

# REVISTA APOTHEKE

Filosofia, Educação e Artes Visuais

ISSN: 2447-1267



**REVISTA APOTHEKE**

v.6, n.1, ano 3, julho de 2017

ISSN 2447-1267

04	<b>Expediente</b>
06	<b>Editorial</b>
07	<b>Artigos</b>
93	<b>Entrevista</b>
109	<b>Tradução</b>
133	<b>Ensaio</b>
165	<b>Notas de experiência</b>
190	<b>Quem somos</b>

# SUMÁRIO



# REVISTA APOTHEKE

v.6, n.1, ano 3, julho de 2017

ISSN 2447-1267



## REVISTA APOTHEKE

---

Santa Catarina, v.6, n.1, ano 3, julho de 2017.



# REVISTA APOTHEKE

v.6, n.1, ano 3, julho de 2017

ISSN 2447-1267



## Universidade Do Estado de Santa Catarina

Reitor: Prof. Dr. Marcus Tomas

## Centro de Artes - UDESC/CEART

Chefe de Departamento: Prof<sup>a</sup>. M<sup>a</sup>. Rosana Tagliari Bortolin

## Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais

Coordenadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosangela Miranda Cherem

---

## Revista Apotheke

### 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.



# REVISTA APOTHEKE

v.6, n.1, ano 3, julho de 2017

ISSN 2447-1267

## EDITORIAL

### Editora-Chefe

Jociele Lampert, UDESC,  
Brasil

### Editores Associados

Fábio Wosniak, UDESC, Brasil  
Marta Cabral, Teachers  
College, USA

### Editores Assistentes

Adriane Kirst, UDESC, Brasil  
Juliano Siqueira, UDESC,  
Brasil

### Organizadores do volume 6, número 6, ano 2, julho 2017.

Jociele Lampert  
Fábio Wosniak

### Conselho Editorial Nacional do volume 4, número 2, ano 2, Novembro 2016.

Luciana Gruppelli Loponte,  
UFRGS

Lúcia Gouvêa Pimentel, UFMG  
Fernanda Pereira da Cunha,  
UFG

Cristian Poletti Mossi, UERGS

Elaine Schimidlin, UDESC

Fábio Rodrigues, URCA

Marilda Oliveira, UFSM

Rita Bredarioli, UNESP

Ronaldo Alexandre de  
Oliveira, UEL

Belidson Dias Bezerra Júnior,  
UNB

Maria das Vitórias Negreiro  
do Amaral, UFPE

Christina Rizzi, USP

Rejane Galvão Coutinho, UNESP

Talita Esquivel, EMBAP

Maria Helena Wagner Rossi,  
UCS

Ana Cláudia Assunção, URCA

Marcos Villela Pereira,  
PUC/RS

Lucimar Bello Pereira Frange,  
PUC/SP

Olga Maria Botelho Egas, UFJF

Fernando Augusto, UFES

### Conselho Científico Internacional do volume 4, número 2, ano 2, Novembro 2016.

José Carlos de Paiva e Silva,  
Faculdade de Belas Artes da  
Universidade do Porto

Rita L. Irwin, British  
Columbia, Canadá

Teresa Torres De Eça,  
Universidade do Porto,  
Portugal

Marta Dias Pinheiro Cabral,  
Teachers College, Columbia,  
USA

### Bosistas

Fábio Savick

Fabiana Burnato do Amaral

### Diagramadores

Carolina Ramos Nunes

### Capa

Foto: Acervo Grupo de Estudos  
Estúdio de Pintura Apotheke

Registo da aula na Disciplina  
Sobre Ser Artista Professor.

PPGAV/UDESC. Profa. Dra.

Jociele Lampert, 2015.

### Contato

Av. Madre Benvenuta, 1907

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

Centro de Artes

Site Grupo:

[http://www.apothekeestudiodepin-  
tura.com](http://www.apothekeestudiodepin-<br/>tura.com)

E-mail:

[apothekestudio@gmail.com](mailto:apothekestudio@gmail.com)



# **REVISTA APOTHEKE**

v.6, n.1, ano 3, julho de 2017

ISSN 2447-1267

EDITORIAL

A palavra **APOTHEKE** tem origem grega. O substantivo apotheke, designava armazéns do Porto de Atenas na Grécia Clássica; também de origem germânica, indica a origem da palavra botica, boticário ou farmácia. A escolha por esta nomenclatura, ao Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke, decorre da percepção da botica como um lugar de laboratório, de um labor experimental, o que se aproxima da proposta de um Ateliê. A pintura apresenta-se como eixo norteador para o processo artístico deste Grupo de Estudos, considerando o campo ampliado e possíveis desdobramentos para o pensamento plástico pictórico.

Trata-se de um Grupo de Estudos vinculado à UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC/Brasil, coordenado pela Profa. Dra. Jocielle Lampert, articulado também, com o Grupo de Pesquisa [Entre] Paisagens - CNPq/UDESC, que acolhe artistas, professores e pesquisadores.

A **REVISTA APOTHEKE**, em seu sexto volume, apresenta artigos e ensaios com temáticas no ensino da Filosofia, Educação e Artes Visuais, compreendendo o objetivo de que chamamos Arte em dimensões políticas, discursivas e pedagógicas.

