de Registro. Originada de un diálogo entre tres docentes de Arte, la iniciativa tuvo como objetivo enriquecer la formación artística, estética, poética y sensible de los futuros profesores. Es una nueva materia que comenzó a aplicarse en el año 2022 y cuyo Plan de Estudios abre oportunidades para la creatividad del docente que lo aplicará y es esto lo que se ha estado desarrollando. Para ello, utilizamos enfoques (auto) biográficos, narrativos y teóricos diversos en la construcción de este texto. Metodologías que no sólo enriquecen la formación artística, sino que promueven la sensibilidad estética y poética a través de Diarios de Registro, que no se limitan a registrar hechos objetivos, sino que buscan captar subjetividades observadas, promoviendo una experiencia visual completa.

PALABRAS-CLAVE

Diarios; Formación Docente; Arte; Experiencia; Pedagogía del Arte.

Neste artigo, pretendemos apresentar as práticas metodológicas desenvolvidas com cinco turmas do 2º ano de formação de professores ao nível médio, Curso Normal, na disciplina de Ateliê Pedagógico, em uma escola da cidade de São Gonçalo, localizada na região metropolitana do Rio de Janeiro, durante os anos letivos de 2023 e 2024. A reflexão nasce a partir do diálogo entre duas professoras de Arte que atuam nesta mesma escola e buscam entender o reflexo das práticas desenvolvidas nessas aulas na formação artística, estética, poética e sensível de futuros professores e professoras que atuarão na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Foi a partir de uma roda de conversa online sobre cadernos de artista com Andrea Penteado, em maio de 2023, que surgiu a ideia de explorar mais profundamente na sala de aula a confecção dos cadernos de artista enquanto prática de Diários de Bordo⁴ na disciplina de Ateliê Pedagógico. Durante essa conversa, a professora compartilhou um método simples de encadernação, inspirando os participantes a considerar o caderno como uma ferramenta de expressão e documentação visual. Em agosto de 2023, quando iniciamos o terceiro bimestre, implementamos o caderno como trabalho bimestral para duas turmas do 2º ano do Curso Normal.

Inicialmente, a atividade envolveu apenas a confecção dos cadernos. Cada aluno realizou uma pintura, sem saber que essa seria a capa do caderno. Iniciamos pedindo apenas uma pintura abstrata numa folha A3 e apresentando referências de artistas que também eram professores como Fayga Ostrower. Nesse momento, o objetivo era que as turmas entendessem que a produção visual também é uma produção intelectual. Posteriormente, a confecção seguiu com as técnicas de dobra e costura, desvelando o objeto final.



Fig. 1. Isabelle Coutinho, Primeiros cadernos a serem finalizados em 2023, 2023. Fonte: Registros da autora

4 O termo Diário de Bordo será abordado como o registro visual das professoras e professores em formação, relacionando-se às reflexões realizadas no ateliê da escola sobre o cotidiano escolar. O conceito de diário será compreendido e discutido de forma aprofundada posteriormente, no tópico "O ato de fazer à mão."

Essa experiência inicial visava apenas a criação do objeto, sem grandes direcionamentos para o uso do caderno. Havia incertezas sobre a viabilidade de confeccionar um número tão grande de cadernos, considerando especialmente o tamanho das turmas, que ultrapassava de 30 alunos por sala. Contrariando as expectativas e receios iniciais, o resultado foi uma coleção de cadernos muito bonita e interessante. Com cada aluno possuindo seu próprio caderno, optamos por utilizá-los no quarto bimestre. Assim, começamos as propostas das aulas de experimentação de materiais, e essa decisão foi baseada na ideia de que o desconhecimento do uso de materiais artísticos pode inibir os professores de utilizá-los em turmas de crianças pequenas.

O uso dos cadernos de artista como Diários de Bordo permitiu que as professoras e professores em formação experimentassem e documentassem suas interações com diferentes materiais artísticos, ampliando suas habilidades técnicas e fomentando a confiança necessária para aplicar essas técnicas em futuras atividades pedagógicas. Além disso, esse exercício de experimentação e documentação proporcionou uma rica fonte de reflexão e desenvolvimento profissional para as próprias professoras da disciplina de Ateliê Pedagógico. Ao compreender e dominar diversos materiais e técnicas, os professores se tornam mais preparados para criar experiências artísticas significativas e inovadoras para seus estudantes. O Diário de Bordo, a partir da confecção artesanal de cadernos, tornou-se a principal ferramenta metodológica das três turmas do 2º ano do Curso Normal para o ano de 2024.

Para isso, utilizamos uma ancoragem diversificada em pesquisas de abordagens (auto)biográficas e narrativas (Josso, 2001; Passeggi, 2010; Delory-Momberger, 2012, *et al.*), no conceito de experiência segundo John Dewey e Larossa, e dialogamos com James Hillman.

Considerando que os professores em formação vão atuar com as infâncias, se faz necessário ter em vista os princípios éticos, políticos e estéticos oriundos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental (Brasil, 2009), quando pensamos nas propostas a serem realizadas durante as aulas de Ateliê Pedagógico. Partimos da Ementa do Novo Ensino Médio e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que orienta a prática pedagógica na Educação Infantil, para refletirmos sobre nossas práticas como professoras formadoras. Nos dizeres da lei estão definidos três princípios-guias a serem respeitados:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2009).

Quando concebemos nossas aulas tivemos em vista que ensinar arte é a articulação de três campos conceituais: “a criação/produção, a percepção/análise e o conhecimento da produção artístico-estética da humanidade” (Martins, Picosque

e Guerra, 1998, p. 13). Assim, compreendemos que, para aprimorarmos a formação dos nossos alunos, é essencial integrar esses campos de maneira harmoniosa.

É importante ressaltar que as práticas de 2024 foram planejadas a partir da ementa da disciplina, que aborda a contribuição dos povos indígenas e africanos na constituição do povo brasileiro, favorecendo o reconhecimento das diferenças como algo positivo e desejável. Esse é um fator fundamental para investigar como promover uma educação inclusiva e multifacetada dentro da cultura visual, utilizando imagens e símbolos como meios de transmissão. Nesse contexto, é essencial reconhecer que, ao longo da história, temos enfrentado anos de negação ou marginalização dessas culturas. Nessas reflexões, examinamos os desdobramentos sociais das leis 10.639 e 11.645 na sala de aula e as reflexões geradas que resultaram na produção visual dos diários de bordo.

Considera-se possível que uma formação que alcance a sensibilidade e permita a percepção, a vivência e a internalização de diferentes meios de produção de conhecimento e a incorporação de expressividades diversas contribua para constituir pessoas com maior capacidade de conviver com diferenças, utilizando para isso recursos próprios, autorais e criativos (Penteado e Cardoso Junior, 2016, p.220).

Como se trata de uma reflexão a partir de uma prática educacional ligada ao campo da arte, trazemos os registros fotográficos de todo esse fazer dos Diários de Bordo. As imagens que acompanham nosso texto dirão sobre os processos e sobre as escolhas pessoais de cada aluno que participou das aulas de Ateliê Pedagógico no ano de 2023 e no primeiro semestre de 2024. Como entendemos que a imagem é uma forma de dizer, optamos em alguns momentos em reuni-las em fotomontagens a fim de garantir a fluidez da leitura.



Fig. 2. Isabelle Coutinho, Experimentações com materiais - giz pastel, tinta guache, colagem no ano de 2023, 2023. Fonte: Registro da autora

A mediação da prática pedagógica na sala de aula para consolidar os conceitos teóricos por meio da experimentação pode ser uma escolha eficaz para garantir que os alunos internalizem suas reflexões, levando em conta a interseccionalidade de raça, gênero, sexualidade e classe, entre outros. Mediar a prática pedagógica na sala de aula para consolidar os conceitos teóricos por meio da experimentação ajuda os alunos a aprenderem não apenas teorias, mas também a problematizarem essas vivências.

Para nos apropriarmos de uma linguagem, entendermos, interpretarmos e darmos sentido a ela, é preciso que aprendamos a operar com seus códigos. Do mesmo modo que existe na escola um espaço destinado à alfabetização na linguagem das palavras e dos textos orais e escritos, é preciso haver cuidado com a alfabetização nas linguagens da arte.

É por meio delas que poderemos compreender o mundo das culturas e o nosso eu particular. Assim, mais fronteiras poderão ser ultrapassadas pela compreensão e interpretação das formas sensíveis e subjetivas que compõem a humanidade e sua multiculturalidade, ou seja, o modo de interação entre grupos étnicos e, em sentido amplo, entre culturas (Martins, Picosque e Guerra, 1998, p. 14).

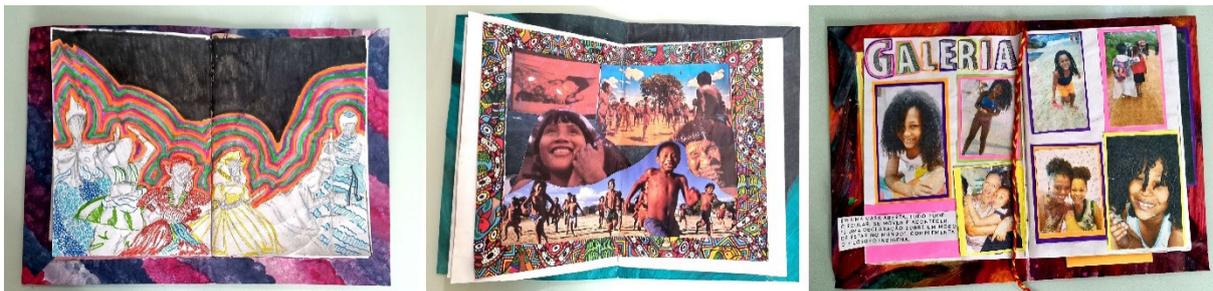


Fig. 3. Isabelle Coutinho, Registro de reflexões a partir das Leis 10.639 e 11.645 no primeiro semestre de 2024, 2024. Fonte: Registros da autora

É importante frisar que duas das três autoras do presente artigo possuem formação inicial no Curso Normal. Uma fez essa formação em uma escola particular de Niterói, região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. A outra estudou na mesma escola pública estadual, na cidade de São Gonçalo, em que hoje lecionam. Esse percurso formativo, enraizado em tradições históricas, provou ser fundamental não apenas durante suas formações acadêmicas na licenciatura em Educação Artística, realizadas na mesma Universidade Federal, mas também para suas contribuições como docentes no mesmo campo. Atualmente, a primeira como doutoranda em Educação, e outra como mestranda em Linguagens Visuais, ambas investigam como as vivências artísticas podem ser um diferencial na formação de docentes, especialmente em um período em que a profissão enfrenta desafios significativos para atrair jovens interessados.

Na perspectiva dessas pesquisas é que a feitura de Diários de Bordo constituiu a metodologia central e o fio condutor da disciplina de Ateliê Pedagógico. O fazer à mão, a experimentação sensorial e motora, estão presentes durante todos os encontros com as professoras em formação. Algumas perguntas nos guiam: qual a importância de futuros professores experimentarem diferentes linguagens visuais? Por que e para que proporcionar vivências onde a criatividade e a arte se façam presentes?

O ato de fazer à mão



Fig. 4. Isabelle Coutinho, Registro dos passos realizados ao longo das aulas, 2023. Fonte: Registro da autora

Uma capa criada a partir de uma pintura autoral. Papéis dobrados e costurados à mão para o miolo do Diário. Dentro desse caderno cheio de significados, vamos tecendo experiências com diferentes técnicas, onde se revelam as subjetividades de jovens professoras em formação que estão registrando suas reflexões a respeito da carreira docente de maneira visual semana após semana.

Penteado e Cardoso Junior (2016) destacam que a referência para os Diários de Bordo vem dos registros das grandes navegações, agora adotados pelo campo da pesquisa contemporânea, surgindo das práticas metodológicas da pesquisa etnográfica. Eles enfatizam a importância de que o pesquisador registre de forma abrangente e minuciosa sua imersão no campo de estudo, ultrapassando a visão tradicional que limita o registro a eventos objetivos e incorporando as subjetividades observadas. Esses cadernos de acordo com Enciclopédia Itaú Cultural são obras de arte em si, concebidas integralmente em forma de livro. A leitura de um livro de artista não se encerra no deciframento de seu código, pois suas características não verbais, como a materialidade, são tão relevantes quanto o texto escrito.

O livro de artista é uma obra artística intermediária, termo introduzido pelo artista plástico e poeta inglês Dick Higgins (1938-1998). Ou seja, mescla linguagens, técnicas e categorias artísticas, resultando em uma obra interdisciplinar. Ele não é apenas literário ou plástico, não pertence a um só gênero (dramático, lírico ou narrativo), ou a uma só técnica (pintura, gravura, desenho, colagem, fotografia etc.). As possibilidades são limitadas somente pelo desenvolvimento tecnológico e pelas condições técnicas e materiais do artista (Enciclopédia Itaú Cultural, 2024).

Esses Diários são adaptados para o contexto educacional como uma ferramenta para documentar a jornada de aprendizado dos professores em formação. Diferente de um diário tradicional, esses registros vão além de anotações sobre as aulas, encorajando os alunos a capturarem reflexões profundas, questionamentos, ideias emergentes e experimentações artísticas. O anseio é transformar o processo educativo em uma experiência viva e dinâmica, em que cada aluno constrói um registro único de seu desenvolvimento artístico, pedagógico e intelectual.

Ao refletirmos sobre o conceito de experiência nos baseamos nos escritos de John Dewey (2010). O autor se dedicou a desenvolver uma filosofia da experiência e escreveu amplamente sobre tal conceito e sua relação com a educação e com a arte. É de acordo com Dewey, através de uma pedagogia pautada na experiência que tentamos superar o modelo da escola tradicional, à qual ele faz críticas duras, colocando em destaque o que chamou de Escola Progressista. Igualmente, o filósofo reconhece o campo da arte como um campo da experiência totalizadora, envolvendo não apenas todos os sentidos humanos, mas também a razão, a intelectualidade e a capacidade de criar significações. Não iremos nos aprofundar nas definições dadas por Dewey do que seriam a pedagogia tradicional e a progressista neste texto, pois buscaremos manter o foco no conceito de experiência.

O autor enuncia que “toda experiência é resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive” (Dewey, 2010, p. 122). Com isso, entendemos que a experiência se dá através do contato entre o sujeito e algum ponto/aspecto de seu mundo, logo encontramos questões sociais, espaciais e econômicas a influenciar e modular, direta ou indiretamente, a experiência. Ela não acontece à parte do contexto, em uma subjetividade encapsulada. Ela “tem um lócus objetivo, evocado e perpassado por uma transação entre organismo e meio” (Kaplan, 2010, p. 20). A experiência pertence a alguém, a um sujeito, ela é subjetiva, “é sempre daqui e de agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e osso, como a própria vida” (Larossa, 2019, p. 40), e, simultaneamente, carrega alguma objetividade, pois os sujeitos estão imersos no contexto que habitam.

Para ter uma experiência singular, genuína, o indivíduo precisa estar envolvido por inteiro no processo e não de uma forma meramente mecânica. A emoção qualifica e consolida a experiência. Nas palavras de Hillman, é o que acontece quando somos atravessados pelo coração, o órgão da percepção e do pensamento, que pode ser deixado de fora da equação de quando falamos e pensamos experiências. A experiência fará com que entremos em contato com a alma do mundo, com a *anima mundi*, pois

[...] a anima mundi aponta as possibilidades animadas oferecidas em cada evento como ele é, sua apresentação sensorial [...] a alma que é dada em cada coisa, as coisas da natureza dadas por Deus e as coisas da rua feitas pelo homem.

O mundo se revela em formatos, cores, atmosferas, texturas - uma exposição de formas que se apresentam. Todas as coisas exibem rostos, o mundo não é apenas uma assinatura codificada para ser decifrada em busca de significado, mas uma fisionomia para ser encarada. Como formas expressivas, as coisas falam: mostram as configurações que assumem. Elas se anunciam, atestam sua presença: “Olhem, estamos aqui”. Elas nos observam independentemente do modo como as observamos, de nossas perspectivas, do que pretendemos com elas e de como as utilizam. Essa exigência imaginativa de atenção indica um mundo alçado. Mais - nosso reconhecimento imaginativo, o ato infantil de imaginar o mundo, anima o mundo e o devolve à alma (Hillman, 2010, p.89-90).

Vivemos numa sociedade onde tudo parece ter que ser feito para ontem, cujo dia parece cada vez mais curto, mais apressado, cujas vinte e quatro horas escorrem por entre nossos dedos como areia da praia, sugerindo a necessidade de estarmos antenados a todo instante com as notícias do que acontece ao nosso redor e no mundo mais remoto. Os aplicativos de celular nos deixam hiper estimulados, excitados, agitados, criam necessidades e nos influenciam a acreditar que precisamos nos aperfeiçoar em muitas coisas, produzir, produzir e produzir: trabalhe e estude enquanto eles dormem, siga na busca pelo sucesso. Porém, quando paramos para analisar, notamos que, apesar de tudo isso, nada nos acontece de verdade. Percebemos que, devido à falta de tempo, a experiência é cada vez mais rara, pois ela necessita do silêncio, da memória, coisas que, devido à velocidade contemporânea, tornam-se cada vez mais escassas em nossas existências. Mas como teremos experiências significativas se achamos que devemos ser pessoas habilitadas à realização de multitarefas? Que tempo dedicaremos a esses processos? Se na educação estamos sempre acelerados, o que nos acontece? Se nosso educando está sempre conectado a um aparelho celular e não ao mundo real, à natureza e ao meio que o cerca, como podemos, nós educadores, proporcionar momentos de experiências significativas a eles?

A experiência é limitada por todas as causas que interferem na percepção das relações entre o estar sujeito e o fazer. Pode haver interferência pelo excesso do fazer ou pelo excesso da receptividade daquilo que é submetido. O desequilíbrio em qualquer um desses lados embota a percepção das relações e torna a experiência parcial e distorcida, com um significado escasso ou falso (Dewey, 2010, p. 123).

Larossa completa essa fala de Dewey quando escreve:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larossa, 2019, p. 25).

Para ter uma experiência, o sujeito necessita estar aberto, disponível, receptivo, atento, e isso demanda parar, dedicar um tempo a esse processo. Como nos diz Larossa: “o sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto” [...] Por isso, é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ‘ex-põe’” (Larossa, 2019, p. 26). Estando expostos, abertos, receptivos entramos em contato com a experiência e com seu caráter formativo e transformador, pois ela só se configura como tal quando nos passa, nos acontece. Quando o indivíduo estiver aberto à sua própria transformação, ele estará acessível à experiência.

Consideramos, aqui, a experiência, assim como a própria vida, como algo subjetivo, contextual, sensível, finito e que sempre pertence a alguém. Por ser finita cabe entendê-la não pela ação e sim, como nos diz Larossa, pela “paixão; a partir de uma reflexão do sujeito sobre si do ponto de vista da paixão” (Id. Ibidem, p. 41). Ao mesmo instante, acreditamos que esse processo deve partir do coração, esse o órgão que, na antiguidade, era ligado à percepção e às sensações promovidas pelos sentidos. A palavra grega para percepção ou sensação era *aisthesis*, que carrega também o significado, em sua origem, de inspirar ou conduzir o mundo para dentro (Hillman, 2010, p.93). Esse conceito antigo de percepção pode ser observado na prática das professoras em formação durante a elaboração de suas reflexões visuais.

Durante a experiência de elaboração dos Diários de Bordo, algumas professoras em formação começaram a utilizar seu tempo livre e as aulas vagas para permanecer no ateliê de Arte e continuar desenvolvendo suas obras. Esse comportamento nos evidenciou um alto grau de engajamento e motivação por parte dos participantes que extrapolavam o horário regular das aulas para prosseguir com o seu processo artístico. Essa dedicação demonstrou a nós o quanto a proposta os envolveu e motivou.

Reflexões sobre o vivido

Buscamos a reflexão sobre as experiências vividas nas aulas de Ateliê Pedagógico e as práticas artísticas desenvolvidas não só como meio de avaliar o processo de ensino aprendizagem. Passado algum tempo da feitura dos primeiros cadernos, solicitamos que duas alunas, que hoje se encontram no 3º ano, revisitassem suas produções e produzissem um breve relato dos atravessamentos e reverberações provocados ao longo do percurso. Dos fios de memória puxados, trazemos abaixo o que elas produziram. Optamos por colocar os textos na íntegra, sem edições e no mesmo formato que elas nos enviaram, juntamente com cada relato estão algumas imagens do caderno produzido pelas estudantes.