**Professora Dra. Jocielle Lampert (Editora-Chefe)**  
**Professor Doutorando Fábio Wosniak (Editor-Associado)**

**Site**

**<http://www.apothekeestudiodepintura.com>**

**Facebook**

**<https://www.facebook.com/pages/Est%C3%BAdio-de-pintura-Apotheke/690107797707990?sk=timeline>**





AR

REFLEXÃO

VIVÊ

poça nº 7

poça nº 1

subjetividade

PRODUÇÃO

CULTURA

Estética

educação

educação estética?

objetividade

COMPOSIÇÃO

poça nº 2

RELAÇÃO

# ARTIGOS

APRECIACÃO

poça nº 3

**APROXIMAÇÕES DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA INTEGRAL:  
O SABER, O FAZER E O SENTIMENTO ESTÉTICO<sup>1</sup>**

Taíze dos Santos Batistti (FURB)

Marcia Regina Selpa Heinzle (FURB)

**RESUMO**

Neste artigo busca-se analisar, a partir dos dizeres dos licenciandos do curso de Artes Visuais PARFOR/FURB, aproximações da experiência estética integral (DEWEY, 2010), considerando o saber, o fazer e o sentimento estético. Para tanto, nesta pesquisa de abordagem qualitativa adotou-se como instrumento de geração de dados uma entrevista semi-estruturada com seis licenciandos do curso de Artes Visuais. Como procedimento de análise destas entrevistas, realizou-se uma análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011). A perspectiva teórica adotada neste estudo está apoiada nas ideias de John Dewey, obra "Arte como experiência". A partir das análises das entrevistas, foi possível encontrar duas categorias que se relacionam entre si: materiais artísticos e percepção.

**PALAVRAS-CHAVE:** Experiência estética; Artes Visuais; formação de professores.

**RESUMEN**

En este artículo, buscarse analizar, a partir de los dichos de los estudiantes de la carrera en Artes Visuales, PARFOR/FURB, aproximaciones de la experiencia estética integral (DEWEY, 2010), considerando el saber, el hacer y el sentimiento estético. Siendo así, en esta investigación de abordaje cualitativa se eligió como instrumento de producción de los datos una entrevista semi-estructurada con seis estudiantes de la carrera de Artes Visuales. Como procedimiento de análisis de las entrevistas, se realizó una análisis textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011). La perspectiva teórica del estudio se encuentra apoyada en las ideas de John Dewey, obra "Arte como experiencia". A partir de las análisis de las entrevistas, fue posible encontrar categorías que se relacionan consigo mismas: materiales artísticos y percepción.

**PALABRAS-CLAVE:** Experiencia estética; Artes Visuales; formación de profesores.

Neste estudo optou-se por pesquisar o viés teórico proposto por Dewey (2010), que aborda a estética a partir

---

<sup>1</sup> Parte da dissertação defendida no ano de 2016, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau. Título: As concepções de experiência estética na formação dos licenciandos de Artes Visuais Parfor/Furb.





da Arte. Dewey apresenta conceitos de experiência estética que contribui na formação do professor de Artes Visuais. Nesse sentido, Hernandez (2000, p. 88) dialoga com o presente estudo: "como acontece o conhecimento estético artístico?". Para o autor, há ausência de pesquisas que sinalizem a expressividade dos estudantes. Faz-se necessário, então, compreender os aspectos relacionados ao conhecimento da estética a partir dos estudantes em formação, pois possibilita anunciar novos saberes ligados ao universo da formação do professor de Artes Visuais.

Neste estudo são apresentadas as discussões relativas à análise dos dados que foram geradas com base nas entrevistas realizadas com seis licenciandos do Curso de Artes Visuais PARFOR/FURB. Buscou-se alcançar o objetivo de analisar, a partir dos dizeres dos licenciandos, aproximações da experiência estética integral (Dewey, 2010), considerando o saber, o fazer e o sentimento estético. Organizamos o artigo da seguinte maneira: introdução, metodologia, análise dos dados e considerações.

### **Metodologia**

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizada no Curso de Artes Visuais/PARFOR da Universidade Regional de Blumenau. O instrumento utilizado para a geração de dados foi a entrevista semiestruturada. Segundo Bogdan e Biklen (1999, p. 134), a entrevista contribui para a recolha dos dados descritivos "na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo."

Com o propósito de alcançar o objetivo de analisar, a partir dos dizeres dos licenciandos, aproximações da experiência estética integral (Dewey), considerando o saber o fazer e o sentimento estético, foi elaborado um roteiro



com três perguntas. As perguntas estão relacionadas a partir das fases que Dewey (2010) anuncia no final do capítulo três do livro "Arte como experiência". O autor resume a experiência estética em três fases que são mutuamente dependentes uma da outra: a fase afetiva, a fase prática e a fase intelectual. Para a realização das entrevistas, foram empreendidos os seguintes questionamentos: 1) Em relação ao saber estético: (experiências intelectuais): **qual a sua concepção de estética?** 2) Em relação ao fazer estético (experiências práticas): **qual a sua experiência estética?** 3) Em relação ao sentimento estético: (experiências afetivas): **quais os sentimentos ou emoções que você percebe nas suas experiências estéticas?**

As entrevistas foram previamente agendadas e foram utilizados recursos de áudio para a gravação das entrevistas que, posteriormente transcreveu-se. Percebeu-se, ao longo do processo, que cada momento da entrevista foi importante para alcançar o objetivo da pesquisa, considerando outras reflexões para possíveis análises posteriores.

Teve-se o cuidado de manter sigilosa a identidade dos entrevistados, mencionando-os por meio de pseudônimos ao longo desta dissertação. Os nomes escolhidos foram: Vera Sabino, Franklin Cascaes, Eli Heil, Meyer Filho, Tercília dos Santos e Silvio Pléticos. Por escolha das pesquisadoras, essa designação parte de nomes de artistas catarinenses, em virtude da importância na contribuição da Arte neste Estado, bem como da apreciação e investigação dos referidos artistas. Os seis sujeitos do curso de Artes Visuais foram selecionados por meio de três critérios: a) maior tempo de docência na área de Artes Visuais na Educação Básica; b) atuação em contextos diferenciados, ou



seja, de municípios diferentes; c) ter uma primeira graduação.

Para analisar e refletir sobre os dados contidos nas entrevistas, foi utilizado o método de análise textual discursiva. Segundo Moraes e Galiazzi (2011, p. 7), esse tipo de análise tem "a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos." Desse modo, a partir dos dizeres dos licenciandos do curso, buscou-se compreender novos significados atrelados aos discursos dos sujeitos investigados.

Os diálogos com Barbosa (1998), Hernandez (2000), Lampert (2016), que abordam aspectos sobre a estética em Artes Visuais foram essenciais neste estudo. Já os conceitos de experiência estética foram fundamentados, a partir dos estudos do filósofo John Dewey (2010), que conceitua a concepção de experiência estética, precisamente a partir do livro "Arte como Experiência".

### **Análise dos dados**

Durante o percurso investigativo e analítico foram realizados esquemas, desenhos, anotações em um caderno que acompanhou uma das pesquisadoras desde o início da pesquisa. Esses esquemas foram surgindo a partir de leituras e releituras da obra de Dewey com a intenção de interpretar os conceitos que fundamentaram este estudo.

Lampert (2016), também colaborou na compreensão dos conceitos essenciais da teoria de Dewey, principalmente no processo de análise, ao afirmar que a Arte como experiência hoje está vinculada:

À construção do conhecimento crítico (da consciência), que é tangenciado na experiência singular, algo subjetivo, que ainda difere experiência do conhecimento, ou seja, não é o ato ou ação em si do que se passa, mas da forma como produzimos sentido com o que nos atravessa. Deste modo, ancora-se na articulação do



Para Dewey (2010, p. 138), "não é possível separar entre si, em uma experiência vital, o prático, o intelectual e o afetivo e jogar as propriedades de uns contra as características dos outros." As três dimensões, quando integradas, revelam que o estético e artístico são unidos no campo da criação em Arte esta criação acontece tanto para quem aprecia e observa obras de Arte como para quem tem processos práticos na produção de obras de Arte. "A fase afetiva liga as partes em um todo único; 'intelectual' simplesmente nomeia o fato de que a experiência tem sentido; e 'prático' indica que o organismo interage com os eventos e objetos que o cercam" (DEWEY, 2010, p. 138).

Foi fundamental analisar as perguntas de forma integrada, não dissociando uma pergunta da outra, mas identificando aproximações entre todas as respostas. Em cada fase (intelectual, prática e afetiva), existem propriedades que irão configurar a experiência estética.

A partir das entrevistas constata-se a presença de aproximações das concepções de experiência estética com as de Dewey (2010). A partir de combinações, estabeleceram-se duas categorias de análise que se aproximam do conceito de experiência estética de Dewey: (1) materiais artísticos; (2) percepção: ato de ver, perceber e criar. Verificou-se, com o processo de categorização dos dados, que os entrevistados citam exemplos de experiência a partir da interação com a Arte. Desse modo, existe uma diferença entre experiência estética da Arte e experiência estética de outra natureza.

Como afirma Barbosa (1998, p. 23, grifo do autor), "o que difere a experiência estética da arte da experiência





estética de outra natureza é o **material**. O material das artes consiste em 'qualidades'; o da experiência intelectual, não possui qualidade intrínseca, mas são signos e símbolos." Essas qualidades podem substituir aquilo que na arte tem potencial de ser experimentado. Os materiais possuem qualidades artísticas que instrumentalizam a experiência estética.

Diante do exposto, questionou-se que qualidades seriam essas apresentadas por Barbosa (1998). A partir dessa reflexão, foi possível visualizar, nas entrevistas, o que cada um mencionou em relação ao material de origem artística. Por isso, iniciou-se a análise a partir de exemplos práticos que cada licenciando do curso relatou. Nos discursos, foi possível compreender que o **material** é um elemento pertencente à experiência estética, assim como foi possível verificar não apenas o material, mas a **percepção** que se tem sobre ele.

Para Dewey (2010, p. 217), "o material que se compõe uma obra de arte pertence ao mundo comum, não ao eu, mas há expressão pessoal na arte porque o eu, assimila esse material de um modo singular". Portanto, o **material** entra em contato com um outro eu e, dessa forma, é construído um novo objeto de arte. Esse objeto, assimilado de forma singular, passa a ser percebido. Segundo Dewey (2010, p. 136), **percepção** é "um ato de saída de energia para receber [...]. Para nos impregnarmos de uma matéria, primeiro temos que mergulhar nela.". Dessa forma, os conceitos expostos até aqui proporcionam condições de adentrar alguns elementos da experiência estética. Inicia-se, portanto, com a primeira categoria de análise: os materiais artísticos.

### **Materiais artísticos**

As aproximações entre os discursos dos entrevistados referem-se aos materiais artísticos de modo geral nas



diversas linguagens. Das seis entrevistas conseguiu-se apreender discursos diversificados em relação a concepção de estética. Entende-se que cada um possui uma resposta com significado singular. Diante das combinações, expõe-se uma parte dos excertos e a análise. Para tanto, elaborou-se um diagrama de ondulações<sup>2</sup>, a partir do qual se permitiu compreender os dizeres.

**Figura 1 - Diagrama de ondulações: materiais artísticos**



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Destaca-se que os licenciandos de Artes Visuais caracterizaram a experiência estética com o material da Arte. Este material se associa a uma situação de observação. A performance e a obra de Arte são os materiais indicados pelas acadêmicas, permitindo evidenciar aproximação do conceito de estética de Dewey (2010) na relação material como um **momento de apreciação**. Elas exemplificam a sua concepção com momentos de observação, ao apreciar um material artístico, o que pode estar associado à produção, como um depende do outro. De acordo com Barbosa (1998, p. 23), a experiência artística:

o fazer artístico, o trabalho com materiais da Arte, é fundamental, segundo Dewey, para desenvolver as capacidades de produção - apreciação que constitui a experiência significativa em qualquer área. Segundo Dewey, a 'Arte une mais que experiências de outra natureza. As relações de fazer e padecer, e a energia de ida e vinda que faz com que uma experiência seja uma experiência'.