Relato 1:

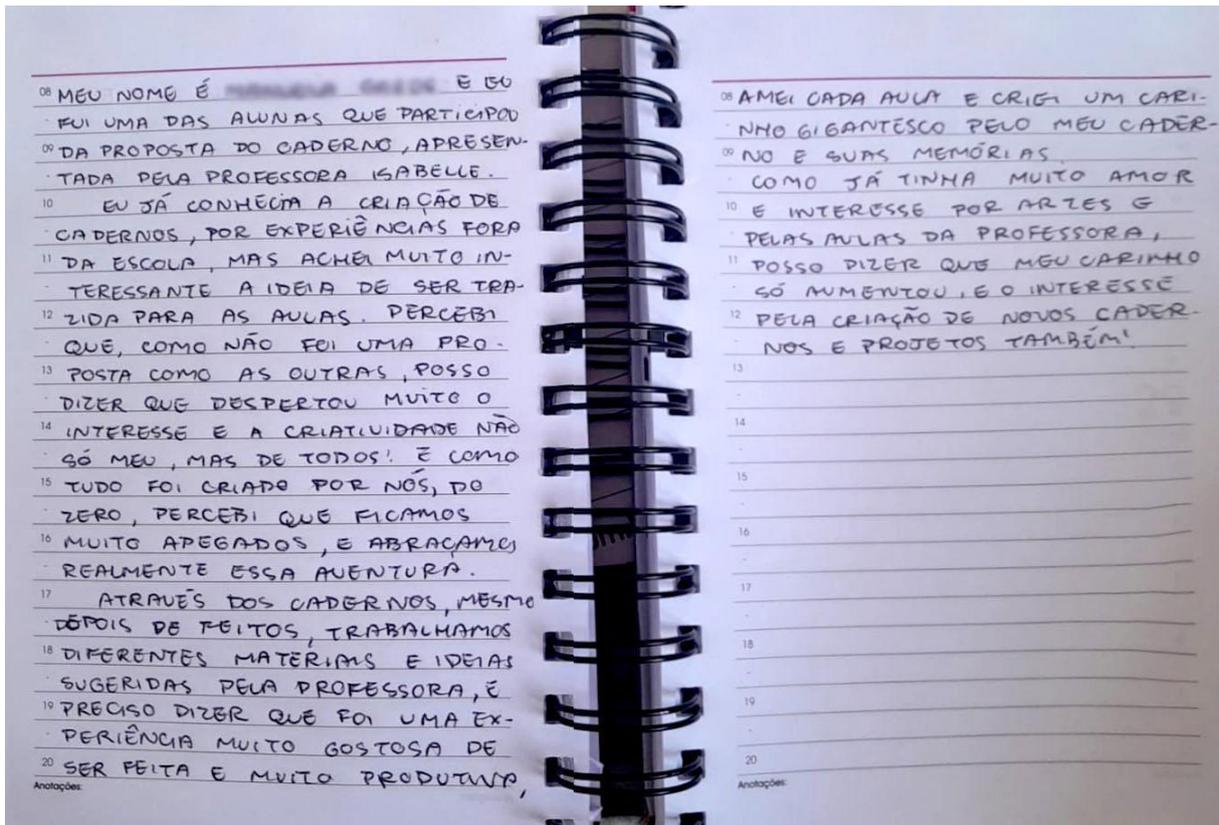


Fig. 5. Isabelle Coutinho, Relato escrito à mão pela estudante, 2024. Fonte: Registro da autora

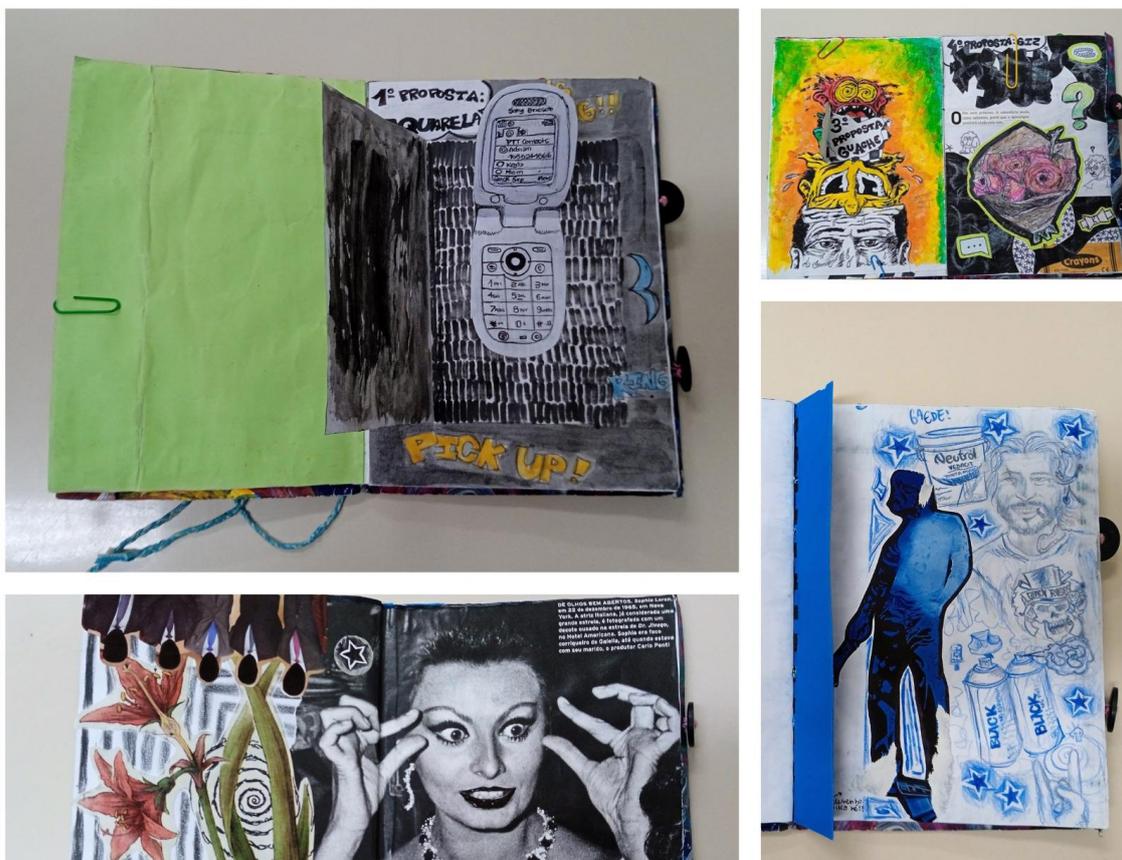


Fig. 6. Isabelle Coutinho, Diário de Bordo da estudante do relato 1 a, 2023. Fonte: Registro da autora



Fig. 7. Isabelle Coutinho, Diário de Bordo da estudante do relato 1 b, 2023. Fonte: Registro da autora

Nas fotografias do caderno conseguimos ver as experimentações feitas pela estudante. Por vezes só o desenho não lhe bastou. Então foi preciso criar algo manuseável, como um convite a quem quer que venha ler seu Diário a experimentá-lo de um jeito outro, diferente do que poderia ser usual. Ela aguça nossa curiosidade ao nos convidar a abrir uma portinhola para, lá dentro, darmos de cara com um desenho de um modelo antigo de celular que também pode ser aberto, para só então descobrirmos se chegamos ao fim da leitura desta página de seu caderno. Essa aluna em seu diário requisita nosso tempo: temos de olhar e olhar de novo. Sua produção nos leva diretamente para os mágicos livros de pop-up que outrora líamos em nossa infância.

Relato 2:

As aulas de Ateliê Pedagógico, bem, elas sempre nos apresentavam propostas de trabalhos bem diferentes. A produção do caderno começou com a confecção da capa. A professora não deu muitos detalhes sobre o que iríamos fazer no futuro com a folha desenhada que tínhamos em nossas mãos, mas aí ela simplesmente falou: “Quem tiver linha de bordado em casa, traga na próxima aula.” Todos se olharam sem entender nada. Linha? Para que linha? Mas, como sempre acontecia, confiamos no processo.

Na aula seguinte, dividimos as folhas de ofício que iríamos usar. Aí já sabíamos que nasceria um caderno daquela ideia (não sabíamos como). Fizemos os furos e começamos a costurar. Foi uma experiência muito boa. Nunca pensei ver meus colegas brigando por uma agulha ou costurando folhas. Para ser sincera, nem me imaginava fazendo o que fiz. Depois encaixamos a capa feita com as folhas que separamos. Cada um fez de um jeito único, seja pela costura, seja pela capa. Não havia nenhum caderno igual ao outro. E, com o caderno pronto, a cada aula fazíamos uma atividade nele. É simplesmente incrível manusear algo que foi feito por você, algo único, que tem a sua cara e suas ideias.

Eu gostei muito da experiência e, em casa, tinha um enorme caderno de desenho que era muito difícil de levar para os lugares, por conta mesmo do seu tamanho. Então, eu destaquei as folhas e fiz um caderno com a mesma técnica que aprendi nas aulas. Agora tenho um caderno de desenho menor que foi feito por mim.

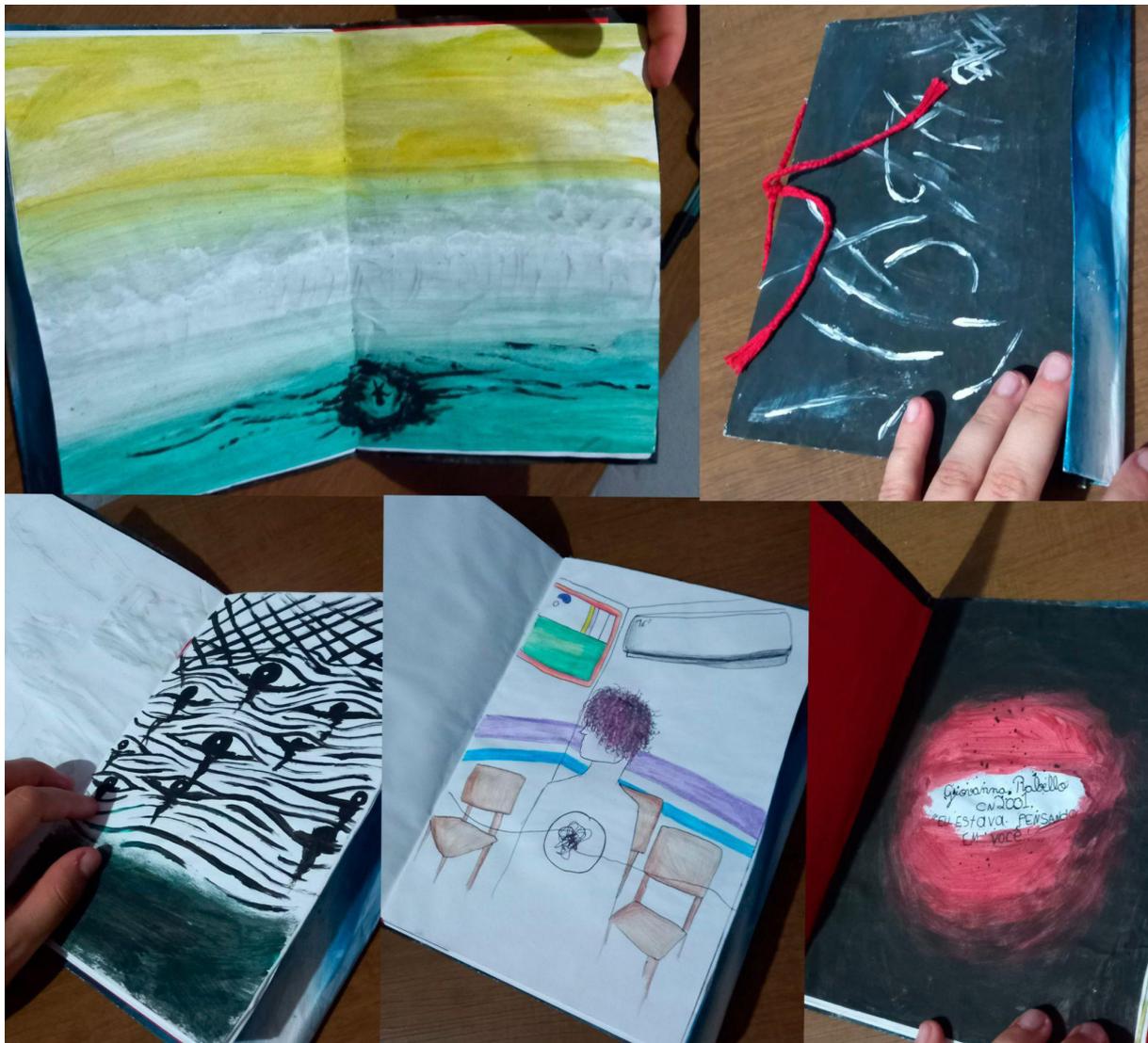


Fig. 8. Isabelle Coutinho, Diário de Bordo da estudante do relato 2, 2023. Fonte: Registro da autora

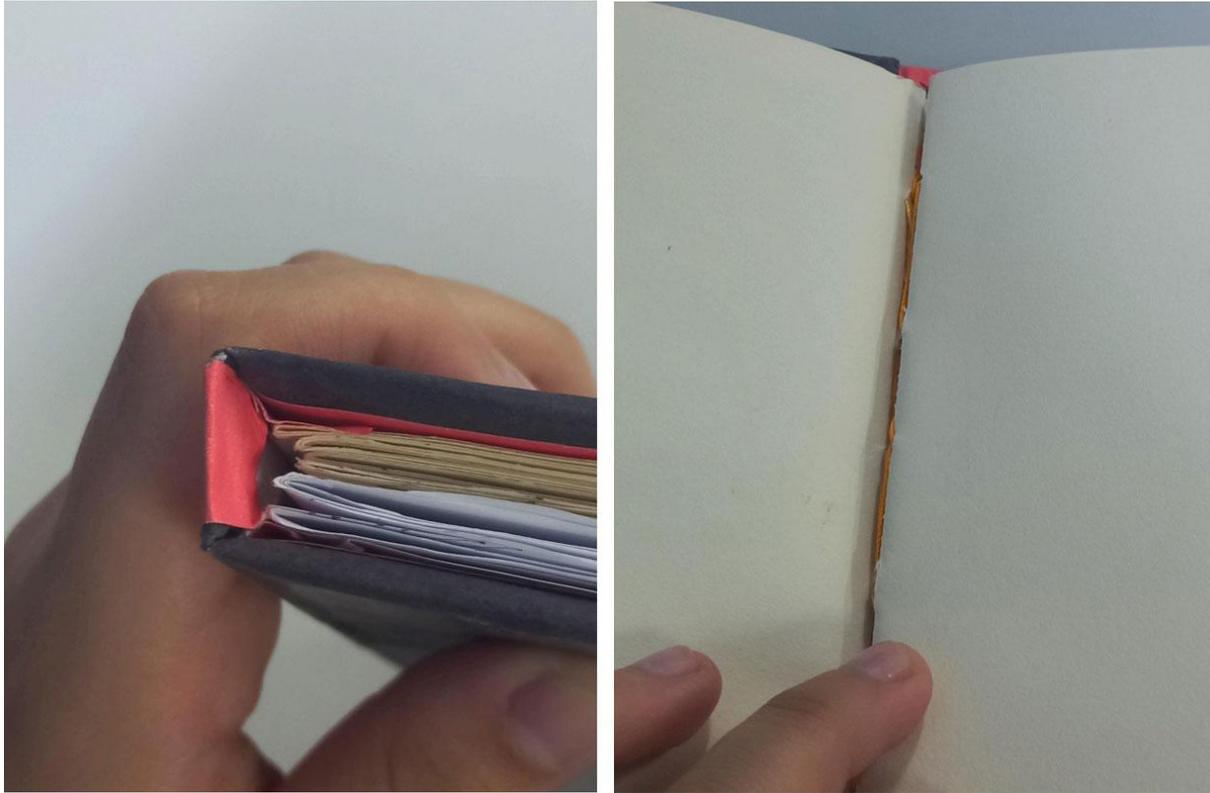


Fig. 9. Isabelle Coutinho. Caderno produzido após o término da disciplina, 2024. Fonte: Registro da autora

Quando revisitadas no presente, as experiências outrora vividas acabam tomando outro formato, com elas aparecem novos sentidos ao mesmo tempo que se possibilita que as estudantes possam ir, com elas, reconstruindo afetos.

É possível que uma formação estética, sensível e criativa venha a permitir aos/as professores/as exercer sua profissão com olhares inovadores, sensibilizando-os para novos significados possíveis à experiência e ao trabalho com os objetos do conhecimento e com os modos de gerar tal conhecimento, através da produção imaginativa, contribuindo para uma formação que visa o protagonismo, a originalidade e novas formas de atuação com a arte na escola (Penteado e Cardoso Junior, 2016, p. 230).

Foi como se estivéssemos convidando-as a olharem para uma parte de sua história com olhos estrangeiros, buscando uma apreciação investigativa dos fatos registrados em suas obras, para que, ao narrarem e falarem sobre si e seus trabalhos, pudessem perceber como aquelas experiências corriqueiras, vivenciadas no dia a dia da sala de aula, foram relevantes para a construção de seus sentidos e sensibilidades, assim como para o encontro delas mesmas com a arte e suas formas de expressão.

A narrativa se constitui como tempo e local de afirmação da experiência. Ela conserva suas forças mesmo depois de muito tempo, não se esgotando e se tornando ainda capaz de possíveis desdobramentos. Podemos nos considerar colecionadores de memórias, assim em nossas coleções selecionamos e armazenamos fatos e fragmentos do passado, de maneira

que ao nos lembrarmos, do que poderia estar ali em nossa coleção esquecido, possamos fazer com que a experiência emerja e provoque em certa medida uma atualização do passado no presente (Mello, 2021, p.82).

A narrativa dessas experiências, que poderiam ser corriqueiras, torna-se relevante para o cultivo dos sentidos e sensibilidades dessas professoras em formação. A personalização de cada caderno, seja pela costura, pela capa ou por seu conteúdo, reforça a importância da individualidade e da expressão pessoal no fazer artístico. Quando a estudante relata cada aula subsequente, percebemos que o uso do caderno se torna uma extensão da experiência criativa inicial. É notável a satisfação desses estudantes ao manusearem algo que foi feito por eles mesmos, destacando a conexão emocional com o Diário de Bordo.

A aplicação prática da técnica aprendida nas aulas em um contexto doméstico, como descrito pela estudante ao transformar um grande caderno de desenho em um menor e mais portátil, nos deixa perceber a transferência de conhecimento e a utilidade prática das habilidades desenvolvidas. Esse aspecto demonstra a potência de uma metodologia que visa não apenas o aprendizado técnico, mas também a aplicação prática e a relevância cotidiana das habilidades adquiridas. Essa potência na qual

criar é, basicamente, formar. É poder dar forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, nesse 'novo' de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar (Ostrower, 1978, p. 9).

A experiência educativa no Ateliê Pedagógico enfatizou a inovação, a criatividade e a aprendizagem prática, elementos que estão alinhados com a abordagem pedagógica defendida por Penteado e Cardoso Junior (2016). Ambos reconhecem a importância de práticas sensíveis, criativas e vivenciais na educação, argumentando que essas metodologias não deveriam ser negligenciadas nas salas de aula.

Considerações finais

Ao final do curso, os Diários de Bordo serviram não apenas como uma ferramenta de avaliação, mas como um registro pessoal da jornada individual de cada estudante-professor em formação. Essa abordagem buscou não apenas educar futuros professores, mas também cultivar hábitos artísticos reflexivos e críticos, capazes de conectar suas práticas com o contexto cultural e social mais amplo. Propusemos momentos de vivências com diferentes técnicas das Artes Visuais, pensando esses momentos como espaço-tempo passível de alargar sentidos e de propiciar um pensar-fazer, em um ambiente de relação dialógica.

Chegamos ao final deste artigo, mas o trabalho com os Diários de Bordo estão apenas começando a germinar, depois das sementes plantadas no ano de 2023 e agora em 2024. As palavras aqui colocadas serviram como uma forma de refletirmos sobre novas metodologias a serem desenvolvidas no contexto de uma disciplina criada para o Curso Normal, a partir da Reforma do Ensino Médio, de 2017. Trata-se de uma disciplina nova, incorporada à sala de aula em 2022 e cuja ementa abre brechas para a criatividade do professor que irá aplicá-la e é isso que vem almejado por nós.

Referências

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 5**, de 17 de dezembro de 2009, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica, **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, set.-dez, 2012.

DEWEY, John. **Arte como experiência: últimos escritos, 1925-1953**. Brasil, Martins Fontes, 2010.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: **Ministério da Saúde, Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional**, 1988. p.131-153.

ENCICLOPÉDIA ITAU CULTURAL. **Livros de artista**. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo14340/livro-de-artista>. Acesso em: 05 mar. 2024.

HILLMAN, James. **Cidade e Alma**. São Paulo: Estúdio Nobel, 1991.

HILLMAN, James. **O pensamento do coração e a alma do mundo**. Campinas, SP: Versus, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Educa formação, 2001.

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

LAROSSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte Autentica Editora, 2019.