---

<sup>2</sup> O diagrama de ondulações foi elaborado a partir de um desenho criado por uma das pesquisadoras em seu caderno que serviu como diário.



Entende-se que um está envolvido *no outro*, assim, os materiais são meios de produzir e apreciar, constituindo-se como uma experiência. Para a licencianda Eli Heil, é possível entender, a partir de seu discurso, a relação dos dois aspectos, como produtora, como apreciadora de material artístico:

*"Então, eu faço **Artes Visuais**, mas a minha produção artística é mais voltada para **música**, para música e **dança** assim [...] ontem eu fui no encontro de palhaços de Itajaí e aí eu vi um **espetáculo** de um palhaço."*

Eli Heil exemplifica a sua produção voltada para as linguagens da música e da dança, embora revele apreciar apresentação teatral quando cita o espetáculo que assistiu sobre palhaços no dia anterior à entrevista.

De forma integrada, pode-se afirmar que Silvio Pléticos apresenta uma relação quanto às linguagens que utiliza para apreciar e produzir, conotando relacionar o teatro às Artes Visuais. Ele reúne as duas características da produção e apreciação:

*"Falando em experiência estética, eu acho que a minha experiência estética, começou lá no início, lá com o **teatro**. [...] Então eu acho que eu vou entrar nesse processo de apreciar ou não apreciar arte, também tá muito relacionado àquela **obra de arte**. [...]."*

O teatro e a obra de Arte estão associados no processo de apreciação e produção artística. Dessa forma, para esse sujeito, os materiais de duas linguagens artísticas se mesclam.

Nota-se que para a maioria dos entrevistados houve, em certo momento, a referência a um material da Arte. Isso se revela na fala dos sujeitos, sendo que eles estão em



contato com esses materiais em diversos espaços e ambientes e por meio de diversas linguagens. Suas respostas estão ligadas àquilo que eles experimentaram, seja enquanto apreciação, seja como produção artística, ou nas duas situações. Nesse sentido, é relevante verificar a importância do material da Arte. O conceito deles denota a estética atrelada à forma, a um determinado tipo de material.

A diferença entre experiência estética da Arte com a de outro caráter está em sua natureza, que é o material que possui “qualidades” (BARBOSA, 1998) em sua essência. A arte é fundamental para compreender o estético, pois denota um processo de fazer ou criar a partir de um material:

A arte envolve moldar a argila, entalhar o mármore, fundir o bronze, aplicar pigmentos, construir edifícios, cantar canções, tocar instrumentos, desempenhar papéis no palco, fazer movimentos rítmicos na dança. Toda arte faz alguma coisa com algum **material** físico, o corpo ou alguma coisa externa a ele, com ou sem o uso de instrumentos intervenientes e com vistas à produção de algo visível, audível ou tangível (DEWEY, 2010, p. 126, grifo nosso).

Reconhece-se que o material da Arte serve para potencializar o conhecimento dos sujeitos quanto à produção e à apreciação em Arte. Dewey (2010, p.113) afirma que “[...] o material das belas artes consiste em qualidades.” Entende-se a importância dessas qualidades, pois elas assumem um papel fundamental para o professor de Artes e vão contribuir na produção de conhecimento.

Para Barbosa (1998, p. 17), o conhecimento das Artes se situa a partir da: “experimentação, decodificação, informação. Nas Artes Visuais, estar apto a produzir uma imagem e ser capaz de ler uma imagem são duas habilidades inter-relacionadas”. Nesse caso, o conhecimento em Artes Visuais se dá a partir da ação do sujeito com o objeto e, para este, ao ter ou receber os materiais artísticos. Por





isso, ao ter contato com materiais, o sujeito se torna capaz de manifestar a sua compreensão da estética. O trabalho de quem se envolve com materiais artísticos desenvolve capacidades de produção e apreciação em arte.

A percepção de uma relação entre o fazer e o estar sujeito a algo permite compreender a ligação que a arte como **produção**, por um lado, e a **percepção** e **apreciação** como prazer por outro, mantém entre si. (DEWEY, 2010, p. 126, grifo nosso)

O uso dos dois termos estético e artístico se complementam, pois "em uma enfática experiência artístico-estética, a relação é tão estreita que controla ao mesmo tempo o fazer e a percepção" (DEWEY, p. 130). A experiência estética pode ser entendida a partir da experiência com a Arte. A experiência é o que o sujeito passa a pensar sobre o material, por meio de lembranças e reflexões que aquele material lhe permitiu fazer.

Quanto às aproximações obtidas a partir dos discursos dos licenciandos em relação aos materiais, a maior parte deles citou o material do universo artístico. Nos dizeres dos licenciandos, foram identificados: performance, vídeos, música, dança, espetáculo, obra de arte, teatro, figurino, cena teatral, voz, personagem, peça. Um aspecto verificado entre os entrevistados que citaram o material da arte relaciona-se à linguagem artística, tais como: artes visuais, teatro, dança e música. O que está atrelado às suas experiências anteriores e às suas buscas pessoais, bem como à sua formação no curso de Artes Visuais.

#### **Percepção: do ato de ver, perceber ao criar**

As entrevistas revelaram relações com as propriedades da experiência estética, a percepção, sinalizando para a concepção de estética como elemento da percepção da Arte, seja como apreciador, observador, ou como produtor. Destaca-se que a experiência estética, "em seu sentido



estrito - é vista inerentemente ligada à experiência de criar” (DEWEY, 2010, p. 129). Dessa forma, pode-se verificar que aquele que aprecia e aquele que produz cria a sua experiência.