MELLO, Graziella F. **No álbum da memória: a cidade, a infância de professoras e a formação estética**. 2021. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (orgs.). **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PENTEADO, Andrea; CARDOSO JUNIOR, Wilson. Diários de Bordo e aula-vernissage: experiências estéticas e artísticas na formação inicial de professores de artes visuais e desenho. In: SOARES, S.R.; GARRIDO, E.N.; CORREIA, S.L.A. (Orgs.). **Experiência educativa na universidade: desafio para a formação de profissionais éticos e autônomos**; Série Práxis e Docência Universitária; vol. 5. Salvador: EDUNEB, 2016. p. 219-258.

Submissão: 30/06/2024

Aprovação: 18/02/2025

Formar formas em formação: abordagem experiencial e inventiva das artes visuais

Shaping Forms in Formation: An Experiential
and Inventive Approach to Visual Arts

Formar formas en formación: Enfoque
experiencial e inventivo de las artes
visuales

Hertha Tatiely Silva (UFT-Brasil) ¹

¹ Professora na Universidade Federal do Tocantins. Doutora em Arte e Cultura Visual (PPGACV/UFG, 2023). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3424056239778682>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4775-4080>. E-mail: herthatare@gmail.com.

RESUMO

Este artigo apresenta uma abordagem experiencial e inventiva das artes visuais, explorando processos de aprendizagem e feitura de sentidos a partir da experiência estética. Como referência, toma-se o curta-metragem *NoirBlue – Deslocamentos de uma Dança* (2018), de Ana Pi, investigando seu processo criativo, no qual a artista inventa maneiras próprias de expressão. A partir da produção de sentidos ancorada no vivido, delineiam-se quatro tomadas de posição no ensino das artes visuais: fazer-se presente, fazer soar as experiências, abrir brechas e transcender epistemologicamente. Além disso, o artigo apresenta o projeto poético-pedagógico *Afetos da Memória em Visualidades Campesinas*, desenvolvido por estudantes de um curso de Educação do Campo, evidenciando como essa abordagem pode aproximar a arte da vida, integrando produções artísticas, sujeitos da experiência e seus espaços de vivência.

PALAVRAS-CHAVE

Artes Visuais; Educação Estética; Experiência; Invenção; Narrativas de Si.

ABSTRACT

This article presents an experiential and inventive approach to visual arts, exploring learning processes and meaning-making through aesthetic experience. As a reference, it examines the short film *NoirBlue – Displacements of a Dance* (2018) by Ana Pi, investigating its creative process, in which the artist invents her own modes of expression. Grounded in lived experience, the article outlines four key stances in visual arts education: being present, resonating experiences, creating openings, and transcending epistemologically. Additionally, it introduces the poetic-pedagogical project *Affections of Memory in Peasant Visualities*, developed by students in a Rural Education program, highlighting how this approach can bridge art and life by integrating artistic productions, subjects of experience, and their spaces of living.

KEY-WORDS

Visual Arts; Aesthetic Education; Experience; Invention; Self-Narratives.

RESUMEN

Este artículo presenta un enfoque experiencial e inventivo de las artes visuales, explorando procesos de aprendizaje y construcción de sentido a partir de la experiencia estética. Como referencia, se toma el cortometraje *NoirBlue – Desplazamientos de una Danza* (2018), de Ana Pi, investigando su proceso creativo, en el cual la artista inventa maneras propias de expresión. A partir de la producción de sentido anclada en lo vivido, se delinean cuatro posturas en la enseñanza de las artes visuales: hacerse presente, hacer resonar las experiencias, abrir brechas y trascender epistemológicamente. Además, el artículo presenta el proyecto poético-pedagógico *Afectos de la Memoria en Visualidades Campesinas*, desarrollado por estudiantes de un curso de Educación del Campo, evidenciando cómo este enfoque puede acercar el arte a la vida, integrando producciones artísticas, sujetos de la experiencia y sus espacios de vivencia.

PALABRAS-CLAVE

Artes Visuales; Educación Estética; Experiencia; Invención; Narrativas de Sí.



Fig. 1. Frame do filme *Noirblue* ((00:21:15), de Ana Pi, 2018. [Fonte: https://vimeo.com/533130260](https://vimeo.com/533130260). Acessado em 14/03/23.

Ana Pi, artista coreógrafa da imagem, realizou o curta-metragem *NoirBlue – Deslocamentos de uma Dança* (2018), em que viaja para 9 países da África Subsaariana (Níger, Burkina, Mali, Nigéria, Angola, Guiné Equatorial, Costa do Marfim, Etiópia e Mauritânia) em busca de realizar gestos coreográficos nos encontros com pessoas, lugares, culturas e realidades. Segundo Pi (2019, n.p.), essa viagem ao continente africano fez sentidos que marcaram seu próprio corpo e a imergiram num processo de ressignificação, reencontro e redescoberta. Nesses trânsitos, Pi entra em contato com “uma série de palavras que não deveriam ser novas, uma série de lugares que deveriam ser íntimos, uma série de histórias que deveriam ser contadas” (Pi, 2018, 00:03:54). Algo como estar voltando para si mesma, um si que precisou ser descoberto retirando as camadas que o encobriam, “voltas que foram feitas de força na árvore do esquecimento” (Pi, 2018, 00:10:26).

“Seja bem vinda de volta!” Pi (2018, 00:02:23) narra que quando chegou em África ouviu essa frase. Saudação que ressonou ao longo de sua viagem, no contato com cores, sons, ritmos, gestos, maneiras. Formas de vida em paisagens, em culturas, em existências que deixaram rastros em sua atualidade ao mesmo tempo que fizeram ecos com seu passado e a transportaram para um futuro: “Porque a gente tá no futuro. E no futuro nós falamos com nossas próprias bocas. E no futuro a roda ainda é maior. E no futuro há espaço para coisas que a gente nem imaginou” (PI, 2018, 00:12:57).



Fig. 2. Frame do filme *NoirBlue* (00:02:42), de Ana Pi, 2018. Fonte: <https://vimeo.com/533130260>
Acessado em 17/09/24.

Nas pontas dos pés, num contato interessado, intencionado e zeloso, equilibrando-se naquele solo de forma leve, mas firme, Pi movimenta seu corpo heurísticamente, numa experiência gestual não precedida de axiomas. A artista marca presença, hasteia sua bandeira, toma posse, mas sem intenção de domínio. É ação de cultivo. Em processos de desterritorialização e reterritorialização, Pi inventa sua coreografia de re-existência. Seu maior compromisso é estar.

Ao se deixar afetar pelos encontros, tocar e ser tocada pelos acontecimentos, Pi encontra algo novo e/ou modificado: seu olhar sobre as coisas e sobre si mesma. Um olhar produzido em tensão, no afastamento do já habitual, na desacomodação do estabelecido, na desnaturalização do que parecia dado. Segundo a artista, “quando o invisível se torna visível o olho demora a acostumar” (Pi, 2018, 00:21:28). Essas desabituções abrem brechas pelas quais a artista inventa maneiras próprias de fazer sentidos: o pulmão se enche de um ar novo e começamos a ver com nossos próprios olhos, a sentir com nossos próprios poros (Pi, 2018, 00:07:57).

(respiro)

Em *NoirBlue* (2018), Ana Pi transforma sua experiência em poesia audiovisual. A partir dos encontros tecidos durante a viagem, a artista produziu movimentos que afetaram seu próprio corpo, alterando sua sensibilidade e percepção e, assim, influenciando novas formas de conexão com o mundo. Relaciono essa experiência com uma ocasião de aprendizagem, ativa e criativa, com agência e poder de intervir no mundo. A metáfora da viagem é um recurso frequente nas artes visuais e no seu ensino: expedições instigantes (Martins, 2012), experiências de problematização (Kastrup, 2001) e experiências marcantes (Demarchi, 2014) são alguns exemplos que evidenciam como deambulações podem incitar re-descobertas. No caso de Pi, da

concretude às abstrações, a viagem provocou afetações que a aproximaram dela mesma, uma vez que a tiraram do lugar costumeiro das ideias prontas, dos gestos automatizados, dos olhares habituados, dos sentidos já conformados. Pi teve que lidar com sua própria expressão, encarando o desafio de inventar maneiras próprias de fazer sentidos, que no caso dela, também proferiram gestos coreográficos intimamente implicados com a sua atitude de se fazer presente.

Formar formas

Assisti ao filme *NoirBlue* (2018), de Ana Pi, pela primeira vez em 2022, durante uma aula do curso *Intelectuais Negras Brasileiras: Interesses Especulativos e Interconexões Culturais*, mediado pela professora Maria Fernanda Novo, no MASP. Narrado pela própria Ana Pi, com sua voz suave, ritmada e segura, o filme constrói um relato-poesia-filosofia-manifesto-gestual-visual. Sua narrativa dialoga com uma abordagem artística baseada na experiência e na invenção. Em minha tese de doutorado, desenvolvi uma proposta nessa perspectiva, que se desdobra em projetos de ensino e pesquisa na Universidade Federal do Tocantins, instituição com a qual tenho vínculo como docente-pesquisadora.

Defendo que uma abordagem experiencial e inventiva das artes visuais pressupõe o envolvimento engajado das/os estudantes com sua própria experiência, com os contextos de vivência e com a feitura de sentidos. Requer uma postura ativa, na qual as/os estudantes se colocam em estado de invenção: experimentam, criam e ressignificam sentidos em sua prática pedagógica. Trata-se, portanto, de uma tomada de posição, em que a aprendizagem se dá por meio do reconhecimento, do fazer, e da atualização.

Adotar uma abordagem experiencial e inventiva das artes visuais e do seu ensino envolve, assim, um compromisso com determinadas tomadas de posição. Essas posturas não são apenas atitudes teóricas, mas modos de estar no mundo, de agir e de pensar a formação e o fazer artístico, abrindo caminho para novas possibilidades de aprendizagem e criação. A seguir, exploro quatro dessas posições: fazer-se presente, fazer soar as experiências, abrir brechas e transcender epistemologicamente. Cada uma delas propõe um questionamento e um movimento que contribui para desafiar modelos estabelecidos, permitindo o surgimento de novas formas de ensinar, aprender e produzir arte.

Ressalto que a tomada de posição é um atributo do que é próprio; não se reduz ao reconhecimento de algo exterior a nós, exige invenção. Uma invenção em sintonia com a expressão latina *ex nihilo nihil fit* ('do nada, nada surge'). A etimologia latina da palavra invenção, derivada de *invenire*, carrega a essência de "encontrar" ou "descobrir", remetendo ao ato de trazer à superfície algo que não estava aparente. Dessa forma, a invenção não se restringe à criação do novo, mas inclui também a revelação do que já existia. Como descreve Virgínia Kastrup (2005, p. 1278), "inventar

é garimpar algo que estava escondido, oculto, mas que, após serem removidas as camadas históricas que o encobriam, revela-se como já estando lá”.

Invenção, contudo, também contém em si uma mística: a tangência de ir além de si própria, “uma onda imensa que se propaga a partir de um centro” (Bergson, 2005a, p. 288). É impulso da ação, uma confiança que não se baseia em saberes já constituídos, um esforço que anima, uma energia que se movimenta por terrenos incertos, desafiando razões postas. Trata-se de uma intensidade que transforma a partir de dentro, uma força produtora e criativa que implica intervenção no mundo (Bergson, 2005b).

A primeira posição é a atitude de se fazer presente. Trata-se de uma tomada de atitude frente à própria formação, de confrontar a complexidade de lidar com a própria expressão. Essa posição exige “tomar posse de si” (Schneider, 2018) enquanto pessoa em forma-ação, ao mesmo tempo que solicita colocar o eu em embate consigo mesmo, abrindo espaços de invenção. Como discorre Daniela Schneider (2018, p. 21), é necessário tomar uma “atitude frente à formação”, “colocar a forma de si em ação” num gesto de “tomar posse de si”.

Tomar posse, aqui, não implica domínio, mas ação de cultivo. Não se trata de fincar bandeiras ou reivindicar territórios, mas de um processo de desterritorialização e reterritorialização. Uma aproximação que não é desinteressada, mas tateada com intenção, um toque zeloso. Tomar posse é “criar modos de trabalho” (Schneider, 2018, p. 58), é formar em ação. Tomar posse é decisão de se colocar presente, de evitar as reflexões genéricas, uma atitude de cuidado com/dos sentidos para fazer sentidos.

A segunda posição é fazer soar as experiências. Em consonância com as ideias de Larrosa (2018a, p. 38-40), destaco a importância de reivindicar a experiência e seus predicados - subjetividade, incerteza, provisoriedade, corporeidade, fugacidade e finitude – como modos válidos de conhecer. Trata-se de admitir os modos de conhecer da experiência, abrindo-se para as linguagens dessa vivência: as narrativas das aspirações e vislumbres íntimos, os relatos fragmentados da vida cotidiana, a abordagem do ponto de vista individual. Narrativas de vida, leituras de mundo, afetos, percepções e interações com pessoas e espaços de vivência que “revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto” (Josso, 2007, p. 413).

A reivindicação de validade aos modos de conhecer da experiência não implica uma pretensão de autoridade, nem busca dogmatismos, mas se refere ao reconhecimento da contingência de todo conhecimento. Está relacionado a explorar o que não sabemos, ao invés de apenas explorar o que outros já sabem. A experiência escapa a qualquer determinação (Larrosa, 2018b, p. 43), é se deixar afetar. Assim, para fazer soar à experiência a partir e com as artes visuais, não se deve restringir aos códigos simbólicos convencionados, nem à reprodução fiel de imagens já dadas; trata-se de uma abertura para a invenção. Como sugerem José Contreras e Nuria Ferré (2010, n.p.), “tem que inventar para dizer em outro plano (o das ideias e das palavras) o que só acontece vivendo”, e eu acrescentaria, também, o plano das formas

visuais. É por meio das experiências que nosso olhar se singulariza, fazendo com que os eventos do mundo deixem de ser enunciados além de nós para se tornarem presenças, partilhas e intersubjetividades.

Larrosa (2018a) chama a atenção para a necessidade de fazer soar a palavra experiência de outra maneira, o que envolve um 'não' e uma 'pergunta': um não ao que já está convencionalizado, ao que é considerado "necessário e obrigatório, e que não podemos mais suportar"; e uma pergunta que provoque outros "modos de pensamento, e linguagem, e sensibilidade, e ação, e vontade" (Larrosa, 2018a, p. 74). Contudo, sem fixar ou determinar, pois a experiência não pode ser outra coisa senão uma abertura, uma disposição ativa para que a experiência aconteça.

A terceira posição é sobre abrir brechas. Trata-se de criar o próprio, de inventar. Implica uma disposição para nos deixarmos tocar pelas formas visuais, e tocá-las, a ponto de abrir brechas de não-saber e de não-sentidos e/ou de sentidos dinâmicos, de saberes tomados tanto do que devolvemos a elas quanto do que delas retiramos. Georges Didi-Huberman (2010, p. 31) afirma que "ver só se pensa e só se experimenta em última instância numa experiência do tocar". Ver é deixar-se afetar pelas formas visuais, visíveis que transbordam espiraladamente, nos alcançando e nos fazendo olhar para nós mesmos. É uma tangibilidade que perturba, incomoda e abala, a ponto de gerar uma fissura entre dois mundos que não se encontram, mas que formam um outro, impondo um entre que é lacunar. Espaço vazio a ser preenchido no tremor do encontro entre sujeito e formas visuais, onde a experiência de ver acontece e se faz sentidos.

Uma abordagem experiencial e inventiva das artes visuais demanda aberturas para maneiras outras de ver, provocando fissuras em certos padrões a partir dos quais se cria, classifica e hierarquiza regras do fazer visual e da atribuição de significados. Essas fissuras podem ser comparadas a uma fresta em uma parede que desperta nossa atenção e traça uma fronteira entre o interior e o exterior, instigando olhares curiosos que desejam ver além da fachada. Uma fenda que abre um outro mundo, revelando outros modos de ser, estar, organizar. Expondo múltiplas camadas da realidade, rompendo com algumas invisibilidades, provocando e despertando sentidos, expandindo pontos de vistas, confrontando a ordem das coisas e deslocando o alcance das miradas, aguçando descobertas.

A quarta posição é sobre transcender epistemologicamente. "É realístico acreditar que uma simples epistemologia mestre possa julgar todo tipo de conhecimento originado em diversas localizações culturais e sociais?" (Alcoff, 2016, p. 119). Trata-se de restituir corpos, vozes, olhares e falas que foram destituídos da capacidade de produzir conhecimentos válidos.

Transcender epistemologicamente (Grosfoguel, 2008, p. 116) envolve o agenciamento e visibilidade de diferentes saberes e modos de fazer das artes visuais. Implica, ao menos, desestabilizar o cânone e perturbar a estrutura epistemológica hegemônica. Trata-se de criar maneiras de trabalho que rompam com a tenacidade de dispositivos educacionais que impõem como deve ser e como deve ser feito nas artes visuais, assentados em concepções verticais que estão desconectadas

das necessidades e potencialidades das pessoas e dos lugares, e que geram pouco conhecimento sobre as realidades locais. Transcender epistemologicamente é também incluir, na formação, reflexões sobre questões que afetam a vida do lugar e, conseqüentemente, a vida das pessoas. O entendimento sobre o que são produções artísticas deve partir de concepções mais amplas e plurais. As tradições orais, as formas de organização locais, as produções materiais, as festividades populares e os rituais de diversas naturezas (Achinte, 2014, p. 151), por exemplo, constituem-se em formas legítimas de práticas artísticas.

Larrosa (2018b, p. 26) discute como o trabalho docente é inseparável do lugar onde ele é exercido, de modo que não podemos desconsiderar a força dos saberes ligados ao lugar, à experiência de vida, à cultura e à comunidade. Existem diversas redes e estruturas sociais de compartilhamento de saberes, assim como formas e práticas artísticas produzidas a partir de relações cotidianas, comunitárias, corriqueiras. Essas práticas artísticas muitas vezes estão fora do modelo de ensino formal e centralizado, sendo criadas e recriadas misturadas com a vida, e possíveis a partir da convivência e das trocas com o ambiente e entre as pessoas.

Afetos da Memória em Visualidades Campesinas

Afetos da Memória em Visualidades Campesinas foi um projeto poético-pedagógico coordenado por mim, realizado pelas/os estudantes da disciplina Estética e Filosofia da Arte II no primeiro semestre de 2024, no curso de Educação do Campo – Artes Visuais e Música, da Universidade Federal do Tocantins (LEdoC-UFT). Durante sua execução, adotamos uma abordagem experiencial e inventiva das artes visuais, mobilizando as tomadas de posições de se fazer presente, de fazer soar as experiências, de abrir brechas, e de transcender epistemologicamente. O objetivo do projeto foi de aproximar a arte da vida, integrando produções artísticas, os sujeitos da experiência e seus espaços de vivência. Para isso, foi necessário deslocar e expandir o alcance da concepção de arte de “uma complexa prática ou tradição histórica que deve ser definida a partir dessa perspectiva” (Shusterman, 1998, p. 30) para uma apreensão de arte como experiência estética (Dewey, 2010), enfatizando seu caráter experiencial, inventivo e conectado aos contextos de vida.

A experiência estética é o encontro de nós e nossa circunstância, parafraseando José Ortega y Gasset (1967, p. 52). Ela é afetação, um entrelaçamento com o mundo (Merleau-Ponty, 1999), por meio do qual nos formamos e também formamos o mundo. Trata-se de uma atitude de perceber corpo do-no mundo, que não se conforma às leis gerais, não está a serviço da solução de problemas, e não é organizada a partir de uma perspectiva instrumental. A experiência estética contém em si a cognição como “potência inventiva”. Ela é uma vontade de arte, ou seja, não se concebe como “uma substância dada, mas como uma forma a compor, como uma permanente transformação de si, como o que está sempre por vir” (Larrosa, 2009, p. 58).

Segundo Virgínia Kastrup (2005, p. 1277), “a aprendizagem surge como processo de produção da subjetividade, como invenção de si. Além disso, a invenção de si tem como correlato, simultâneo e recíproco, a invenção do mundo”. Essa ideia conecta-se a uma dimensão estética, compreendida em sua amplitude no plano da estesia (*aesthesis*), como um percurso cognitivo que envolve a experiência sensível. Como destacam Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque (2012, p. 35), “a estesia é como uma poética da dimensão sensível do corpo que suscita em absoluta singularidade uma experiência sensível com objetos, lugares, condições de existência, seres, comportamentos, ideias, pensamentos, conceitos”. A experiência estética, portanto, mobiliza a potência de invenção e novidade, caracterizando, ao mesmo tempo, “o processo de inventar e o invento que dele resulta” (Kastrup, 2005, p. 1276).

Na LEdoC-UFT, a maioria das/dos estudantes é oriunda de áreas quilombolas rurais, espaços onde se desenvolvem práticas artísticas e saberes culturais diversos. Entre essas produções, destacam-se saberes e práticas tradicionais, como os festejos e a confecção de artefatos utilizados em rituais e celebrações; a dança sússia, com seus adereços característicos; e a fabricação de objetos como peneiras, quibanos, tapitis, pilões, mãos de pilão, bruacas, botijas, tapetes. Essas formas culturais vivas, saberes e fazeres dinâmicos estão em constante interação com outras realidades, tanto rurais e quanto urbanas, estabelecendo negociações e disputas que provocam deslocamentos nos modos de ser, estar e visualizar dessas pessoas. Ao mesmo tempo, evidenciam as especificidades de sua complexa organização e estrutura social.

No projeto poético-pedagógico em questão, adotamos o processo artístico como metodologia de pesquisa e ação pedagógica, explorando os trânsitos entre o fazer artístico e as narrativas de si, a partir da aproximação com os contextos de vida e formação das/os estudantes. O projeto contou com a participação de 25 estudantes. A seguir, apresento o seu desenvolvimento, destacando algumas narrativas e imagens das/dos estudantes. Ressalto que tenho a autorização das/dos participantes para o uso dessas narrativas e imagens.

Tendo como plano de ação do fazer artístico as narrativas de si, iniciamos a proposta com uma pergunta às/aos estudantes: *Qual, quando e onde foi o seu primeiro contato com as artes visuais?* Partimos de uma compreensão das artes visuais vinculadas às realidades dos lugares, problematizando os saberes e fazeres relacionados as formas visuais a partir de experiências e vivências das/os estudantes, ativas e interativas nos processos de ver e imaginar. Entendendo “lugar” para além do sentido locacional, ampliando-o para um espaço dotado de valor simbólico, valor esse conferido pela experiência vivida entre sujeito e espaço.

Estudante 1: O meu primeiro contato com as artes visuais foi com a colcha de retalhos que minha mãe fazia com sobras de pedaços de pano. A colcha era costurada à mão porque ela não tinha máquina de costura. Esse tipo de colcha é um dos produtos típicos do artesanato brasileiro e da cultura do campo. A minha mãe fazia as colchas pra nos cobrirmos à noite, as coisas naquela época eram muito difíceis para nós que morávamos na comunidade.

Estudante 2: O meu primeiro contato com as artes visuais foi com o tapete trançado, com malha de tear quando tinha uns 8 anos de idade. Minha avó materna ficava umas temporadas lá em casa e eu sempre a observava tecendo tapete na armação de madeira, que ela mesma confeccionava. Eu achava aquilo extraordinário por ser trançado em dois em dois. Eu pedi para que ela me ensinasse, eu aprendi e aquilo era para mim na época o meu momento de lazer.

Estudante 3: O meu primeiro contato com a Arte foi na minha infância vendo meu pai fazer rede, tapete, quibano, panela de barro. Também na minha infância eu mesmo produzia meus brinquedos de barro e bonecas de pano.

Estudante 4: Meu primeiro encontro com as artes visuais foi quando era criança, na minha casa meu pai fazia vários objetos de arte, como quibano, peneira, bruaca, tapiti, cangaia e pilão. Ficava admirada com tanta beleza, cada objeto com suas formas e tamanhos diferentes, cada um mais lindo que o outro! Desde então me interessei muito por todos os tipos de artes. Esse primeiro contato me inspirou a explorar diferentes formas de expressão artística e continuar a apreciar as artes. Hoje em dia incentivo o meu pai a fazer e a vender esses objetos.

Estudante 5: O meu primeiro encontro com as artes visuais foi bem rápido, o que demorou foi eu entender que aqueles objetos produzidos pela minha família eram artes. Na infância eu ficava muito tempo com meus avós quando meus pais viajavam para a cidade. Meu avô fabricava muitas coisas para o seu uso e também para comercializar, como a bruaca, desde a parte do preparo com a curtição do couro. Também fabricava cangalha de madeira e chicote de couro. Já minha avó fabricava o cachimbo de barro, o barro era retirado da beira do rio, também fabricava tapete e concha de madeira. Resumindo, a minha vida inteira estive cercado de arte.

Interligando vários tempos e lugares, conectados a culturas, crenças, rituais, objetos e técnicas tradicionais de labor – ou seja, a uma diversidade de modos de fazer e pensar arte –, as/os estudantes cartografaram práticas artísticas que marcaram seus territórios existenciais. Compreendendo que cartografar é perceber e falar a partir da experiência, e que práticas artísticas representam a “relação existente entre as artes e os sujeitos” (Carvalho et al. 2016, p. 19). Por meio das narrativas de si, as/os estudantes compuseram territórios de artes visuais a partir de seus saberes e maneiras de estar no mundo, o que contribuiu para que adentrassem e se reconhecessem como pertencentes ao campo de produção e conhecimento artístico.

Com base nas narrativas produzidas, ficou evidente como as artes visuais estão presentes no cotidiano das/os estudantes. No entanto, poucas/os já haviam participado dos processos de produção dos artefatos visuais mencionados, como a produção de objetos em barro; cobertores de algodão; tapetes de retalho; pilões de madeira; peneiras, quibanos e tapitis de palha de palmeira; e bruaca de couro,

entre outros. Entendemos, assim, que os exercícios não poderiam se restringir a delimitar territórios de artes visuais; era necessário inventar territórios de artes visuais. A invenção de territórios é uma possibilidade de subverter e ampliar os fundamentos e os sentidos atribuídos às práticas artísticas, contribuindo para “concepções de arte mais amplas e generosas” (Guimarães, 2018, p. 57).



Fig. 3. Estudante da LEdoC-UFT e sua mãe produzindo colcha de retalhos. Projeto de trabalho da disciplina Estética e Filosofia da Arte II, 2024/1. Fonte: Arquivo da disciplina.

Com base nisso, as/os estudantes partiram para o desdobramento do exercício de cartografar territórios de artes visuais, explorando possibilidades de formas inventivas a partir da experiência de práticas artísticas que marcaram seus territórios existenciais. A maioria das/dos estudantes pediu a seus pais ou avós que lhe ensinassem as técnicas de produção dos artefatos que fizeram parte de suas vivências desde a infância. Esses artefatos são frutos da circulação, de trocas e partilhas de saberes e fazeres transmitidos transgeracionalmente. São conhecimentos ligados à terra, saberes de um modo de vida, uma memória que fica registrada na própria paisagem (Brandão, 1994), interlaçada com a tradição do lugar e seus sentidos e símbolos.

Os trabalhos resultados dessas afluências falam – não sem antes ouvir – da cultura, da arte e da história das/os estudantes, da ancestralidade negra e das comunidades campesinas e quilombolas do interior do Brasil. Percorrem caminhos de memória, produzindo genealogias de seus modos de estar no mundo. Esses trabalhos dialogam com manifestações artísticas contemporâneas, ecoando gestos, ritmos, vozes, imagens – visualidades que reivindicam cidadania artística e social.



Fig. 4. Produção da estudante da LEdoC-UFT, peneira de tala de buriti. Projeto de trabalho da disciplina Estética e Filosofia da Arte II, 2024/1. Fonte: Arquivo da disciplina.

Estudante 6: Meu pai um habilidoso artesão local, me ensinou a produzir uma peneira de tala de buriti da seguinte maneira, escolhendo as melhores fibras e preservando a planta para garantir sua regeneração. Em seguida me ensinou a tecer as fibras de buriti em um padrão tradicional, criando a

estrutura da peneira e garantindo sua resistência. Por fim ele me ensinou como finalizar a peneira ajustando o tamanho e a forma, e adornando-a com detalhes para valorizar ainda mais o trabalho artesanal. A peneira de tala de buriti é uma peça artesanal que carrega consigo a tradição e o conhecimento passando de geração em geração, feita a partir das fibras naturais da palmeira de buriti, típica da região. A peneira tem múltiplas funções em comunidades tradicionais, ela é utilizada para peneirar farinha e separar sementes em grãos. Ao longo do processo meu pai compartilhou comigo não apenas as técnicas de produção, mas também os valores de respeito pela natureza, criatividade e dedicação que são essenciais para preservar essa tradição artesanal. Com o conhecimento transmitido por meu pai pude aprender a arte de produzir uma peneira de tala de buriti mantendo viva essa prática ancestral e celebrando a riqueza da cultura tradicional.

Uma abordagem experiencial e inventiva das artes visuais tornou-se possível a partir da aproximação com práticas artísticas ainda não experimentadas, mesmo que essas formas culturais e de produção de conhecimento fizessem parte dos territórios existenciais das/dos estudantes. As histórias de vida e as relações com o lugar não foram apenas matérias de contração, mas aberturas que puderam impulsionar, por meio de sucessivas experiências de problematização, o encontro de algo novo ou modificado, a inventividade. De acordo com Kastrup (2001, p. 21), “aprender não é se adaptar a um meio ambiente dado, a um meio físico absoluto, mas envolve a criação do próprio mundo” (Kastrup, 2001, p. 21). Fazer sentidos é um ato de invenção.

A relação entre as pessoas e o lugar vivido é propulsora para a construção de outras relações com os saberes-fazer. A potência de invenção está sempre em curso, é constante e inacabada, sempre aberta a novos des-re-aprendizados. A aproximação com a realidade vivida tem a potência de produzir aberturas epistemológicas e transgredir barreiras de significados, ao situar, relacionar, confrontar e/ou contestar a formação com nossas pertencas e experiências. Desse modo, o processo de formação torna-se uma tomada de consciência, que faz sentidos e estabelece sentidos às trajetórias de aprendizagem.

Formas em formação

Insiro-me na discussão sobre as artes visuais e seu ensino a partir de uma perspectiva fenomenológica. Assim, a questão dos sentidos é abordada tendo em vista a experiência de intencionalidade – não como intencionalidade relacionada apenas a atos de uma vontade particular ou a posições de escolha, mas como uma experiência de intencionalidade operante, conforme Merleau-Ponty (1999, p. 16), que se traduz em maneiras próprias de “pôr forma no mundo”. Essa intencionalidade

é operante porque precede a significação. Ela é investida de percepções inconclusas, sensações excedentes e contatos tateantes; espaços lacunares por onde a experiência acontece, brechas pelas quais a potência de expressão faz sentidos e forma mundos. O mundo existe e tem sentido para mim no momento em que estou implicada nele e ele em mim. Sentidos que são formados pela potência expressiva do meu corpo, uma vez que “o mundo não é aquilo que penso, mas aquilo que vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável” (Merleau-Ponty, 1999, p. 14).

Somos nós que damos sentidos às formas visuais, uma vez que os sentidos se constituem a partir do nosso próprio corpo, no vínculo com a realidade e na experiência. Assim, em uma abordagem experiencial e inventiva das artes visuais, o foco não está centralizado no conhecimento sobre as imagens e artefatos visuais em si, mas sim naquele que conhece e vê, já que, como reflete Vitória Espósito (2011, p. 378), “nas situações vividas o conhecimento se mostra de forma significativa para aqueles que os experienciam conhecer”. Tratam-se de processos de formação articulados à vivência e, por isso, sempre abertos à criação e à recriação de conhecimentos, pois são construídos na relação entre o sujeito e o mundo a partir das experiências.

Em *NoirBlue* (2018), Pi manifesta uma experiência de intencionalidade operante, na qual, a partir de seus gestos coreográficos, inventa maneiras próprias de expressão. Da mesma forma, as/os estudantes da LEdoC-UFT, ao se aproximarem de práticas artísticas que faziam parte de seus territórios existenciais, produziram formas próprias carregadas de saberes da experiência – ou seja, formas em ação, já que há uma busca constante por inventar sentidos a partir do vivido, um processo de des-re-construções que impulsionou des-re-aprendizagens. Formas produzidas em experiências de intencionalidade operante, portanto, formas em deriva, em potência, formas inventivas e abertas ao mundo. Formas em formação que se aproximam da experiência de uma viajante ao “encarar os fenômenos como únicos [e] redescobrir o que já se conhece, ver com outros olhos o igual, mas que nunca é idêntico” (Demarchi, 2014, p. 72).

Uma abordagem experiencial e inventiva das artes visuais está diretamente ligado à atitude de se fazer presente – uma tomada de posição frente à própria formação, de enfrentar a complexidade de lidar com a própria expressão e encarar o desafio de inventar os próprios sentidos. O uso repetitivo do adjetivo “próprio” enfatiza como inventar sentidos é um atributo inerente a cada pessoa. Desse modo, as tomadas de posições visam contribuir para que as artes visuais e seu ensino faça sentidos a partir de aberturas de brechas, permitindo que as/os envolvidas/os nos processos de formação se deixem afetar pelos contextos, pelas vivências, pelos saberes situados e pelos territórios experienciais. São nessas contexturas que produzimos os nossos possíveis e fazemos sentidos em relação à nossa própria atualidade.

Referências:

ACHINTE, Adolfo Albán. Arte, docencia e investigación. In: BORSANI, María; QUINTERO, Pablo (orgs.). **Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo**. Neuquén : EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, 2014.

ALCOFF, Linda Martín. Uma epistemologia para a próxima revolução. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 129-143, 2016.

BERGSON, Henri. **A evolução criadora**. São Paulo: Martins Fontes, 2005a.

BERGSON, Henri. **As duas fontes da moral e da religião**. Coimbra: Almedina, 2005b.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Somos as águas puras**. Campinas: Editora Papyrus, 1994.

CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves. Problematização: Quando a Educação do Campo interroga as Práticas Artísticas: tecendo reflexões. Em: CARVALHO, Cristiene Adriana da Silva; MARTINS, Aracy Alves (orgs.). **Práticas artísticas do campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

CONTRERAS, José; FERRÉ, Núria Pérez de Lara. La experiencia e la investigación educativa. In: CONTRERAS, José; FERRÉ, Núria Pérez de Lara (comps.). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid: Ediciones Morata, 2010 (não paginado – Kindle).

DEMARCHI, Rita. Experiências estéticas: aberturas e marcas, vivas e vividas. In: **Pensar juntos mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos**. São Paulo: Terracota Editora, 2014.

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

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 2010.

ESPÓSITO, Vitória. O homem no cerne do acontecimento vivo. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, v. 378, 2011.

GUIMARÃES, Leda. Apontamentos históricos de uma peleja. In: SILVA, Hertha; GUERSON, Milena (orgs.). **As artes visuais na educação do campo: Contextos, tramas e conexões**. Palmas: EDUFT, 2018.

GROSFOGUEL, Ramon. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, Coimbra, 2008, p. 115-147.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 413-438, 2007.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em estudo**, v. 6, n. 1, p. 17-27, 2001.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em estudo**, v. 6, n. 1, p. 17-27, 2001.

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devirmestre. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, 2005.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: Escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2018a.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018b.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen Christine. (Profissão) Ofício de Professor. **Sobre Tudo**, v. 10, n. 1, p. 23-46, 2019.

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

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ORTEGA Y GASSET, José. **Meditações do Quixote**. São Paulo: Editora Livro Ibero-Americano, 1967. MERLEAU-PONTY, 1999.

PI, Ana. "A calma que me autorizei ao narrar faz com que haja esse tempo de entrada" **[Entrevista concedida a] Adriano Garrett**. Cine Festivais, 19 jan. 2019. Disponível em: <https://cinefestivais.com.br/ana-pi-fala-sobre-noirblue-deslocamentos-de-uma-danca/> Acesso em: 21 de mar. 2021.

SCHNEIDER, Daniela da Cruz. **Da feitura de si: por um gesto artístico na formação**. 2018. 77f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

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

Filme:

NOIRBLUE: les déplacements d'une danse. Ana Pi. França/Brasil, 2018 (26 minutos). Disponível em : <https://vimeo.com/533130260> Acesso em: 14 de abr. de 2023.

Submissão: 15/10/2024

Aprovação: 01/05/2025

Modos de Existência que Afirmam a Vida: Enredando Arte, Educação e Filosofia

Modes of Existence that Affirm Life:
Weaving Art, Education, and Philosophy

Modos de Existencia que Afirman la
Vida: Entretejiendo Arte, Educación y
Filosofía

Benjamin Marins Costa (UFSM-Brasil) ¹

Lutiere Dalla Valle (UFSM-Brasil) ²

1 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Licenciado em Artes Visuais pela UFSM. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1256089884300912>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-8257-9278> E-mail: benjaminmarins@yahoo.com.br.

2 Doutor em Artes Visuais e Educação. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7210555983862366> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8547-7793>. E-mail: lutiere@dallavalle.net.br.

RESUMO

Investigamos, neste artigo, a interseção entre arte, educação e filosofia, destacando a importância dos sonhos e da cosmopercepção indígena brasileira na construção de modos de existência que afirmam a vida. Utilizando a metodologia da a/r/tografia, que integra arte, pesquisa e ensino, refletimos sobre processos criativos e educativos como práticas vitais. A partir das contribuições de Nietzsche (1994) e Foucault (2004) sobre a vida como obra de arte, aliadas às perspectivas de Ailton Krenak (2020) e dos povos Yanomami sobre os sonhos, propomos a educação como um espaço de criação de sentidos e resistência. A análise de oficinas realizadas no Espaço de Arte Contemporâneo, em colaboração com a Casa de los Sueños, em Montevideo, revela como essas práticas promovem a transformação individual e coletiva.

PALAVRAS-CHAVE

Afirmación da Vida; Artes Visuais; Educação; Modos de Existência; Sonhos.

ABSTRACT

In this article, we investigate the intersection between art, education, and philosophy, highlighting the importance of dreams and the cosmoperception of Brazilian Indigenous peoples in constructing ways of existence that affirm life. Using a/r/tography as a methodology, which integrates art, research, and teaching, we reflect on creative and educational processes as vital practices. Drawing on the contributions of Nietzsche (1994) and Foucault (2004) regarding life as a work of art, alongside the perspectives of Ailton Krenak (2020) and the Yanomami peoples on dreams, we propose education as a space for the creation of meaning and resistance. The analysis of workshops conducted at the Espaço de Arte Contemporâneo, in collaboration with the Casa de los Sueños in Montevideo, reveals how these practices promote both individual and collective transformation.

KEY-WORDS

Life Affirmation; Visual Arts; Education; Modes of Existence; Dreams.

RESUMEN

En este artículo, investigamos la intersección entre arte, educación y filosofía, destacando la importancia de los sueños y la cosmopercepción indígena brasileña en la construcción de modos de existencia que afirman la vida. Utilizando la metodología a/r/tográfica, que integra arte, investigación y docencia, reflexionamos sobre los procesos creativos y educativos como prácticas vitales. A partir de los aportes de Nietzsche (1994) y Foucault (2004) sobre la vida como obra de arte, en diálogo con las perspectivas de Ailton Krenak (2020) y el pueblo yanomami sobre los sueños, proponemos la educación como un espacio de creación de significado y resistencia. El análisis de los talleres realizados en el Espaço de Arte Contemporâneo, en colaboración con la Casa de los Sueños, en Montevideo, revela cómo estas prácticas promueven la transformación individual y colectiva.

PALABRAS-CLAVE

Afirmación de la Vida; Artes Visuales; Educación; Modos de Existencia; Sueños.

Introdução

A interseção entre arte, educação e filosofia abre caminhos para a criação de novos processos artístico-pedagógicos que desafiam as abordagens tradicionais dessas áreas e propõem outros modos de existência. Fundamentando-nos nas ideias de Nietzsche (1994) e Foucault (1983) sobre a vida como obra de arte, em diálogo com as cosmopercepções indígenas brasileiras, refletimos sobre o papel dos sonhos e da educação como forças transformadoras tanto no plano individual quanto no coletivo. Nesse cenário, as experiências vivenciadas durante um intercâmbio acadêmico no Uruguai oferecem uma oportunidade para investigar como tais perspectivas e cosmopercepções se manifestam em projetos educativos e artísticos, promovendo diálogos interculturais e práticas pedagógicas colaborativas.

No primeiro semestre de 2024, um dos autores foi selecionado para participar de um intercâmbio acadêmico na Maestría en Arte y Cultura Visual da Universidade da República do Uruguai (UDELAR). Essa oportunidade foi viabilizada pelo programa Escala de Mobilidade de Pós-graduação da Associação de Universidades do Grupo Montevideu (AUGM).

Simultaneamente ao intercâmbio, ocorreu a participação em uma residência artístico-pedagógica no *Espacio de Arte Contemporáneo* (EAC) em Montevideu, um importante centro de arte contemporânea do Uruguai. O EAC ocupa um edifício histórico que, durante muitos anos, incluindo o período da ditadura militar, serviu como a prisão de Miguelete. Com a redemocratização, o prédio foi transformado em um espaço dedicado à arte contemporânea, sendo inaugurado em 2010. Desde então, o EAC se consolidou como uma referência no cenário artístico do país, acolhendo anualmente diversos artistas e investigadores em residências que integram produção artística, exposições e projetos educativos.

Durante a estadia no EAC, foi possível acompanhar duas exposições. A primeira, intitulada “Imaginar futuros con gestos silenciosos”, teve curadoria de Taina Aceredo e apresentou obras de artistas como Lucila Gradín, Laura Gorski, Janaína Wagner, Jorge Menna Barreto e Joélsón Buggilla. A mostra explorava os gestos silenciosos como formas de conexão, propondo um ecossistema artístico que sugere novas maneiras de colaboração e interação com o ambiente social.