“Para perceber o espectador ou observador tem de criar a sua experiência.” (DEWEY, 2010, p. 137). Sendo assim, Dewey alerta que existe criação no ato de ver e perceber, como aquele ato de criação no momento da produção da obra de Arte. “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” (DEWEY, 2010, p. 128). Nesse sentido, há uma recriação do objeto por parte de quem aprecia, pois quem está apreciando deve passar pelas mesmas propriedades de quem criou, porém vai fazer isso a partir de sua impressão e interesse singular. O artista escolheu, simplificou, esclareceu, abreviou e condensou a sua obra de acordo com o seu interesse. Aquele que olha deve passar por essas operações, de acordo com seu ponto de vista seu interesse. (DEWEY, 2010, p 137)

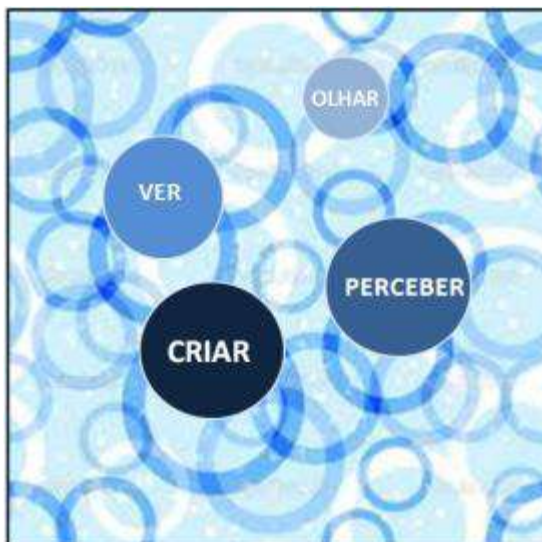
Essas respostas se aprofundam na medida em que os sujeitos, ao apresentarem a sua concepção, demonstram ter mais experiências com o material artístico. Nesse caso, é possível notar que, enquanto apreciadores ou produtores de Arte, seus exemplos de experiência estética se relacionam às experiências como professores em sala de aula ou como licenciandos no curso de Artes Visuais. Elaborou-se um diagrama circular<sup>3</sup> para que fosse delineado o esquema que permitiu fazer mergulhar na categoria percepção:

**Figura 2 - Diagrama circular: categoria percepção**

---

<sup>3</sup> O diagrama circular foi elaborado a partir de um desenho criado pela pesquisadora em seu caderno que serviu como diário.





Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Com base em Dewey (2010, p. 136), entende-se que a percepção é um ato de "saída de energia para receber, e não da retenção da energia. Para nos impregnarmos de uma matéria, primeiro temos de mergulhar nela." Desse modo, é preciso reunir a energia para colocá-la em um tom receptivo para absorver. A percepção passa a substituir um reconhecimento, ela é um ato de reconstrução, que permite a consciência tornar-se nova e cada vez mais viva.

O ato de ver envolve a cooperação de elementos motores, embora eles permaneçam implícitos, em vez de se explicitarem, e envolve a cooperação de todas as ideias acumuladas que possam servir para completar a nova imagem em formação. (DEWEY, 2010, p. 135).

Compreender a teoria estética proposta por Dewey (2010) requer considerar a percepção como um movimento, no qual existem várias propriedades. Não se trata de considerar uma qualidade, mas o desencadear de experiências, que permite compreender a experiência estética. A percepção tem um destaque fundamental nessa teoria, pois não é considerada uma saída de energia. Ao relacionar a visão, o olhar, não significa que o sujeito irá reter uma energia daquilo que ele está olhando. Como



afirma Dewey (2010), reconhece-se, ou seja, olha-se, para, a partir da recepção, passar a perceber. Essa compreensão de percepção permite entender a relação para o apreciador observador de material artístico e para o produtor. Os dois, em seu processo de recepção e percepção, podem interagir com o objeto. Vinculando o ato de ver e perceber presente nos dois processos.

Parte dos entrevistados citou a percepção se referindo à visão e ao olhar, cujo processo conota um reconhecimento.

Em um sentido simples, os objetos podem ser vistos. Podem ser olhados, possivelmente reconhecidos, e ter os nomes corretos ligados a eles. Mas, por falta de uma interação contínua entre o organismo total e os objetos, estes não são percebidos, decerto não esteticamente. (DEWEY, 2010, p. 136)

A seguir, discorre-se uma aproximação da estética baseada na experiência. Nesse sentido, os entrevistados mencionam, em suas respostas, os aspectos da percepção. Franklin Cascaes cita:

*"A estética é a forma que nós **vemos** a forma em que nós nos organizamos, a forma com que nós conseguimos **observar e decifrar** a questão do nosso redor. Estética pode ser **visual**, pode ser intelectual, pode ser física, baseada mais no conceito."*

Os licenciandos apresentam a percepção relacionada ao campo da visão que potencializa outros processos. "Para perceber o espectador tem de criar sua experiência. E a criação deve incluir relações comparáveis às vivenciadas pelo produtor original" (DEWEY, p. 137). Como afirmou-se, a percepção é um ato de saída de energia, que vai levar a uma interação. Conforme a experiência estética avança, os sujeitos potencializam suas capacidades tornando cada parte da experiência um momento único. Segundo Dewey (2010, p. 134), "receptividade não é passividade. Também ela é um





processo composto por uma série de atos reativos que se acumulam em direção a realização objetiva. Caso contrário não haveria percepção, mas reconhecimento.” Quando o sujeito é receptivo, abre um canal de percepção, “a percepção substitui o mero reconhecimento. Há um ato de reconstrução, e a consciência torna-se nova e viva.” (DEWEY, 2010, p. 135). Assim, reconhece-se, percebe-se, absorve-se, interage-se com a obra de Arte. O ato de ver envolve muitos elementos.