A segunda exposição, “Mapuche: el despertar de las voces antiguas”, do fotógrafo argentino Pablo Piovano, documentava a vida cotidiana do povo Mapuche e seus esforços de recuperação cultural e territorial. Os Mapuches, cujo nome significa “gente da terra”, habitam a Patagônia sul-americana e têm resistido à invasão desde o século XVI, enfrentando genocídios promovidos pelos governos do Chile e da Argentina no final do século XIX. Até hoje, as comunidades Mapuches lutam para proteger suas terras e recursos naturais contra indústrias extrativistas.

Durante a residência, também foi possível conhecer o artista italiano Francesco Bartoli que estava desenvolvendo uma exposição intitulada “ECOS: la fuerza de los fragmentos”, em colaboração com mulheres indígenas Charrúas. A exposição focava

na cultura material e na memória oral dos povos nativos do Uruguai, explorando simbolismos de rituais de nascimento, morte e transição, bem como sua conexão com o ambiente natural. A mostra destacava as relações entre ecos e cosmos, espiritualidade e materialidade, terra e céu, criando um mapa poético que resgata a cultura indígena no país.

No período do intercâmbio, as temáticas exploradas pelas mostras mencionadas já faziam parte do projeto de pesquisa do Mestrado em Educação ao pensar *modos de existência que afirmam a vida*, dialogando com as ideias de Nietzsche e Foucault. Do mesmo modo, interessavam à pesquisa os sonhos, inspirados na cosmopercepção dos povos Krenak e Yanomami e nos estudos de Sidarta Ribeiro (2019) e Tim Ingold (2012).

Naquela ocasião, junto ao *Espacio de Arte Contemporáneo* (EAC), um dos autores foi convidado pela equipe educativa a desenvolver uma proposta artístico-educativa que dialogasse tanto com as exposições quanto com as investigações de mestrado em andamento. Como parte desse processo, foram realizadas duas oficinas em parceria com a *Casa de Los Sueños*, mediada por Valéria Cabrera, coordenadora do programa de atendimento ao público.

A *Casa de los Sueños*, localizada em Montevideu, é um projeto cultural e comunitário que visa criar um espaço de produção artística, educativa e laboral para pessoas em situação de desigualdade e discriminação. Voltado para grupos em situação de vulnerabilidade, como pessoas em situação de rua, ex-detentos, idosos, mulheres, populações afrodescendentes e LGBTQIA+, o projeto tem como objetivo combater a estigmatização e promover a autonomia, valorizando trajetórias pessoais e incentivando o desenvolvimento social e cultural. A Casa conta com o apoio da UNESCO e propõe um ambiente onde os sonhos das pessoas podem se materializar, promovendo dignidade e desenvolvimento social por meio da valorização das trajetórias pessoais.

A partir desse contexto de interação nas oficinas, alinhado à questão abordada na pesquisa de mestrado, foi proposta a seguinte problematização como ponto de partida: *como podemos produzir modos de existência que afirmem a vida entre arte, sonhos e educação?* Outrossim, o objetivo central permeou investigar de que modo a perspectiva a/r/tográfica poderia contribuir para produzir formas de afirmar a vida nos projetos educativos desenvolvidos pelo *Espacio de Arte Contemporáneo* em colaboração com a *Casa de Los Sueños*.

Metodologia

A/r/tografia

Para conduzir este percurso, recorreremos à metodologia da a/r/tografia, proposta por Rita Irwin e Belidson Dias. Essa abordagem desafia as fronteiras tradicionais, deslocando-se entre os papéis do artista, pesquisador e professor. A sigla A/R/T é

uma metáfora para *Artist* (artista), *Researcher* (pesquisador), *Teacher* (professor) e *Graph* (grafia: escrita/representação), refletindo a ideia de que a prática artística, a investigação e as práticas pedagógicas podem manter um diálogo contínuo e dinâmico (Dias, 2022, p. 26). Segundo Belidson Dias, “O artógrafo, praticante da artografia, integra esses múltiplos e flexíveis papéis em sua vida profissional, sem se preocupar com uma identidade fixa, apenas com papéis temporários” (Dias, 2022, p. 16).

Um dos conceitos centrais da a/r/tografia é o da “Pesquisa Viva”, em que a pesquisa não é algo que se adiciona externamente à vida do pesquisador, mas sim se entrelaça profundamente com ela, fazendo da própria vida o espaço de investigação (Irwin, 2022, p. 31). Nesse contexto, o processo investigativo torna-se tão, ou até mais, significativo do que a representação dos resultados obtidos (Irwin, 2022, p. 32). Artistas e educadores, ao se engajarem nesse tipo de pesquisa, exploram questões que despertam suas curiosidades, sensibilidades estéticas e os conceitos que influenciam suas aprendizagens. Esses processos constituem as raízes de uma “Pesquisa Viva”, que é assim denominada por exigir uma constante atenção à vida e às suas transformações ao longo do tempo (Irwin, 2022, p. 32).

A abordagem a/r/tográfica, ao integrar os papéis do artista, educador e pesquisador, desafia tanto a hegemonia da escola como o principal espaço de educação quanto ao poder das instituições tradicionais do mundo das artes. Os artógrafos, “comprometidos com os atos de aprendizagem e a compreensão e a interpretação dentro de comunidades de aprendizagem” (Irwin e Springgay, 2022, p. 137), propõem uma abordagem que questiona os limites das instituições como espaços oficiais de legitimar os saberes e buscam a criação de circunstâncias que produzam conhecimento por meio de processos artísticos e educacionais que atentem à pesquisa (Irwin e Springgay, 2022, p. 138).

É também por meio desta perspectiva que se entrecruzam os saberes da experiência vivida no que tange percepções de mundo, suas representações e significações atreladas a cada contexto cultural, destacando o interesse pelo caráter singular do artógrafo que experimenta e atravessa o percurso investigativo.

No âmbito pedagógico das experimentações artísticas, da pesquisa e da docência, por esta via estão entrelaçadas relações subjetivas e criativas no modo como podem ser acionados percursos coletivos de compartilhamento de saberes ancestrais e contemporâneos, trazendo à tona justamente sua intrínseca relação como uma possibilidade “para pensar e propor outros modos de existência”. Isto é, modos que permitam abertura ao diálogo, à experimentação e à criação, rompendo com formas rígidas de conhecimento e educação.

Oficina de Criação do Diário dos Sonhos

A oficina foi desenvolvida em dois encontros consecutivos, nos dias 20 e 21 de junho de 2024, com aproximadamente 20 participantes da Casa de los Sueños. A metodologia adotada integra a arte e a educação, partindo da a/r/tografia como ponto de intersecção dos papéis de artista, educador e pesquisador.

Primeiro Encontro

O primeiro encontro ocorreu no dia 20 de junho no *Espacio de Arte Contemporáneo* (EAC), onde os participantes visitaram duas exposições: “*Mapuche: el despertar de las voces antiguas*”, que documenta a vida e a resistência do povo Mapuche, e “*Imaginar futuros con gestos silenciosos*”, que explora formas de conexão e colaboração artística. A mediação foi conduzida pelas educadoras Valéria Cabrera e Josefa Sanes, que contextualizaram as obras, promovendo uma reflexão sobre os gestos de resistência e o papel da arte na preservação ambiental e cultural.

Após a mediação, foi compartilhada a pesquisa de mestrado em andamento, focando nos “modos de existência que afirmam a vida”, conceito que vem sendo desenvolvido na investigação. Partindo de um relato de experiência em torno ao processo artístico pessoal, destacando a integração dos sonhos como uma forma de conexão com a criação. Essa primeira parte da oficina foi fundamental para introduzir a ideia dos sonhos como possibilidade inventiva e de transformação pessoal e coletiva, temática que seria expandida no segundo encontro.

Após essa discussão, foi proposta a criação do *Diário dos Sonhos*, utilizando técnicas artesanais de encadernação. Cada participante foi convidado a criar e personalizar seu diário, que seria um espaço para registrar artisticamente seus sonhos. Essa atividade prática visou não apenas o desenvolvimento de habilidades manuais, mas também proporcionar um espaço simbólico para a materialização de suas experiências oníricas por meio de representações visuais.

Segundo Encontro

No dia 21 de junho, na Casa de los Sueños, aprofundamos a discussão teórica com ênfase na perspectiva indígena sobre os sonhos fundamentada nas cosmologias dos povos Krenak e Yanomami. Para embasar essa discussão, partimos dos textos de Ailton Krenak (2020) e Davi Kopenawa (2010), juntamente a Sidarta Ribeiro (2019) e Tim Ingold (2012), enfatizando o papel dos sonhos no modo de impulsionar processos criativos na vigília.

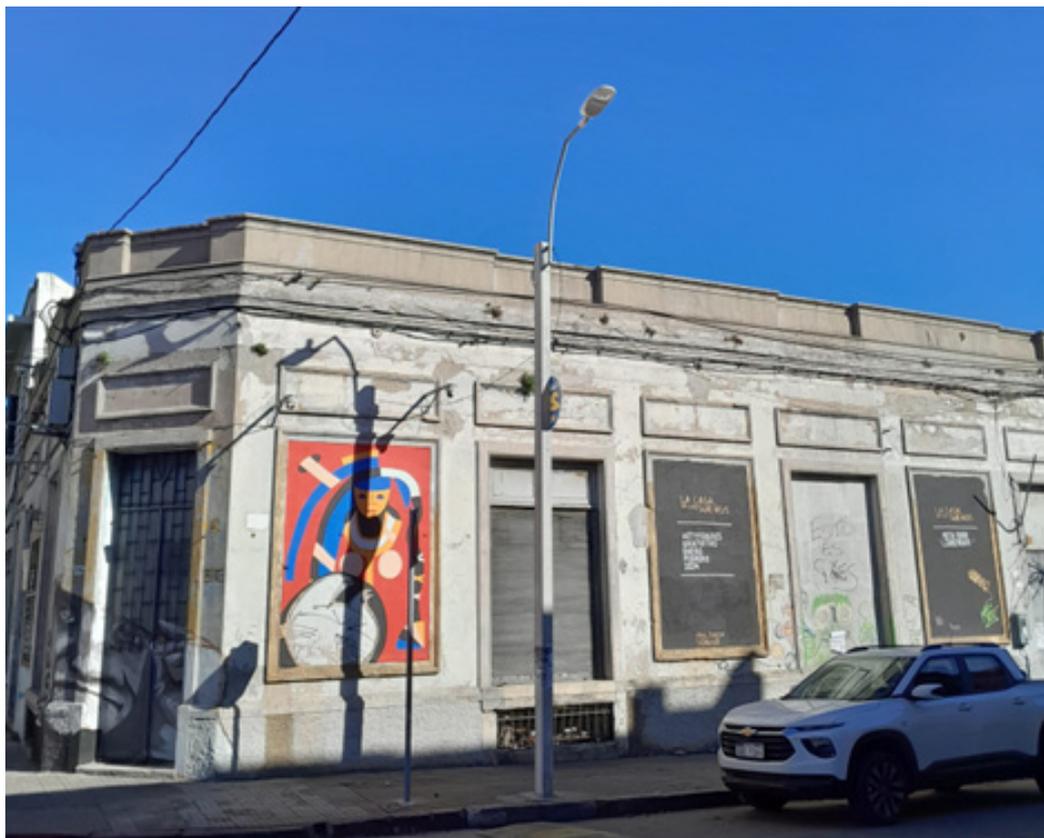


Fig. 1. Benjamin Costa, Casa de los Sueños, 2024. Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Referencial Teórico

Modos de Existência que Afirmam a Vida

Michel Foucault propõe um deslocamento do foco da filosofia, que vai além do exercício intelectual para se tornar uma prática cotidiana. Para Foucault, a filosofia deve ser vivida intensamente, transformando-se em um “modo de vida”. Inspirado nas práticas da antiguidade greco-romana e atravessado pelo pensamento nietzschiano, ele resgata a concepção de filosofia como uma arte de viver, na qual práticas de autoconhecimento e cuidado de si são fundamentais. Foucault argumenta que a filosofia, entendida como modo de vida, envolve uma série de práticas éticas e estéticas que possibilitam os indivíduos a criarem suas existências de forma consciente e autônoma (Ribeiro, 2020).

Esse enfoque transforma a filosofia, tornando-a um conjunto de práticas que desafiam as formas de poder e dominação, possibilitando que os indivíduos se tornem os autores de suas próprias vidas. O pensamento de Foucault não só nos permitiu, mas ainda nos convidam a pensar novas possibilidades de existência. Ele observou o século XX organizado em torno de instituições sociais sólidas, cuja função era garantir a ordem, mas que também afetam nossa subjetivização e nossos modos de viver. No texto “Arte de viver, modos de vida e estética da existência em Michel Foucault”, Fernando Padrão de Figueiredo destaca:

A noção de modos de vida é o contrário de uma vida regulada, sufocada por mecanismos de controle, de assujeitamento excessivo. Indivíduos que são produzidos para amar a obediência, mas que no limite de suas vidas se mostram como subjetividades capturadas por paixões tristes, subjetividades arrasadas, ou como nos diz Gregório Kazi, que se inserem 'em tal lógica de reprodução de subjetividades estouradas, subjetividades pulverizadas em nome da 'harmonia social' (Figueiredo, 2010, p. 296).

Por meio dessas reflexões, podemos entender como a conformidade com a ordem social pode levar à produção de subjetividades fragmentadas e desprovidas de autonomia criativa. Entretanto, talvez seja por meio do cuidado de si que os indivíduos possam resistir às normas sociais, criando estilos de vida mais autênticos e que respondam às suas singularidades. Como nos propõe o pensamento de Foucault, é na luta com o material do mundo que se produz uma obra e que, nesse processo, o sujeito também se produz, inventando uma vida, moldado no tensionamento entre forças. Chegamos assim a um estado de imanência, onde a própria vida se torna a matéria-prima de um movimento de estilização: um modo de existência.

Friedrich Nietzsche (1994), em sua perspectiva, propõe modos de afirmar a vida que desafiam as convenções morais e religiosas. Em obras como *Assim Falou Zaratustra* (1994) e *A Gaia Ciência* (2003), Nietzsche enfatiza a importância de viver uma vida afirmativa, onde o indivíduo aceita e transforma todas as experiências, sejam elas boas ou ruins, em algo significativo e belo. Este conceito é evidenciado na ideia do "amor fati".

Para Nietzsche (1994), afirmar a vida significa criar e viver segundo valores próprios, rejeitando as imposições externas. Ele vê a vida como uma obra de arte contínua, onde cada indivíduo é responsável por moldar sua existência de acordo com sua vontade e criatividade. O filósofo acredita que, ao viver de maneira afirmativa, os indivíduos podem atravessar as limitações impostas pela sociedade e realizar seu pleno potencial: "torna-te quem tu és!" (Nietzsche, 1882).

Foucault e Nietzsche compartilham a perspectiva de que a vida deve ser vivida de maneira consciente e criativa. Ambos defendem a importância de desafiar as normas estabelecidas e promover a autoformação. Enquanto Foucault enfatiza as práticas cotidianas e a filosofia como modo de vida, Nietzsche destaca a criação de novos valores e a vida como uma obra de arte.

Sonhos

Os sonhos, conforme o líder indígena brasileiro Davi Kopenawa descreve em *A Queda do Céu*, não são meras imagens noturnas, mas comunicações profundas dos *xapiri*, os espíritos ancestrais Yanomami. Esses sonhos revelam mensagens e alertas que conectam o mundo sensível dos Yanomami com o universo espiritual, orientando suas práticas e resistências. Kopenawa narra que os *xapiri* lhe mostraram em seus sonhos

a destruição do céu, uma metáfora para o colapso cultural e ambiental causado pela invasão dos não-indígenas (napë), cujas ações destrutivas têm devastado a floresta e a vida do povo Yanomami (Kopenawa & Albert, 2010).

Hanna Limulja, em sua etnografia dos sonhos Yanomami, complementa essa visão ao destacar como o sonho atua como um meio essencial de comunicação com o mundo espiritual. Para os Yanomami, o sonho possui uma função coletiva, sendo compartilhado em rodas de conversa, onde os relatos oníricos são analisados como elementos vitais da dinâmica social e cultural. Assim, o sonho não é visto apenas como uma experiência individual, mas como uma maneira de fortalecer a identidade cultural e resistir às imposições externas (Limulja, 2020). A conexão com o passado, com os ancestrais e com a natureza é reiterada em cada sonho, mostrando como essas visões noturnas entrelaçam-se com o cotidiano Yanomami.

De acordo com o neurocientista brasileiro Sidarta Ribeiro, para sonhar com emoções fortes é preciso vivenciar as experiências na vigília, pois as memórias são a matéria do mundo onírico. Na cultura ocidental contemporânea, os sonhos frequentemente perdem seu valor, assim como o tempo dedicado ao sono. Estamos tão imersos na aceleração e sobrevivência do cotidiano, que mal conseguimos encontrar tempo para dormir, sonhar e compartilhar essas experiências (Ribeiro, 2019).

Segundo o líder indígena Ailton Krenak, as subjetividades de nossos antepassados ainda persistem em nossos sonhos. Os povos caçadores sonham de uma maneira, enquanto os agricultores de outra, mesmo que não haja mais caça ou plantações para cultivar. Krenak, em seu livro *A vida não é útil*, 2020, afirma que sonhar é uma prática que pode ser interpretada como parte do costume cultural, não sendo algo feito em público, mas sim de forma íntima: *sonhar é um lugar de veiculação dos afetos*.

Afetos no vasto sentido da palavra: não falo apenas de sua mãe e seus irmãos, mas também de como o sonho afeta o mundo sensível; de como o ato de contá-los é trazer conexões do mundo dos sonhos para o amanhecer, apresentá-los aos seus convivas e transformar isso, na hora, em matéria intangível (Krenak, 2020, p 37).

Os sonhos, portanto, não podem ser dissociados das experiências vividas e da forma como interagimos com o mundo. Eles funcionam como uma ponte entre o visível e o invisível, criando novas formas de entendimento e adaptação, como destaca Sidarta Ribeiro (2019), ao afirmar que são as vivências cotidianas que fornecem a matéria-prima para aquilo que sonhamos. No caso dos Yanomami, os sonhos carregam a força da ancestralidade, um conhecimento transmitido por gerações e que orienta suas práticas de resistência e sobrevivência.

O antropólogo Tim Ingold, ao discutir a interconexão entre realidade e imaginação, contribui para a compreensão de como os sonhos podem ser vistos não como uma fuga da realidade, mas como uma extensão criativa da vida cotidiana. Ingold problematiza a dicotomia ocidental entre o imaginário e o real, argumentando que “o imaginário não precisa ser visto como uma fuga da realidade, mas como seu impulso” (Ingold, 2012, p.17). Isso ressoa profundamente com a perspectiva

Yanomami de que os sonhos são uma via de comunicação essencial para o equilíbrio entre o humano e o não-humano, entre o presente e o ancestral.

Dessa forma, ao reconhecer a centralidade dos sonhos nas culturas indígenas e na neurociência, somos convidados a refletir sobre como os sonhos podem atuar como ferramentas de resistência, adaptação e criação. Eles permitem uma reconexão com o ambiente natural e espiritual, desafiando separações rígidas entre realidade, imaginação e espiritualidade. Assim, o estudo dos sonhos é capaz de nos oferecer caminhos distintos para compreender como podemos afirmar a vida em suas múltiplas dimensões, integrando saberes ancestrais e contemporâneos em um contínuo processo de criação e resistência, sobretudo alimentados pelas dimensões estéticas e sensíveis.

Casa de Los Sueños

A Casa de los Sueños é um projeto cultural e sociocomunitário que busca criar um ambiente de criação e produção artística, educativa e laboral para pessoas em situações de desigualdade. Sob a coordenação de Luis Parodi e Walter Ferreira, ambos com vasta experiência no trabalho com populações vulneráveis, o projeto pensa a potência da arte e da cultura como meios de transformação social e pessoal, combatendo a estigmatização e promovendo a humanização.

A Casa, que tem apoio da UNESCO, oferece uma gama de atividades, desde aulas de ioga até oficinas de serigrafia, sempre com o intuito de que os projetos desenvolvidos ali possam se sustentar de forma autônoma, mesmo após o término do apoio institucional. Um dos objetivos principais é que a Casa de los Sueños seja um espaço onde as pessoas possam não só sonhar, mas também transformar esses sonhos em realidade, promovendo o desenvolvimento social e humano por meio de iniciativas culturais e artísticas.