**Ver** envolve a cooperação de elementos motores, embora eles permaneçam implícitos, em vez de se explicitarem, e envolve a cooperação de todas as ideias acumuladas que possam servir para completar a nova imagem em formação. O reconhecimento é fácil demais para despertar uma consciência vívida [...] Mas o ato de **percepção** procede por ondas que se estendem em série por todo organismo. (DEWEY, 2010, p. 135, grifo nosso).

Compreende-se a percepção com importância na experiência estética e está associada à criação: tanto para o artista, quanto por quem está em contato apreciativo com o material da Arte. O perceber se dá em movimentações que se ondulam, onde o sujeito passa a interagir com aquilo que está a perceber. Quando perguntados sobre suas experiências, os entrevistados revelaram os elementos das suas concepções de estética. Para Dewey (2010, p. 137), “o artista escolheu, simplificou, esclareceu, abreviou e condensou a obra de acordo com seu interesse. Aquele que olha deve passar por essas operações, de acordo com seu ponto de vista, seu interesse.” Nessa proposição, há um trabalho tanto daquele que percebe, como daquele que produziu a Arte. Há criação da experiência para ambos os sujeitos, seja qual for o posicionamento.

E a criação deve incluir relações comparáveis as vivenciadas pelo produtor original. Elas não são idênticas, em um sentido literal. Mas tanto naquele que percebe quanto no artista deve haver uma



## REVISTA APOTHEKE

v.6, n.1, ano 3, julho de 2017

ISSN 2447-1267

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).

Para quem está em ambas as partes desse processo, ocorre o alcance daquilo que é significativo. "Há uma reunião de detalhes e particularidades fisicamente dispersos em um todo vivenciado." (DEWEY, 2010, 137). Os licenciandos citam a expressão: "essa criação visual". Também mencionam a expressão "vai criando." Nesses excertos, pode-se compreender a percepção como lugar de criação, sendo essencial para os dois entrevistados. Ao mesmo tempo, o sujeito perceptivo cria sua experiência e sente várias emoções. Por isso, entende-se que as emoções fazem parte da experiência simultaneamente:

Assim, não existe na percepção um ver ou ouvir acrescido de **emoção**. O objeto percebido é inteiramente perpassado pela **emoção**. Quando uma **emoção** despertada não permeia o material percebido ou pensado, ela é preliminar. (DEWEY, 2010, p.135-136, grifo nosso).

A emoção está em todo o processo, em movimentos integrados à percepção. Desse modo, ao responder sobre sentimentos estéticos, consegue-se aprofundar o conceito de percepção na fala dos licenciandos em que um conota o sentido da observação de Arte e de sujeito criador de Arte.

No caso dos licenciandos entrevistados, verifica-se uma relação ao âmbito da Arte de forma geral, pois eles citam a percepção de materiais de várias linguagens artísticas. Isso se deve às experiências anteriores desses sujeitos, pois estão em sua segunda formação de Ensino Superior, conforme já indicado ao longo desta pesquisa. Em sua maioria, antes de iniciarem o curso de Artes Visuais, participaram de outros cursos de formação, como foi identificado na entrevista. Segundo Barbosa (1998, p. 42), "o professor de arte precisa conhecer estética para, pelo



menos, saber o que escolher.” Portanto, a formação passa a ser um espaço importante para propiciar experiências estéticas.

Ao descrever as combinações entre as respostas dadas em relação à percepção, prevaleceram duas combinações. Para os licenciandos Franklin Cascaes e Silvio Pléticos, a percepção do material artístico indica uma relação ao campo do visual e a visão como um ato de criação. Para os licenciandos Vera Sabino, Eli Heil, Meyer Filho e Tercília dos Santos, é indicada a relação da percepção como: olhar, como visual sem citar o ato de criação. Cabe ressaltar que, ao indicar essas aproximações quanto ao conceito de estética proposto por Dewey (2010), não se tem como intenção afirmar suas experiências, apenas aproximá-las, para compreender os conceitos fundamentais dessa teoria.

De modo geral, pode-se afirmar que o grupo evidencia a percepção atrelada a um processo de criação. Considera-se, a partir da análise, que os licenciandos se aproximam em seus dizeres do conceito de percepção como um elemento presente em sua concepção de estética.

### **Considerações**

A partir do objetivo de analisar aproximações da experiência estética integral (Dewey), considerando o saber, o fazer e o sentimento estético, pode-se dizer que os licenciandos ao citarem suas experiências, expressaram suas concepções. Dessa forma, verifica-se uma relação com as proposições de saber/fazer/sentir. Lampert (2016) destaca que na medida que o sujeito tem experiências estéticas ele consegue exemplificar o seu conceito de experiência estética, pelo modo como cria a sua experiência, pela maneira como extrapola a sua vivência com a Arte, pela forma como mergulha no objeto artístico, quando passa a ter uma experiência.



Foi possível aproximar alguns elementos entre as concepções dos licenciandos com a teoria de Dewey (2010). As concepções dos licenciandos sobre experiência estética são provenientes de exemplos que eles experimentaram ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, enquanto professor da educação básica e também como licenciandos no curso de Artes Visuais. Desse modo, os licenciandos apontam para acontecimentos mais intensos e com maior número de elementos nos exemplos que citam. Em sua maioria, os dados sinalizam para uma concepção de experiência estética, materiais artísticos e a percepção sobre ele.

Basear-se a partir da experiência requer outras considerações singulares tanto para os licenciandos como para os seus formadores. Embora se reconheça diversas vertentes teóricas sobre a estética, considera-se relevante estudar a teoria estética de Dewey, que traz elementos significativos para a formação do professor de Artes Visuais. Nesse sentido, pode-se dizer que a experiência estética é um desafio a ser proposto dentro do contexto da Educação Superior e na vida de quem se propõe a interagir com Arte.

## Referências

- BARBOSA, Ana Mae Tavares de Bastos. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte. Ed. C/Arte, 1998.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. 12.ed. 1999.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- HERNANDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- LAMPERT, Jocielle (Org.). **Sobre ser artista professor**. UDESC, 2016.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2011.



# REVISTA APOTHEKE

v.6, n.1, ano 3, julho de 2017

ISSN 2447-1267

## **TAÍZE DOS SANTOS BATISTTI**

<http://lattes.cnpq.br/4293803945808450>

Mestrado em Educação pela Universidade Regional de Blumenau (2016, Graduação em Licenciatura em Artes Visuais pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2011), e Graduação em Tecnólogo em Processos de Produção do Vestuário pelo Senai (2007). Atua como professora de Artes na Rede Municipal de Ensino de Rio do Sul (PMRS). Tem experiência na área de Arte Educação, com ênfase em Ensino de Artes Visuais.

## **MARCIA REGINA SELPA HEINZLE**

<http://lattes.cnpq.br/2126906615248091>

Doutorado em Educação- UNICAMP. Professora e Pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior GEPES -FURB. Coordenadora Adjunta do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação. Ênfase nos seguintes temas: Educação Superior; Políticas educacionais: currículo e avaliação; Metodologias Ativas; Docência Universitária.



Caroline Weiberg (IFSC)

Marcos Villela Pereira (PUCRS)

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é explorar algumas considerações acerca da perspectiva das aulas de arte como um laboratório de negociação. Ao trabalhar com objetos, manifestações e imagens repletos de significados e sentidos - as obras de arte e os trabalhos realizados pelos alunos-, coloca-se como uma possibilidade ao professor agir como um mediador, adotando uma postura de negociação. A negociação é entendida como encontros entre obra(s) e sujeito(s) que levem os sujeitos a reverem seus posicionamentos, provocando um novo pensar sobre o que era tido como dado, estabelecendo novas possibilidades para o que poderia já estar fixado. Toma-se como horizonte teórico a hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, que não se aplica enquanto método, mas como teoria da compreensão que explora a dinâmica reflexiva entre o estranho e o familiar, deslocando os horizontes interpretativos dos sujeitos ao passo que produz experiências. Vai no caminho de entendimento da aula de arte como sendo um laboratório de negociação, propiciando situações que possibilitem que os sujeitos operem a partir de uma obra de arte (ou trabalho realizado em aula) e produzam sentido sobre ela. Como os sentidos das coisas não são dados, e sim atribuídos de maneiras distintas por cada sujeito, a atitude negociadora surge para ampliar as possibilidades de relação entre sujeitos e obras.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mediação; Negociação; Experiência; Ensino de Arte.

**RESUMEN:** El propósito de este artículo es explorar algunas consideraciones acerca de la perspectiva de las clases de arte como un laboratorio de negociaciones. Cuando se trabaja con objetos, manifestaciones e imágenes llenas de significados y sentidos - las obras de arte y el trabajo realizado por los estudiantes-, el profesor actúa como mediador, adoptando una postura de negociación. La negociación se entiende como encuentros y afecciones entre obra(s) y sujeto(s) para llevar el tema a reconsiderar sus posiciones, lo que lleva a una nueva reflexión sobre lo que fue considerado como hecho, estableciendo nuevas posibilidades de lo que ya podría ser fijado. Tomamos como horizonte teórico la hermenéutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, que no se aplica como método, sino como una teoría de comprensión que explora la dinámica de reflexión entre lo extraño y lo familiar, cambiando horizontes interpretativos de los sujetos mientras las experiencias se producen. Va la manera de entender la clase de arte como un laboratorio de negociaciones, proporcionando condiciones que permiten al sujeto operar desde una obra de arte (o el trabajo realizado en clase)

---

<sup>4</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico





y producir sentido al respecto. Como no se les da a priori el significado de las cosas, sino que se asignan de manera diferente por cada sujeto, la actitud de negociación surge de ampliar las posibilidades de la relación entre el sujeto y las obras.

**PALABRAS CLAVE:** Mediación; Negociación; Experiencia; Enseñanza de Arte.

## INTRODUÇÃO

Pensar a perspectiva da negociação nas aulas de artes na escola é partir de um entendimento de que na arte contemporânea e na aula de arte não há certo e errado, que não existem conteúdos ou metodologias únicas, e tampouco que há significados e sentidos universais a serem ensinados e/ou aprendidos. Dar isso como razoável é, por um lado, trabalhar sobre um terreno móvel e instável que não oferece uma base segura para o exercício do professor, mas, por outro, oferece possibilidades produtivas e criativas na escolha de percursos. Encontrar potenciais possibilidades em um terreno pouco estável é uma tarefa difícil, pois é necessário encontrar alguns pontos de apoio nos quais fixar-se (mesmo que, mudadas as circunstâncias, estes pontos já não sirvam mais, pois são regulados pelas contingências). Encontrar pontos de ancoragem no trabalho com a arte na sala de aula é um dos fatores que permite a criação de percursos heterogêneos, justamente por também nos livrarmos do perigo de uma interpretação na qual *tudo pode*, arriscadamente associada à flexibilidade das regras do jogo da arte. Talvez esse paradoxo seja, a um só tempo, um dos principais limites e uma das grandes possibilidades dessa tarefa.