ACTIVIDADES GRATUITAS					
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO
				SERIGRAFÍA	
				SERIGRAFÍA	
				SERIGRAFÍA	
	EXPRESIÓN PLÁSTICA	CANCIÓN COLABORATIVA	RADIO EDITORIAL	PRODUCCION MUSICAL	ESPACIO FERMENTARIO
	EXPRESIÓN PLÁSTICA ENCUADERNACIÓN	CANCIÓN COLABORATIVA	RADIO EDITORIAL AJEDREZ	PROD MUSICAL HUERTA	ESPACIO FERMENTARIO
RADIO SERIGRAFÍA	EXPRESIÓN PLÁSTICA ENCUADERNACIÓN ESPACIO SEMILLA	CANCIÓN COLABORATIVA	RADIO/EDITORIAL AJEDREZ/YOGA	PROD MUSICAL HUERTA ESPACIO PALABRA	ESPACIO FERMENTARIO
RADIO SERIGRAFÍA	ENCUADERNACIÓN ESPACIO SEMILLA	CANCIÓN COLABORATIVA	RADIO EDITORIAL YOGA	PROD MUSICAL HUERTA ESPACIO PALABRA	
RADIO SERIGRAFÍA				HUERTA ESPACIO PALABRA	

Fig. 2. Benjamin Costa, *Casa de los Sueños*, 2024. Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Em uma tarde de junho de 2024, um dos autores foi recebido por Walter Ferreira para planejar a oficina, firmando uma primeira parceria entre a *Casa de los Sueños* e o *Espacio de Arte Contemporáneo*. Durante a conversa, Walter destacou que, ao contrário de outros espaços que interrogam as pessoas em situação de vulnerabilidade sobre seu passado para criar uma “ficha”, ele preferia perguntar: “Qual é o seu sonho?”. Esse sonho era anotado e guardado em um vidrinho, criando uma “memória dos sonhos” dos participantes daquela casa.

Conversando com Walter sobre a proposta de realizar o *Diário dos Sonhos*, no qual são ensinadas técnicas de encadernação artesanal para a criação de pequenos cadernos que incentivam o registro de sonhos, ele mostrou-se interessado na proposta e vislumbrou a possibilidade de utilizar esse material como uma ferramenta investigativa, semelhante a um *diário de artista*.

O primeiro encontro da oficina ocorreu em 20 de junho de 2024, com cerca de 20 participantes de idades entre 20 e 60 anos. Muitos estavam visitando um museu pela primeira vez. Valéria Cabrera e Josefa Sanes, educadoras do EAC, receberam o grupo com uma mediação inicial sobre as exposições “Mapuche: el despertar de las voces antiguas” e “Imaginar futuros con gestos silenciosos”. Essa visita permitiu aos participantes conectar-se com diferentes visões culturais e artísticas, precedendo o início das atividades propostas.

Após uma breve fala de boas-vindas, compartilhamos alguns percursos investigativos sobre a relação entre sonhos e arte, introduzindo a série “Imagens Vitais”, que atualmente integram as discussões da pesquisa de mestrado. Essa série fotográfica nasce de um sonho, em que os diários utilizados para registrar imagens, símbolos e mensagens vindas do mundo onírico constituem um dos aspectos preponderantes do percurso investigativo. Durante a apresentação, foram compartilhadas também algumas estratégias que poderiam acionar a criação artística, explorando o modo como os sonhos podem configurar-se como fontes de inspiração e material para o processo criativo.

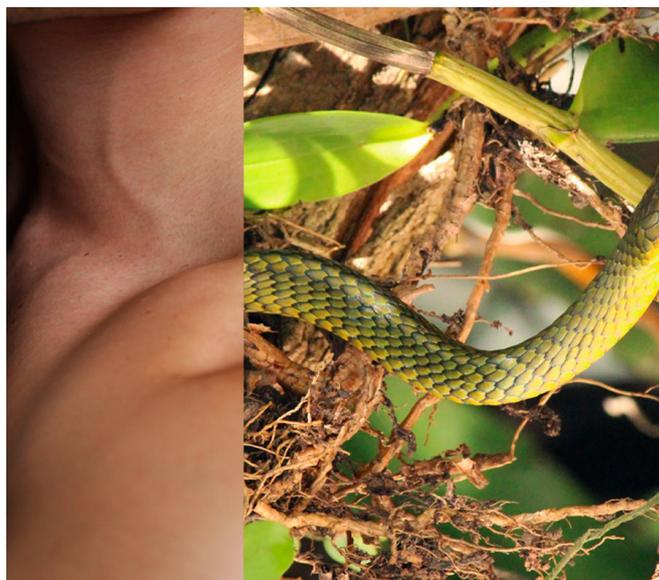


Fig. 3. Benjamin Costa, *Imagens Vitais*, 2024. Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Após, ao propor a criação do “Diário dos Sonhos”, foi colocado em relação a obras presentes no espaço, como “Anacahuita” (2023) de Lucila Gradín, que utiliza o pigmento da árvore Anacahuita para criar um mural imersivo, evocando um ambiente de proteção e descanso. Discutiu-se sobre a simbologia dessa árvore como “guardiã dos sonhos e dos viajantes”, conectando-a às cosmopercepções indígenas exploradas nas oficinas.

Apesar do ambiente museológico formal, o grupo quebrou a rigidez ao trazer um violão, cantar e participar de maneira criativa. Também criaram os diários para registrar suas experiências e a partir disso, produziram inúmeras intervenções poéticas e visuais. Alguns escreveram poemas, outros preencheram todas as páginas com imagens, reinventando a proposta inicial e trazendo suas próprias contribuições para a experiência compartilhada. Um senhor, por exemplo, contou que havia sido um preso político e usou uma estrela amarela para simbolizar sua resistência, e um poema foi inserido nas páginas de seu caderno.

A vitalidade e a vontade criativa do grupo transformaram o espaço em uma pesquisa viva, gerando uma experiência coletiva de produção de sentidos e significados, enredada pela arte como propulsora destas vivências, e, do mesmo modo, profundamente educativa ao nos possibilitar perceber a potência dos movimentos coletivos para aquilo que consideramos como modos de existência que afirmam a vida.



Fig. 5. Benjamin Costa, Oficina Diários dos Sonhos, 2024. Fonte: Arquivo pessoal do autor.

No dia 21 de junho, o segundo encontro foi realizado na Casa de los Sueños. Este dia foi marcado por um aprofundamento teórico, onde foram apresentados conceitos centrais sobre sonhos e educação, com base nas perspectivas de Ailton Krenak e Davi Kopenawa. A Casa de los Sueños, com sua missão de promover o desenvolvimento social e humano, foi acolhedora para essa troca de saberes. Alguns participantes começaram a compartilhar suas experiências oníricas, antecipando a próxima etapa da oficina. Uma das participantes trouxe seu caderno preenchido com um poema inspirado pelo primeiro dia de oficina, enriquecendo a discussão

Um dos momentos mais marcantes da oficina ocorreu durante a apresentação sobre a interconexão entre sonho e realidade, uma ideia defendida por estudiosos como Tim Ingold, que vê o sonho como um impulso criativo para a vida cotidiana. Enquanto se comentava que, na perspectiva do autor, o sonho não se separa completamente da realidade, mas a impulsiona, um dos participantes se levantou e colou três Post-its sobre a projeção na parede.

No primeiro papel, colocado na parte correspondente ao “sonho”, ele escreveu o sonho que tinha ao entrar na Casa de los Sueños. No centro, colocou um papel escrito “Casa de los Sueños”, que seria a interconexão entre sonho e realidade. Por fim, na parte marcada como “realidade”, ele descreveu como a *Casa de los Sueños* estava ajudando-o a transformar seus sonhos em realidade. Esse movimento mostrou, portanto, que o que estávamos discutindo não era apenas uma teoria, mas uma prática viva, com ressonâncias vitais para as pessoas ali presentes.



Fig. 6. Benjamin Costa, Oficina Diários dos Sonhos, 2024. Fonte: Arquivo pessoal do autor.

A partir desse momento, Walter, percebendo o gesto, foi até a projeção e, com uma caneta permanente, riscou a parede da Casa de los Sueños, afirmando que aquele movimento tinha grande significado para o grupo ali presente. Em seguida, incentivou os demais participantes a fazerem o mesmo, ressaltando que a Casa de los Sueños consistia em um espaço onde seus sonhos poderiam ser materializados. No

desenho final, dois círculos conectados formavam o símbolo do infinito, sugerindo que esse processo de transformação entre sonho e realidade seria cíclico e contínuo.

Ao finalizar, a oficina foi uma oportunidade para explorar como arte, sonhos e educação podem se entrelaçar na produção de modos de afirmar a vida. Ao trazer os sonhos para o processo criativo, convidamos os participantes a acessarem imagens e narrativas que emergem do inconsciente, permitindo que suas subjetividades se manifestassem no contexto artístico e educativo. Esse processo, inspirado nas cosmopercepções dos povos Krenak e Yanomami, valoriza os sonhos como fontes de inspiração que impulsionam movimentos na vigília. Afirar a vida, nesse contexto, implica aceitar tanto os sonhos quanto os “pesadelos”, reconhecendo que todo o conteúdo que surge no inconsciente pode ser utilizado para realizar processos criativos e reflexivos. Assim, o projeto proporcionou aos participantes um espaço para dialogar com essas imagens internas, promovendo uma abordagem ampliada da criação artística, onde as fronteiras entre arte e vida se estreitam, se entrelaçam, se alimentam e amplificam.

Essa experiência revelou o poder da resignificação do ato de sonhar como ponto de partida para a reconfiguração de realidades (Ingold, 2012). No espaço híbrido da oficina, os sonhos se tornaram um território de investigação individual e coletiva, onde a arte não foi apenas um meio expressivo, mas uma forma de habitar o mundo. Através da conexão entre arte, educação e sonhos, não apenas exploramos nossas experiências oníricas, mas também nos permitimos propor novas maneiras de nos afirmarmos e expressarmos nossas inconstâncias diante do mundo.

Conclusão

Participar e compartilhar experiências de criação junto ao EAC proporcionou aprendizado coletivo, especialmente ao integrar a abordagem artográfica aos fazeres experimentais desenvolvidos nas oficinas, bem como o fomento ao protagonismo de cada participante. A Casa de los Sueños, com o trabalho inspirador de Walter Ferreira e Luis Parodi, mostrou-se um espaço de grande impacto social, sobretudo pelo modo como opera em seu funcionamento: horizontal, inclusivo, que parte da escuta generosa daqueles grupos que em outros espaços sociais talvez não tivessem a mesma abertura.

Para além da vivência acadêmica, encontros significativos também se revelaram transformadores. Valéria, educadora do Espaço de Arte Contemporânea (EAC) e figura essencial nesse processo, teceu conexões que abriram caminho para novas discussões e ampliaram focos de interesse de forma imersiva, incluindo distintas vozes e matizes às experiências coletivas.

Essa colaboração possibilitou uma pesquisa viva, horizontal e fluida, livre de rigidez, atravessada por um fluxo que conectava a Casa de los Sueños e seus

participantes de maneira afetiva e generosa. Nesse percurso, os estudos sobre a afirmação da vida, inspirados em etnias indígenas brasileiras e nas ideias de Ailton Krenak e Davi Kopenawa, ganharam nova dimensão — uma que nos convida a repensar a educação como um tecido de colaboração, enraizado nos saberes da vida vivida. Trata-se de um olhar sensível para as coisas do mundo, um convite à reconexão com as forças planetárias que regem nossa existência, indo além dos limites impostos pelos currículos instituídos.

Assim sendo, percebeu-se que, assim como no Brasil, no Uruguai também há uma luta de resistência dos povos indígenas, pela afirmação da vida e pela preservação dos sonhos e tradições, um movimento que se caracteriza por sua natureza coletiva e colaborativa. No entanto, é importante destacar que, em comparação com o Brasil, o genocídio dos povos nativos no Uruguai foi ainda mais devastador, resultando em uma história que, em grande parte, foi apagada. Neste ínterim, levamos a Montevideu um pouco do calor e das perspectivas brasileiras sobre os sonhos, especialmente a força indígena que os vê como uma via de transformação e resistência.

Para finalizar, ao retomarmos a pergunta que abre esta escrita “como produzir modos de afirmar a vida entre sonhos, arte e educação?”, reiteramos nosso desejo pela utopia: sonhar como mundos possíveis, alimentar nossa humanidade com saberes ancestrais embalados por nossas demandas atuais no que tange a nossa formação enquanto sujeitos em transformação. Na contramão da lógica hegemônica, não buscamos a resposta cartesiana, mas da possibilidade. Há muitos modos de afirmar a vida entre sonhos, arte e educação. O que aprendemos a partir desta experiência coletiva foi (entre tantos possíveis) que a arte, os sonhos e a educação se entrelaçam como formas de resistência e resignificação. Ao dialogarmos com saberes ancestrais e ao experimentarmos práticas educativas e artísticas vivas, descobrimos que é possível afirmar a vida não apenas como um conceito filosófico, mas como uma prática diária, alimentada pela imaginação e pela criação. Esses modos de existência que afirmam a vida nos convidam a repensar a própria relação com o mundo, a reconstituir realidades e a construir futuros que sejam mais sensíveis, colaborativos e respeitosos com as múltiplas formas de existência.

Referências

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita. **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

FIGUEIREDO, Fernando Padrão de. Arte de viver, modos de vida e estética da existência em Michel Foucault. **Revista Ítaca**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 10, p. 290-299, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979.

INGOLD, Timothy. Caminhando com dragões: em direção ao lado selvagem. In: STEIL, Carlos; CARVALHO, Isabel (Org.). **Cultura, percepção e ambiente: diálogos com Tim Ingold**. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2012. (Coleção Antropologia Hoje).

INGOLD, Timothy. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, jan./abr. 2010.

INGOLD, Timothy. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de matérias. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 18, n. 37, p. 25-44, jan./jun. 2012.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

NASCIMENTO, Aline Ribeiro. Ressonâncias de Nietzsche em Foucault: o encontro criativo da flecha do pensamento. *Griot: Revista de Filosofia*, v. 11, n. 1, p. 160-184, 2015. ISSN 2178-1036.

LIMULJA, Hanna. **O desejo dos outros: uma etnografia dos sonhos yanomami**. São Paulo: Ubu Editora, 2022.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce homo: de como a gente se torna o que a gente é**. Porto Alegre: L&PM, 2003.

RIBEIRO, Cintya Regina. "Modos de existência" como dispositivo teórico-conceitual: contribuições de Michel Foucault e Étienne Souriau à pesquisa educacional. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 22, n. 4, p. 912-930, 2020. DOI: 10.20396/etd.v22i4.8655333.

RIBEIRO, Sidarta. **O oráculo da noite: a história e a ciência do sonho**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Submissão: 15/10/2024

Aprovação: 18/03/2025

“Se tudo der certo, eu viro professor/a!”: Reflexões sobre arte-educação e sobre ser arte-educador/a na contemporaneidade

“If everything goes well, I’ll become a teacher!”: Reflections on art education and being an art educator in contemporary times

“¡Si todo va bien, seré profesora!”: Reflexiones sobre la educación artística y el ser educador artístico en la época contemporánea

João Paulo Baliscei (UEM-Brasil) ¹

Luana Ingrid de Almeida (UEM-Brasil) ²

1 Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá. Professor no curso de Artes Visuais na Universidade Estadual de Maringá. Coordenador do Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagens - ARTEI. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6980650407208999>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8752-244X>. E-mail: jpbaliscei@uem.br.

2 Graduada em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Maringá. Professora na Magnus Domini, nos anos iniciais da Educação Básica. Membro do Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagens - ARTEI. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5463902029065827>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9810-7554>. E-mail: luanaingrid0601@gmail.com.

RESUMO

O presente artigo se debruça sobre assuntos afetos à educação, docência e ensino de Arte. Seria possível conciliar ser artista e ser professor? Quais aspectos aproximam a Arte da Educação e a Educação da Arte? Para oferecermos resposta a essas perguntas, objetivamos investigar as características profissionais, sociais e políticas intrínsecas à arte-educação, identificando sobreposições e diferenças entre a atuação de professores/as e artistas. Para isso, elaboramos uma pesquisa de delineamento bibliográfico a partir de contribuições teórico-metodológicas de arte-educadores. Estruturalmente, primeiro investigamos os relatos que o artista brasileiro Antonio Carlos Rodrigues (1948 --), mais conhecido como Tuneu, faz em relação à sua experiência enquanto aprendiz e enquanto arte-educador. Sublinhamos as convergências e divergências entre ser artista e ser arte-educador/a. No segundo momento, buscamos analisar historicamente, como as intersecções entre fazer artístico e o exercício de ensinar são elaboradas, sobretudo, nas tendências pedagógicas consolidadas na contemporaneidade. Nas considerações finais, apontamos a arte-educação como uma possível alternativa às vertentes que até então subsidiam o ensino de Arte no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE

Educação; Formação Docente; Ensino de Arte; Artes Visuais; Estudos Culturais.

ABSTRACT

This article focuses on issues related to education, teaching and art education. Would it be possible to reconcile to be artist and to be teacher? What aspects bring art and education closer together? To answer these questions, we aim to investigate the professional, social and political characteristics intrinsic to art education, identifying overlaps and differences between the work of teachers and artists. To this end, we developed a bibliographical research based on theoretical and methodological contributions from art educators. Structurally, we first investigated the accounts that the Brazilian artist Antonio Carlos Rodrigues (1948 --), better known as Tuneu, makes in relation to his experience as an apprentice and as an art educator. We emphasize the convergences and divergences between being an artist and being an art educator. In the second moment, we seek to analyze historically how the intersections between artistic practice and the exercise of teaching are elaborated, above all, in the pedagogical trends consolidated in contemporary times. In our final considerations, we arrive at art education as a possible alternative to the trends that until now subsidize the teaching of Art in Brazil.

KEY-WORDS

Education; Teacher Training; Art Teaching; Visual Arts; Cultural Studies.

RESUMEN

Este artículo se centra en temas relacionados con la educación, la docencia y la enseñanza del arte. ¿Sería posible combinar ser artista y ser docente? ¿Qué aspectos unen la Educación Artística y la Educación Artística? Para ofrecer una respuesta a estas preguntas, pretendemos investigar las características profesionales, sociales y políticas intrínsecas a la educación artística, identificando superposiciones y diferencias entre las actividades de profesores y artistas. Para ello, desarrollamos una investigación bibliográfica basada en aportes teórico-metodológicos de educadores artísticos. Estructuralmente, investigamos primero los relatos que el artista brasileño Antonio Carlos Rodrigues (1948 --), más conocido como Tuneu, realiza sobre su experiencia como aprendiz y como educador artístico. Destacamos las convergencias y divergencias entre ser artista y ser educador artístico. En el segundo momento, buscamos analizar históricamente, cómo las intersecciones entre la práctica artística y el ejercicio de la docencia se elaboran, sobre todo, en las corrientes pedagógicas contemporáneas consolidadas. En nuestras consideraciones finales llegamos a la educación artística como una posible alternativa a los aspectos que hasta ahora subsidian la enseñanza del Arte en Brasil.

PALABRAS-CLAVE

Educación; Formación Docente; Enseñanza del Arte; Artes Visuales; Estudios Culturales.

Introdução: “Adote o/a arte-educador/a...”

“Se nada der certo eu viro professora”

A escolha pela docência vem sendo, cada vez mais, uma exceção. A convivência com jovens e adolescentes me³ inclina a esse pensamento: “Quem, em sã consciência, escolhe ser professor/a”? Esse questionamento é, dentre tantos, aquele com que mais me deparo, inclusive, no meu espaço de trabalho que é a escola. Esse pavor à docência pode ser explicado, ou justificado, por uma série de motivos culturais, econômicos, sociais e de gênero, por exemplo, que atravessam essa profissão. Em âmbito nacional, os dados parecem ser semelhantes a esse. Um estudo feito pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e compartilhado pelo site⁴ Terra, por exemplo, denuncia que aproximadamente um terço dos/as professores/as da Educação Básica sofre da síndrome de *burnout*. Para chegar a esse dado, a pesquisa dialogou com 397 professores/as, de vários Estados do Brasil, de colégios públicos e privados. No que diz respeito especificamente ao Estado do Paraná, encontramos dados que, também, indicam uma depreciação da docência, nesse caso, no que diz respeito à remuneração. Segundo postagem feita no site⁵ oficial da APP Sindicato⁶ (2024), quando comparado à inflação dos 12 meses, o percentual da data-base dos/as professores/as do Estado do Paraná que não foram pagos desde 2017, ultrapassou os 39%.

Esta reflexão fora elaborada à quatro mãos, envolvendo os diálogos, trocas, sonhos e parcerias estabelecidas entre um professor universitário (que atua na educação desde 2008 e no Ensino Superior, na formação de docentes, desde 2012) e uma estudante da licenciatura em Artes Visuais (que já atua como professora no do Ensino Fundamental, desde 2020). Ao ingressar no curso de licenciatura em Artes Visuais na Universidade Estadual de Maringá – UEM, onde essa parceria se consolidou, a graduanda percebeu que a desvalorização da docência indicada pelos dados supracitados é, também, manifestada em um nível individual e local, entre os/as demais estudantes do curso. Quando se vinculou à referida Universidade, em 2021, a escolha pelo trabalho docente já era uma de suas convicções, fortalecida, também, a partir de experiências advindas de uma formação técnica, realizada antes da graduação. Entre 2017 e 2020, o curso de Formação de Docentes lhe possibilitou construir conhecimentos e expectativas na área da educação que, com a licenciatura

3 Se tratando de uma experiência pessoal, neste primeiro momento, recorro à conjugação de verbos na primeira pessoa do singular, para, posteriormente, sinalizar a co-escrita de autores/as e pensadores/as a partir da conjugação verbal no plural.

4 Disponível em: <https://www.terra.com.br/vida-e-estilo/saude-mental/estudo-mostra-quem-sao-os-professores-mais-afetados-pelo-burnout-gastava-tudo-em-remedio,a0734aad0def389d3553632ab3cd3bekej07r5y.html> Acesso em 15 de jun. 2024

5 Disponível em: <https://appsindicato.org.br/ibge-divulga-indice-de-369-para-data-base-de-2024-dos-servidores-as-do-parana/>. Acesso em 06 de jun. 2024.

6 A APP Sindicato atua, desde 1947, em prol da luta pela educação paranaense e pela classe trabalhadora desse setor público.

em Artes Visuais, seriam aprofundados e direcionados para uma área do conhecimento mais específica.

Além dessa convicção, existia também, a escolha pela Arte - essa, por sua vez, comum entre os e as demais estudantes do curso de graduação em Artes Visuais. Para a nossa surpresa, essa era uma das poucas escolhas que tinham em comum conosco, já que apesar de estarem em um curso de licenciatura, desde a primeira série do curso, contavam-se nos dedos o número de estudantes que tinham feito, também, a escolha pela docência. Ouvindo-lhes falar mais sobre suas expectativas para os anos vindouros, percebemos um distanciamento ainda maior: a maior parte deles/as ingressou no curso visando assumir uma carreira artística. Os diálogos que estabelecemos para a escrita deste artigo indicaram que, à época, essa decisão atravessara bruscamente uma das autoras, já que, para ela, ser artista nunca tinha sido uma possibilidade profissional e mesmo social. Hoje, pensando a partir de outros recursos que lhe são disponíveis inclusive em decorrência das experiências que teve durante sua formação na licenciatura em Artes Visuais, ressalta um importante fator que na época não fora considerado: ela era uma aluna vinda de escola pública e, por isso, seus percursos sociais haviam sido relativamente diferentes dos da maioria dos e das demais colegas e, infelizmente, em decorrência disso, para ela, o lugar de "artista", era endereçado a uma classe social específica, diferente da sua realidade.

Com o passar dos semestres, conforme o aprofundamento nos conteúdos, nas práticas, disciplinas e nas discussões acerca da licenciatura em Artes Visuais, a escolha pela docência foi deixando de ser uma exceção para o grupo em geral e, com isso, outras pessoas foram criando expectativas mais próximas da profissão docente. No entanto, é importante ressaltar, que essa escolha sinalizada pelos e pelas estudantes era, em geral, secundária, ou seja, localizava-se como uma alternativa pautada no fracasso ou impossibilidade da primeira opção. Ser professor/a, logo, seria uma escolha caso "tudo desse errado". "Se nada der certo eu viro professor/a", frase trazida por nós desde o título desta reflexão enviada à Revista Apotheke é, então, um, dentre tantos exemplos que indicam não só a precarização da docência como, também, a rejeição que os/as estudantes, mesmo os/as de um curso de licenciatura, demonstram pela educação e por ser professor/a em condições contemporâneas.

Motivados por investigar essa relação entre estudantes e docência ainda em um nível mais local, restrito à Instituição de Ensino Superior a qual somos vinculados, realizamos uma análise dos títulos dos Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC, disponíveis no *site*⁷ do curso de Artes Visuais da Universidade Estadual de Maringá – UEM. Nesse exercício, foi possível observar que, apesar de se tratar de um curso de licenciatura, poucos são os trabalhos que, desde o título, indicam ser pesquisas afetas à Educação e ao ensino de Arte no geral. Examinando os dados dos últimos dois anos, verificamos que, de um total de 44 trabalhos mencionados, defendidos em 2022 e 2023, apenas três deles trazem, no título, palavras relacionadas à Educação. Os títulos desses três⁸ TCC fazem menções a cinco palavras, sendo elas, "Educação"

7 <http://sites.uem.br/arv/info>. Acesso em 07 de out. de 2024.

8 Os títulos localizados e destacados por nós, na investigação de TCCs defendidos no curso de Artes Visuais

(2), "Ensino de Arte" (2) e "Docência" (1) - o que corresponde a, aproximadamente 6,81%. Vale destacar que, nessa busca, não localizamos nenhum TCC que, no título, faça menção às palavras "Arte-educação" e "Professores/as" e, por isso, destacamos esses termos no título desta pesquisa.

Nesse ponto, é preciso informar que essa não é uma realidade exclusiva dos e das estudantes dessa Universidade e tampouco do curso de Artes Visuais. Essa questão tem sido registrada, também, do ponto de vista acadêmico e científico, como demonstram as pesquisas feitas por Ana Mae Barbosa (1998; 2005; 2010), arte-educadora, pesquisadora e pioneira em pós-graduação no ensino de Arte no Brasil. No capítulo *Formação do(a) professor(a) e o Ensino das Artes Visuais*, Barbosa (2005) caracteriza o espaço fronteiriço ocupado pelos/as estudantes de arte-educação que, por um lado, costumam ser vistos/as como estranhos/as e excêntricos/as pelos/as demais estudantes de outras licenciaturas; e, por outro, costumam ser vistos/as como pragmáticos/as pelos/as estudantes de Arte de cursos de bacharelado. No livro intitulado *Tópicos Utópicos*, Barbosa (1998) chama a atenção para as sobreposições e convergências entre ser docente e ser artista já que, para a autora as experiências estéticas que professores/as têm com a Arte repercutem nas experiências estéticas vivenciadas pelos/as alunos/as. Nas palavras da autora, "O professor de arte precisa conhecer estética para, pelo menos, saber o que escolher" (Barbosa, 1998, p.42).

Mais recentemente, em 2016, durante uma entrevista concedida por Ana Mae Barbosa, ao ser agraciada com o Prêmio Ícone da Educação, concedido pelo Instituto Europeo di Design (IED São Paulo) durante a *Design Weekend (DW!)*, a autora afirmou: "O artista acha que, por si só, não ensina. Ele acha que não consegue estabelecer essa relação. Mas, necessariamente, por ser artista, ele tem o que ensinar" (Nogueira, 2016). Nessa entrevista publicada pelo site Educação e Território, Barbosa, portanto, revisita uma discussão levantada por ela anos antes, e que ainda se faz atual, sublinhando as sobreposições e individualidades de se ser artista e/ou professor/a, como indica o título da matéria *Pioneira da arte-educação, Ana Mae Barbosa reforça: "todo artista tem que ensinar"*. Na mesma entrevista, ela se posiciona acerca da educação pública brasileira e, semelhantemente àquilo que temos apresentado até aqui, sinaliza um certo desprezo social pela docência. Infere que "[...] no Brasil, infelizmente, há um desprezo por nossa educação pública".

Estar no entremeio da docência e da prática artística pode soar conflitante. Denise Pereira Rachel, educadora e artista performer, discorre sobre a sinuosa linha que tece essa relação em seu trabalho: *Adote o artista não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor performer* (2013). A autora pontua, inicialmente, que suas inquietações acerca dos ofícios, de professora e artista, ambos exercidos por ela, foram intensificadas a partir da produção artística de Ivald Granato. "ADOTE O ARTISTA NÃO DEIXE ELE VIRAR PROFESSOR" foi a frase lançada por Granato em

da UEM em 2022 e 2023 são: O Ensino de Arte na Educação Infantil: em defesa de uma docência criadora (Idalgo, 2023), O que há de novo no "Novo Ensino Médio"? Implicações para o Ensino de Arte no estado do Paraná (Lanes, 2023) e Paternidades e Masculinidades; histórias em quadrinhos e discussões sobre Cultura Visual e Educação (Szekut, 2023).

1977 e impressa em 2 mil panfletos. Essa produção, em destaque na Figura 01, indica que o tema que temos abordado até aqui a partir de questões pessoais, acadêmicas, científicas e sociais, é, também enfatizado pela produção de artistas que se afetam pelas relações entre a arte e a educação e, principalmente, sobre ser artista e/ou professor/a.

A produção visual do artista Ivald Granato, apresentada na Figura 1, configura-se como um panfleto dividido, por marcas de dobradura, em três partes. Do lado esquerdo (parte 1), podemos observar a fotografia de um homem sentado com as pernas cruzadas, usando óculos escuros, calça jeans e jaqueta de couro. O homem fotografado é o próprio artista e acima de sua imagem está escrito seu nome, Ivald Granato. Centralizado no panfleto (parte 2) está um ponto de interrogação (sinal gráfico que indica dúvida) horizontalmente alinhado ao rosto do artista e visualmente proporcional ao tamanho de sua cabeça. Do lado direito (parte 3) está descrita, em fonte de imprensa, a seguinte frase: *adote o artista não deixe ele virar professor*. Nesse recorte, abaixo da frase, está escrito, em fonte menor: "uma iniciativa cultural da sociedade dos *marchand* de São Paulo"⁹. Ainda sobre os aspectos visuais da obra, chamamos atenção para a qualidade da impressão da mesma.



Fig. 1. Ivald Granato, Adote o artista não deixe ele virar professor, 1977. Fonte: Rachel (2013, p.1)

⁹ Termo utilizado para designar o agenciador de obras de arte, que se trata de um tipo específico de prestador de serviços autônomo, com registro legal e exigências normativas fixadas pelas prefeituras de cada município. Refere-se à profissão que faz intermediação de compra e venda ao mercado das artes. Disponível em: <https://www.casavisualgaleria.com/post/2017/04/02/sobre-a-diferen%C3%A7a-entre-curador-e-marchand#:~:text=Assim%20sendo%2C%20observando%20as%20defini%C3%A7%C3%B5es,venda%20das%20obras%20de%20arte>. Acesso em 17 de ago. 2024.

Ao fazer buscas na *internet* sobre essa produção de Granato, pouquíssimas informações ou imagens sobre ela foram encontradas. Dentre essas escassas, ou quase inexistentes informações, encontramos o trabalho de Rachel (2013) e a imagem utilizada por ela foi, então, também incorporada por nós neste artigo, na Figura 1. Essa imagem foi um dos únicos registros encontrados por nós, não havendo outras versões com qualidade de impressão superior a essa. Em análise à imagem que apresentamos na Figura 1, Rachel (2013), já nas primeiras páginas de sua pesquisa, enfatiza a discussão lançada pelo artista ao evocar os seguintes questionamentos: “Seria nefasto para o artista o fato de tornar-se professor? Seria impossível conciliar os ofícios de professor e artista?” (Rachel, 2013, p.1). Na busca por explicações sobre o sentido - ou os sentidos - que Ivald acessou ao disparar essa produção, a autora entrevista o artista durante a elaboração da pesquisa, ao que ele responde que não são necessárias explicações sobre o panfleto, e que a obra seria autoexplicativa. Para Rachel (2013), a abertura a múltiplas interpretações, conforme sinalizado por Granato, pode ser, inclusive, entendida como uma recusa dele em se enquadrar nos padrões científicos e rígidos associados à figura do/a professor/a, contrariamente ao caráter experimental que a prática artística pode ser associada - o que, nesse caso, reforça a hipótese levantada por ela entre divergências sobre essas profissões.

A autora chama atenção para o contexto histórico e social no qual a obra de Granato está inserida, 1977. Foi durante o regime ditatorial (1964-1985) no Brasil, e também em outros países da América Latina, que o artista cunhou seu trabalho. Rachel (2013) ressalta que nesse período, quando se limitava a liberdade de expressão, sobretudo nas Artes, recorreram-se a diversas formas de resistência e subversão como uma tentativa de insubordinação aos interesses políticos e econômicos da época. É nesse sentido que a arte contemporânea ganhou força em âmbito nacional, como possibilidade de afirmação de uma prática artística que recusou, desde aquela época, a sua institucionalização e as demandas do mercado de arte. A partir disso, a autora atribui ao trabalho de Ivald “*Adote o artista...*” (1977)¹⁰ uma denúncia da condição marginalizada no Brasil, de ser artista e ser professor/a.

É a partir disso, que Rachel (2013) suscita possíveis interpretações acerca do trabalho “*Adote o artista...*” (1977) de Granato. Comenta que, na ausência de uma profissão legitimada e reconhecida pela sociedade como tal, é comum que o/a artista seja visto, equivocadamente, como alguém que faz arte como *hobby* ou mesmo, “por amor” - concepção da qual ela discorda. Essa concepção, ainda, caracteriza a relação do/a artista com sua profissão, de modo romântico e idealizado. Para a autora, diante dessa visão estereotipada e superficial sobre a profissão de artista e que não corresponde com a realidade do ofício, ser artista seria “melhor” do que ser professor/a. Em suas palavras, o/a artista é visto como alguém “[...] movido pela inspiração, que deixa a vida levá-lo para o caminho que o prazer indica sem grandes preocupações; enquanto o professor é idealizado como alguém extremamente sério, de hábitos regrados” (Rachel, 2013, p.11).

¹⁰ Recorremos à abreviação do título da obra de Granato assim como Rachel (2013) faz.

Frente a essa dicotomia entre os ofícios da docência e da arte, Rachel (2013) menciona que se pode considerar, também, não só proximidades como sobreposições entre as referidas profissões. E é a partir daí que a autora menciona a figura do/a arte-educador/a, sendo, ela, uma possibilidade de se transitar entre uma coisa e outra, que são, ao mesmo tempo, paradoxalmente, opostas e complementares, sobretudo, no que diz respeito às dificuldades e desafios de se trabalhar com Arte na contemporaneidade. Por isso, no título desta introdução, referindo-nos ao trabalho de Granato, propomos que, pelo menos neste texto, adote-se o/a arte-educador/a.

Diante do que temos apresentado até aqui, interessa-nos perguntar: seria possível conciliar o fazer artístico e a docência? Quais aspectos aproximam a Arte da Educação e a Educação da Arte? Como se dá a construção histórica, social e política do sujeito que produz Arte e daquele que ensina Arte? Para responder a essas questões, desenvolvemos este artigo, submetido à Revista Apotheke, o objetivo de investigar as características profissionais, sociais e políticas intrínsecas à arte-educação, identificando sobreposições e diferenças entre a atuação de professores/as e artistas.

Para desenvolvê-lo, estruturalmente, organizamos esta pesquisa em dois tópicos, para além desta introdução e das considerações finais. No primeiro, intitulado *Tuneu e Tarsila - expressões da arte-educação*, debruçamo-nos sobre os relatos que o artista brasileiro Antonio Carlos Rodrigues (1948 --), mais conhecido como Tuneu, faz em relação à sua experiência enquanto aprendiz e enquanto arte-educador. Nesse tópico, sublinhamos as convergências e divergências entre ser artista e ser arte-educador/a. No segundo tópico, intitulado, *Aspectos históricos do ensino de Arte na contemporaneidade*, buscamos analisar historicamente, como as intersecções entre fazer artístico e o exercício de ensinar são elaboradas, sobretudo, nas tendências pedagógicas consolidadas na modernidade, e que repercutem, ainda, na contemporaneidade.

Tuneu e Tarsila - expressões da arte-educação

Referindo-se a artistas que vivenciaram, também, experiências como professores/as, portanto arte-educadores/as, Rachel (2013) menciona uma lista de profissionais. Dentre eles/as, estão o alemão Joseph Beuys (1921-1986), as brasileiras Lygia Clark (1920-1988) e Lúcia Pape (1927-2004), os estadunidenses John Cage (1912-1992) e Allan Kaprow (1927-2006), a estadunidense Adrian Piper (1948--), o brasileiro Nelson Leirner (1932-2020) e a sérvia Marina Abramovic (1943--). Esses/as arte-educadores/as, inseridos/as no contexto de transição entre a Arte Moderna e a Arte Contemporânea, utilizavam da sala de aula como um espaço de experimentação artística, onde a relação professor/a-aluno/a era integrada às suas poéticas pessoais, proporcionando modos de saber e de fazer artísticos que divergiam do ensino tradicional de técnicas e conceitos.

Assim como Rachel (2013) argumenta em seu trabalho sobre a possibilidade e existência de outras formas, mais sensíveis, afetivas e significativas, de se aprender e ensinar Arte, outros/as pesquisadores/as evidenciam trajetórias de arte-educadores/as que experimentaram caminhos outros em relação às práticas de arte-educação. Por exemplo, no trabalho intitulado *Tuneu, Tarsila e outros mestres... o aprendizado da arte como um rito de iniciação* (1998), a arte-educadora Ana Angélica Albano discorre sobre a experiência narrada pelo artista brasileiro Antonio Carlos Rodrigues (1948 --), mais conhecido como Tuneu, que escreve sobre o seu próprio processo de aprendizado em Arte. Comentando sobre suas memórias, que segundo o artista, iniciam-se na infância, Tuneu (1998) relata como foi a sua primeira grande experiência ou - como ele mesmo menciona - sua primeira descoberta, a qual, em entrevista com Albano (1998, p. 53), descreve da seguinte forma

Minha lembrança mais antiga relacionada à minha atividade artística é uma coisa de infância. Foi quando eu consegui desenhar umas fileiras de bandeirinhas cruzadas no ar, como se fossem uma perspectiva. Conseguir passar esta noção visual com cinco anos me deixou muito espantado. Foi uma descoberta! Eu acho que nós aprendemos coisas, mas quando experimentamos é diferente. É descoberta!

Tuneu, ainda nessa entrevista, discorre sobre o seu encontro e convívio com a artista modernista e brasileira Tarsila do Amaral (1886-1973). O artista descreve a sua relação com Tarsila como a de discípulo e mestre. Explica que conheceu Tarsila ainda quando ele era criança, e que passou a ter aulas com a artista somente quando ele tinha por volta de 12 anos de idade. Por conhecer o irmão de Tarsila e ser amigo de seu sobrinho, Tuneu frequentava a casa da artista e posteriormente passou a frequentar também o *ateliê* dela. Na descrição de suas memórias, ele não esconde a admiração que construiu por ela durante os anos em que conviveram até a morte da artista em 1973. Explicitando de forma nítida, os métodos pelos quais Tuneu aprendeu com sua mestra, Tarsila do Amaral, ele aponta: "Tarsila sempre me mostrava isso através do que fazia. Nunca veio com um modelo, nem se impôs como modelo. Tive desse modo a liberdade da opção individual, o que me instigava. Ela nunca me disse: Seja você. Ela me deixou ser" (Albano, 1998, p. 61).

Em outro texto, intitulado *Tuneu aprendendo com Tarsila - um capítulo do livro Tópicos Utópicos*, em que a Ana Mae Barbosa (1998) entrevista o artista, é tematizado o modo como os/as arte-educadores/as ensinam. Quando Barbosa (1998) se posiciona contrária à idolatria à livre expressão, pergunta a Tuneu se Tarsila lhe oferecia modelos e referências para que ele elaborasse suas produções, ao que o artista responde: "Às vezes ela dizia: 'Vem cá'. E eu ficava vendo ela fazer as coisas como um assistente [...]. Ela pegava na minha mão e eu deixava a mão livre na mão dela" (Barbosa, 1998, p. 155-156). Mais adiante, quando a autora, mais uma vez, manifesta-se contrária aos princípios da livre expressão no processo de ensino e aprendizagem em arte-educação, pergunta, para Tuneu, se as obras de Tarsila haviam lhe influenciado. Respondendo afirmativamente, Tuneu acrescenta que quando Tarsila "[...] ia me mostrar qualquer coisa, ela me mostrava através dos desenhos de

outros... ela nunca me dizia: olha, você não resolveu isso bem. Ela me mostrava, ela me dizia: 'olha como fulano de tal resolveu isto...'" (Barbosa, 1998, p. 157). Interessanos, nesse diálogo, a percepção de ambos, autora e artista, de que a arte-educação prescinde de métodos, metodologias, sistematizações, intervenções e de referência para proporcionar aprendizado.

Especificamente sobre esse último elemento, as referências, Barbosa (1998), ainda na entrevista, refere-se a uma espécie de "alimentação visual" e demonstra certa frustração por, em suas vivências como pesquisadora íntima dos espaços educativos, perceber que não é comum que professores/as levem livros, imagens e outras referências para que os/as alunos/as ampliem seus repertórios visuais.

Semelhantemente, o relato que Tuneu concede a Albano (1998) indica que o fato de Tarsila ser uma artista, com repertório vasto, conhecimentos acadêmicos e referências artísticas, potencializou o aprendizado dele acerca da Arte, revelando, na prática, a possibilidade de uma docência ou de um ensino de Arte afetivo, sensível, subjetivo e embasado teoricamente. Tanto que, conforme Tuneu indica, em sua relação com sua mestra, Tarsila, o conhecimento era elaborado não necessariamente de modo anunciado ou mesmo oficial, como se eles, juntos, não separassem o aprendizado da vida. Para ele, as trocas com Tarsila se davam de modo espontâneo e atravessado à rotina das atividades do dia. Em suas palavras, quando um/a aluno/a, a quem ele se refere como discípulo, está na frente de um/a mestre, dá "[...] uma coisa total. O mestre também é mestre quando está jantando com você. Não tem muita fronteira. Não tem quando estamos aprendendo e quando não estamos. É uma coisa contínua" (Albano, 1998, p. 57). Na história de Tuneu com Tarsila, e na relação de aprendizado que ele e ela construíram, essa intimidade e afeto - também característicos da prática de ensinar, portanto - aparecem, por exemplo, quando Tuneu menciona que na sua adolescência passou a frequentar o MASP - Museu de Arte de São Paulo. Explica que, nessa época, Tarsila já não andava, pela sua idade avançada, e que, então, ele levava a ela os catálogos das exposições para que a artista pudesse ver e fazer seus comentários. Tuneu enfatiza que Tarsila era sua maior referência e esse ato de levar até ela os catálogos nos sugere que Tuneu fazia questão de estar com ela e de ouvir o que ela tinha a dizer e a ensinar sobre as exposições realizadas no MASP.

Investigando sobre a vida e trabalho de Tuneu, verificamos que suas experiências com o ensino de Arte não se limitaram exclusivamente ao papel de aluno e que ele mesmo atuou, por um tempo, como professor na Escola Municipal de Iniciação Artística - EMIA. Tuneu menciona, na entrevista realizada por Albano (1998) que, para ele, ir à escola soava assustador. Mesmo já tendo dado aulas para alguns filhos/as de amigos/as que iriam prestar vestibular para arquitetura, quando entrou pela primeira vez na EMIA, sentiu muito medo e insegurança no que diz respeito às tentativas de mobilizar um processo pessoal nos e com os/as alunos/as. Sobre isso, Tuneu menciona a necessidade que sentiu em adequar as aulas de acordo com a faixa etária dos/as alunos/as, considerando, por exemplo, a administração no tempo das atividades ou os encaminhamentos metodológicos que orientavam as atividades. O artista especifica essas escolhas ao comentar que percebeu que "[...] precisava ter

uma abordagem diferente com cada grupo” (Albano, 1998, p.81). Semelhantemente a isso, Rachel (2013) discorre acerca de sua prática como arte-educadora e explica sobre os processos que envolvem o ensino e aprendizagem sobre Arte. Sobre isso, Rachel comenta (2013, p. 22),

[...] pode-se compreender que para criar, lecionar, aprender não há mágica, nem genialidade que dê conta de processos tão fugidios e subjetivos como estes, no entanto, há trabalhos erigidos individual e coletivamente em períodos e contextos diversos, esforços responsáveis pelo desencadeamento das mais variadas ações, metodologias, contra-metodologias, experimentações que indicam diferentes caminhos para o desenvolvimento de uma mesma atividade.

Diante disso, retomamos mais uma vez a entrevista que Tuneu concede a Albano (1998), para sublinhar sua percepção de que os/as arte-educadores/as não têm o poder de fazer com que alguém saia desenhando e pintando - o que costuma ser a expectativa de muitos/as alunos e, sobretudo, dos pais e das mães deles/as. Por mais que alguém espere que tais profissionais tenham todas as soluções para ensinar técnicas e desenvolver habilidades imediatamente, para Tuneu, o trabalho dos/as arte-educadores/as está mais relacionado ao processo de ação, sendo que a solução dos desafios precisa ser pensada e apresentada pelos/as alunos/as.

Ainda sobre a experiência que Tuneu teve como professor, explicamos que, na entrevista com Albano (1998), ele faz uma série de considerações sobre a construção do seu processo como arte-educador e, dentre elas, destaca a potência da docência como prática libertária. Afirma que “[...] quanto mais libertários conseguirmos ser, mais retorno teremos” (Albano, 1998, p. 84). Relacionamos essa afirmação à maneira com que ele descreve sobre o ritmo pessoal de cada aluno/a e sobre a importância de respeitá-lo. Ao encontro disso, Rachel (2013, p. 42), propõe que “[...] o aluno seja produtor em arte em um contexto em que ensinar é, acima de tudo, um processo de criação e experimentação e, desse modo se contrapõe ao caráter contemplativo e espetacular”. Por fim, sobre o legado ou o que ficou dos ensinamentos de Tarsila enquanto sua mestra, Tuneu infere que não consegue afirmar se isso o ajudou com os/as alunos/as de alguma forma, já que a sua relação com a artista foi muito particularizada e individual. Apesar disso, infere que a prática dele, enquanto arte-educador, esteve permeada de um comportamento ético que vem de sua formação com Tarsila. Em suas palavras, essa prática “[...] vem do contexto ético, estético, moral e social que eu vivi” (Albano, 1998, p. 86).

Tendo verificado, a partir dos relatos do artista e da sua experiência enquanto aluno de Tarsila, as convergências e divergências entre ser artista e ser arte-educador/a, interessa-nos pensar, também, nas diferentes perspectivas sobre como desempenhar o ensino de Arte. Por isso, no próximo tópico, caracterizamos diferentes abordagens sobre o ensino de Arte, verificando como, delas, decorrem princípios e encaminhamentos metodológicos específicos.

Aspectos históricos do ensino de Arte na contemporaneidade

A autora, artista e professora Dulce Osinski em seu trabalho intitulado *Arte, história e ensino: uma trajetória* (2001), debruça-se sobre os percursos que dizem respeito ao ensino de Arte ao longo de diversos contextos históricos. Ela evoca questões sobre como se tem dado a mediação do conhecimento artístico ao longo do tempo, a partir de quais metodologias e como elas se relacionam com a cultura vigente de cada período, visto que, para a autora, a Arte sempre foi ensinada. Osinski (2001) tece relações entre história, Arte e ensino e aponta como denominador comum entre elas a ação humana.

Por exemplo, no que diz respeito ao século XIX, na Europa, a autora explica que o contexto marcado por grandes transformações em esferas tecnológicas, sociais e políticas repercutiu nos modos como a Arte fora concebida e ensinada. Osinski (2001) menciona que em âmbito cultural, se por um lado o Romantismo estava no seu estado de plenitude máxima com a pintura ao ar livre, - sendo, segundo os/as artistas dessa vertente, o método mais adequado à aprendizagem artística - de outro, a industrialização da produção de bens materiais trazia um agravamento das condições sociais da população, substituindo o objeto, antes feito de modo artesanal, por outro fabricado em série.

No que se refere à esfera educacional, Osinski (2001, p.52) argumenta que “entendia-se como arte o domínio da linguagem do desenho tal qual elemento básico para o desenvolvimento da indústria”. Explica que, nos Estados Unidos, graças à promulgação da lei *Industrial Drawing Act*, de 1870, ensinar desenho se tornou obrigatório em todas as escolas primárias e secundárias. É importante ressaltar que esse desenho era unicamente técnico e com o objetivo de ser utilizado nas fábricas, sem ser considerado como expressão artística. Assim, nas escolas e salas de aulas, as metodologias de ensino de Arte adotadas para preparar os sujeitos aprendizes para o mercado de trabalho resultaram na aplicação de procedimentos rígidos, que favoreciam a geometrização dos desenhos, a cópia pela cópia e a técnica engessada. No contexto educativo do Brasil, essa vertente se manifestou através de práticas de ensino com ênfases tecnicistas, sobretudo, nas décadas de 1960 e 1970.

Ocorre que, com a virada do século e especificamente nas três primeiras décadas, uma tendência reformista gerou grandes mudanças tanto nas escolas em geral como nas práticas voltadas ao ensino de Arte. Osinski (2001, p.57) descreve esse momento e comenta que “No campo específico da arte, os movimentos artísticos de vanguarda libertaram de vez o artista de cânones preestabelecidos, valorizando a expressão individual”. Em decorrência disso, nas escolas e salas de aulas, os/as professores/as são incentivados/as a promoverem encaminhamentos metodológicos que valorizassem a criação atrelada ao ineditismo e à espontaneidade, e a rejeitar as interferências, correções e influências que pudessem modificar os desenhos e demais criações infantis.

Osinski (2001) destaca que, nesse sentido, o funcionamento da mente infantil passou a ser alvo de investigações científicas e de curiosidade, e no caso do processo

de ensino e aprendizagem, houve um deslocamento da figura do/a professor/a e do conteúdo para tomar a criança como foco e prioridade dos interesses. A autora pontua que, a partir daí, começou-se a reconhecer e a se valorizar as qualidades estéticas das produções infantis, opondo-se ao sistema de ensino vigente, a partir do qual, acreditava-se que os conhecimentos poderiam ser “transmitidos” pelo/a professor/a e “recebidos” pelos/as alunos/as de forma mecânica e passiva. Apesar das respostas que tal concepção deu às fragilidades da abordagem tecnicista, assim como Osinski (2001), identificamos algumas limitações nela, sobretudo, no que diz respeito à não oferecer, às crianças, referências que possam modificar as suas elaborações. Sobre isso, a autora comenta que as visitas a museus eram desencorajadas e, com o intuito de “preservar” a expressão original das crianças, obras de artistas não eram mostradas a elas. Isso se dava a partir da percepção que a expressão artística de adultos/as poderia “contaminar” a “potência” da criatividade das crianças.

A fundamentação na livre expressão é criticada também por Vera Novis (1995) em *Aprendendo a Ver* - um livro que reúne estudos e relatos elaborados por arte-educadores/as que trabalharam com crianças e adultos/as na exposição da Coleção Roberto Marinho, realizada em 1994, no Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand - MASP. Em oposição às práticas de *laissez-faire* em voga no ensino de Arte e a partir da qual os/as professores/as são orientados/as a “deixar” as crianças “livres” para “criar”, apresentando-lhes materiais como folhas em branco, Novis (1995, p.11, *grifos da autora*) explica que a “[...] situação *terrivelmente desesperadora* da tela em branco deve ser suavizada, quando se trabalha com crianças, ou mesmo transformada em algo muito atraente”.

A generalização do *laissez-faire* e como prática de sala de aula, como conseqüente omissão do professor de suas responsabilidades de educador, resultaram num decréscimo considerável do nível qualitativo das atividades pedagógicas em arte, implicando um desprestígio desta disciplina frente às demais do currículo escolar e a desvalorização do professor de arte, visto como um profissional encarregado de uma tarefa *não-séria* (OSINSKI, 2001, p.101, *grifos da autora*).

Além de Osinski (2001) e Novis (1995), outras autoras têm se dedicado a problematizar pressupostos teórico-metodológicos que se preocupam em não ofertar referências aos alunos e alunas durante as práticas de ensino de Arte. Ainda que se refiram a essas vertentes usando nomenclaturas diferentes, em comum, apontam que é necessário pensar em alternativas para sistematizar o ensino de Arte na contemporaneidade. Por exemplo, na pesquisa intitulada *A Imagem no Ensino da Arte*, Barbosa (2010) destaca que o contexto educativo do ensino de Arte no Brasil nas décadas de 1970 e 1980 se baseava em uma combinação entre dois tipos de abordagens: a abordagem técnica e a abordagem livre. A autora indica que a abordagem técnica é decorrente do período da Ditadura Militar e que tendia a reduzir os encaminhamentos teórico-metodológicos afetos ao ensino de Arte às atividades repetitivas e engessadas, sem finalidades críticas. A abordagem livre, por sua vez, é justificada a partir de uma concepção romântica e espontaneísta de Arte e de ensino.

A partir dela, acredita-se que as crianças são “naturalmente” criativas e que, por isso, não precisam ser desafiadas, corrigidas e tampouco orientadas durante as aulas, tendo que lidar, portanto, com aquilo que já sabem fazer sozinhas.

Essas abordagens permearam majoritariamente (e permeiam ainda hoje) aquilo que se pensa e se faz sobre o ensino de Arte no Brasil e, em virtude disso, outros/as estudiosos/as da área têm se debruçado sobre elas e suas implicações. Susana Rangel Vieira da Cunha - pesquisadora, professora e formadora de professores/as de Arte - discorre sobre esse tema em um capítulo do livro intitulado *Cor, Som e Movimento* (1999). Segundo explica, existem, no Brasil, duas concepções que determinam, de forma recorrente, as ações e escolhas de professores/as que trabalham com o ensino de Arte: a Concepção Pragmática e a Concepção Espontaneísta.

Cunha (1999) denomina como concepção pragmática aquela que se refere ao ensino, embasando-o em modelos prontos, delimitados por processos rígidos, cujos resultados são mais relevantes do que os processos que os antecedem. A autora pontua que, a partir dessa concepção, a Arte não é a competência prioritária. Nas palavras de Cunha (1999, p.15), sob as lógicas da concepção pragmática, o “[...] educador acredita que as atividades de expressão gráfico-plástica devem servir para desenvolver a motricidade e/ou preparar para a escrita”. Desta forma, percebemos que para essa concepção, a Arte é posicionada como um conhecimento secundário que, por assim sê-lo, presta assistência a outros saberes considerados prioritários, como a coordenação motora, a matemática e a alfabetização.

A segunda concepção denunciada por Cunha (1999), apresentada como espontaneísta, tem como essência o fazer livre e a valorização da expressão genuína do indivíduo durante o processo de criação. Os princípios que fundamentam a concepção espontaneísta resultam na não interferência do/a professor/a naquilo que está sendo feito pelo sujeito aprendiz, sob a alegação de não “contaminar” a criatividade desse. Caberia, ao/à professor/a, portanto, apenas oferecer os materiais aos/às alunos/as e durante o processo, elogiá-los/as, motivá-lo/as e incentivá-los/as. Assim, os/as professores/as adeptos/as a essa abordagem não direcionam os/as alunos/as durante as etapas da atividade, atribuindo a eles/as a responsabilidade de aprender, ou melhor, reproduzir aquilo que já sabem. Nessa concepção, valoriza-se mais o processo, tido como naturalmente criativo, e menos o resultado.

Sobre essas concepções, Cunha (1999) argumenta sobre um sincretismo do pensamento docente que leva a uma “deseducação” dos sentidos dos/as alunos/as, impossibilitando a constituição de uma linguagem visual e leituras plurais sobre o mundo. No trecho “desde cedo as crianças aprendem que seu limite para imaginar está confinado a retângulos e recortes do mundo feitos pelos adultos” (Cunha, 1999, p.16), a autora relaciona as práticas propostas pelos/as docentes, a partir dessas concepções, a comportamentos de submissão e silenciamento, que colocam o/a aluno/a em um lugar de consumidor/a e não de produtor/a de imagens e significados. Enfatiza, ainda, que ambas as concepções - espontaneísta e pragmática - desconsideram que o conhecimento se dá a partir da mediação entre o sujeito e o meio, conforme trocas significativas com o outro e com o mundo.

Considerações Finais

Nas considerações deste artigo, chamamos a atenção da arte-educação como uma alternativa às vertentes que até então subsidiavam o ensino de Arte no Brasil, as quais têm sido criticadas pelas autoras, a partir de diferentes termos, como desenho técnico e livre expressão (Osinski, 2001) abordagem técnica e abordagem livre (Barbosa, 2010) e concepção pragmática e concepção espontaneísta (Cunha, 1999). Sobre os aspectos históricos que fundaram o conceito de arte-educação, Barbosa (2016) explica que é no movimento das Escolinhas de Arte do Brasil - EAB, dirigida por Augusto Rodrigues (1913-1993) e Noêmia Varela (1917--), sobretudo no Rio de Janeiro, que essa expressão foi sistematizada. Anteriormente a isso, outra estudiosa e escultora importante para a arte-educação foi a estadunidense Margaret Spencer (1914--), que, chegando ao Brasil, fundou as primeiras Escolinhas de Arte. Ana Mae Barbosa comenta mais sobre isso em uma entrevista de 2016, intitulada *Abecedário de Arte e Educação com Ana Mae Barbosa* (2016)¹¹. Nela, Barbosa (2016) explica, ainda, que, apesar de não haver provas concretas, acredita-se que foi Margaret que propôs a tradução de *art educacion* para arte-educação.

Sobre a explicação para o hífen que separa e que ao mesmo tempo une as palavras “arte” e “educação” em arte-educação, Barbosa, comenta que adotou o sinal gráfico nos seus trabalhos, no contexto da ditadura militar no Brasil, como possibilidade de interligar os conceitos, propondo uma relação dialética e dialógica entre eles (Nogueira, 2016). Essa possibilidade de diálogo é, segundo a autora, urgente. Em suas palavras, enfatiza que, na licenciatura de Artes Visuais, é preciso ler obras do pesquisador e pedagogo brasileiro Paulo Freire (1921-1997), já que os/as arte-educadores/as não estão replicando o ensino para artistas, mas sim criando uma relação do aluno/a com a Arte e, especificamente, com a arte-educação. Diante disso, podemos pensar a arte-educação como uma alternativa àqueles/as que se encontram nas fronteiras ou em terceiro espaço criado entre a Arte e a Educação. Seriam, logo, pessoas que se sentem professores/as demais para serem chamados/as apenas de artistas, e artistas demais para serem chamados apenas de professores/as. Seriam, pois, uma coisa e a outra e não apenas uma delas. Logo, arte-educadores/as.

Assim como Rachel (2013) e Barbosa (1998; 2005; 2010), concordamos que a docência e o fazer artístico se sobrepõem e se potencializam à medida em que se entrelaçam. Logo, não é necessário “adotar o artista”, como sugere o artista Granato na obra *Adote o artista...* (1977), se pensamos em uma docência criadora, poética e sensível, de modo a superar os estereótipos que separam, em dois extremos, a ausência de profissão do/a artista e o excesso de pragmatismo no trabalho do/a professor/a. Para nós, as concepções de docência que atravessam a noção de arte-educador/a, talvez, possam modificar as percepções que a sociedade tem a respeito da educação, da docência e, sobretudo, do ensino de Arte. Com isso, talvez, seja possível subverter

11 Entrevista concedida ao Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - CINEAD/LECAV. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y8fYEjPDs5Q>.

a falta de interesse que mesmo acadêmicos/as de cursos de licenciatura demonstram sobre “ser professor/a”, quando, por exemplo, afirmam “Se nada der certo, eu viro professor/a”. É a partir disso, então, que propomos, como título desse artigo, uma reelaboração da frase que, desde o início, mobiliza nossos pensamentos e pesquisas. *Se tudo der certo eu viro professor/a: reflexões sobre a arte-educação e ser arte-educador/a na contemporaneidade* lança, de forma provocativa e irônica, a ideia de docência como possibilidade de escolha consciente e prioritária. Essa iniciativa nossa, fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos da arte-educação, contrapõe-se, intencionalmente, ao pensamento de ser professor/a “apenas se tudo der errado”, como, por vezes, é dito por estudantes de licenciatura.

Referências

ALBANO, Ana Angélica. **Tuneu, Tarsila e outros mestres... o aprendizado da arte como um rito de iniciação**. 1ª edição. São Paulo: Plexus, 1999.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 8ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. Formação do(a) professor(a) e o Ensino das Artes Visuais: um livro necessário In: HERNÁNDEZ, Fernando, OLIVEIRA, Marilda O. **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: UFSM, 2005. p. 11-20.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. 2ª edição. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

NOGUEIRA, Pedro. **Pioneira da arte-educação, Ana Mae Barbosa reforça: “Todo artista tem o que ensinar”**. Educação e Território. São Paulo. Agosto, 2016. Disponível em: <<https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/pioneira-da-arte-educacao-ana-mae-barbosa-reforca-todo-artista-tem-o-que-ensinar/>> Acesso em: 11 de nov. 2024.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da (org.). **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

IDALGO, Amanda Gil. **O Ensino de arte na Educação Infantil: Em defesa de uma Docência Criadora**. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Artes Visuais) – Universidade Estadual de Maringá, 2023.

LANES, Daniel Macedo. **O que há de “novo” no Novo Ensino Médio? Implicações para o ensino de Arte no estado do Paraná**. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Artes Visuais) – Universidade Estadual de Maringá, 2023.

NOVIS, Vera (org.). **Aprendendo a ver**. Rio de Janeiro: Coleção Roberto Marinho, 1995.

OSINSKI, Dulce. **Arte, história e ensino: uma trajetória**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

RACHEL, Denise Pereira. **Adote o artista não deixe ele virar professor**: reflexões em torno do híbrido professor performer. 2013. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2013. p. 1-34.

SZEKUT, Lucas Viana Szekut. **Paternidades e Masculinidades**: Histórias em Quadrinhos e discussões sobre Cultura Visual e Educação. 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Artes Visuais) – Universidade Estadual de Maringá, 2023.

Submissão: 11/11/2024

Aprovação: 18/03/2025