O trabalho com arte na educação escolar é regulado por documentos (leis, pareceres, parâmetros curriculares, projetos políticos pedagógicos, planos de trabalho, conteúdos), pelo espaço (sala de artes, sala de aula, aula no pátio, distribuição das classes, tamanho das salas), e



pelo tempo (divisão em trimestres, meses, semanas, carga horária, distribuição dos períodos - primeiro da segunda-feira, último de sexta-feira, logo depois do recreio, antes da aula de Educação Física, entre outros). Desta forma, não é clichê dizer que cada aula é uma aula, cada situação é uma situação, cada turma é uma turma, e, por isso, não é possível reproduzir acriticamente experiências anteriores, já que elas advêm das relações que os sujeitos (professor e estudantes) estabelecem com as coisas e acontecimentos à sua volta. Ora, se cada sujeito é único, cada experiência do sujeito também será única, e o professor deve saber disso. A arte é uma coleção de exemplos, nos ensina De Duve (2009, p.50) e, considerando que é uma coleção interminável, o trabalho com arte na educação escolar nos projeta em um sem-fim de possibilidades de entendimentos, de compreensões e de experiências.

O professor de artes que busca, em suas aulas, proporcionar que seus alunos tenham experiências em suas aulas deve ter um ponto bem claro: uma experiência é algo pessoal e intransferível, não se oferece nem se repete. O que ele pode repetir são possibilidades de vivências. Portanto, cabe ao professor possibilitar vivências que possam se transformar em experiências, proporcionando um ciclo produtivo de experiências que leve os alunos na direção de gerar mais experiências. Em outro momento (PEREIRA, 2012, p.191) afirmamos que a experiência estética é "uma oportunidade de ampliação, de desvelamento e de expansão da subjetividade na medida em que representa uma abertura para essa coleção de exemplos" a que alude De Duve.

Entendemos que pensar as aulas de arte como laboratórios de negociação vai ao encontro de proporcionar situações em que os alunos tenham vivências que possibilitem que a experimentação seja elevada à sua máxima



potência. Neste sentido, compreende-se experimentar para além de fazer experimentações: como um processo que resulta em abertura permanente para outras experiências.

**GADAMER: INTERPRETAÇÃO, COMPREENSÃO E EXPERIÊNCIAS**

Entende-se experiência como um processo que modifica o sujeito, que o torna diferente, que o desloca de algo que ele tinha como uma verdade, mesmo que provisória. Para Gadamer (2014), todas as verdades são provisórias, pois elas aparecem como resultado do processo de negociação, como resultado do diálogo, seja ele vivo (entre sujeitos) ou não (entre sujeito e uma obra de arte, por exemplo). Assim, "o verdadeiro sentido contido num texto ou numa obra de arte não se esgota ao chegar a um determinado ponto final, visto ser um processo infinito" (GADAMER, 2014, p.395) pois cada novo encontro produz novas interações, tanto com os mesmos sujeitos (que tendo outras experiências, produzirão, em diferentes encontros, diferentes resultados) quanto com sujeitos diferentes (pois cada sujeito dialogará com a obra de acordo com seu horizonte interpretativo, que é fortemente relacionado com sua história de vida, valores, experiências anteriores, etc.). Cada ponto que ganha o estatuto de "ponto final" se torna imediatamente, também, um novo ponto de partida. A experiência, assim entendida, confronta o sujeito com sua própria finitude, já que o confronta com a perpétua possibilidade de viver algo antes não vivido, pensar algo não pensado, ser algo não sido. Da mesma forma, coloca o sujeito ante a infinita possibilidade do outro, impregnando-o de um sentido de alteridade que se expressa pela abertura ao outro como uma interpretação sempre plausível e diferente de si mesmo.

Ao falarmos em diferentes resultados, como acima, não pretendemos sugerir que haja uma oposição, mas, antes, uma



diferença. Pode até acontecer de o resultado de um encontro ser o oposto de um encontro anterior, mas não é somente disso que se trata, trata-se de deixar claro que cada novo encontro pode produzir novos resultados, já que se abre o leque de possibilidades de sentidos em jogo na negociação experimentada quando o que eu já sabia, pensava ou compreendia se depara com o que eu ainda não sabia, não tinha pensado ou não havia compreendido. Neste sentido, e de acordo com Gadamer (2014, p. 464), a "experiência que se faz de outro objeto altera as duas coisas, nosso saber e seu objeto"; ter uma experiência com uma obra de arte modifica não apenas o sujeito, mas também a obra, na medida em que é modificado o olhar do sujeito sobre ela. A superfície de sentidos que envolve uma obra de arte se torna um campo instável, em permanente movimento, sempre dependente das conexões e arranjos que potenciais sujeitos com ela estabelecem.

Gadamer afirma que "A interpretação se torna necessária onde o sentido de um texto não se deixa compreender imediatamente" (2014, p.441). Ainda que não queiramos reduzir a arte a um "texto", servimo-nos da analogia para lembrar que o autor elaborou sua teoria da compreensão a partir de textos, os quais utilizou como exemplos, mas estende-a a outros objetos em que há espaço para a interpretação dos sujeitos, como é o caso das obras de arte e do diálogo<sup>5</sup>. De acordo com Gadamer, a interpretação pressupõe sempre um posicionamento do indivíduo - de acordo com a máxima que só podemos ver o mundo do lugar em que estamos - e é a forma explícita da compreensão. Vale lembrar que esse posicionamento é sempre,

---

<sup>5</sup> Cabe fazer saber que, em *Verdade e Método I*, Gadamer muitas vezes remete diretamente a obras de arte, tendo também se dedicado a estudos específicos nesta área como, por exemplo, no livro *Hermenêutica da obra de arte*.



ele mesmo, em virtude da contingência que nos constitui, provisório e precário.

A compreensão, ao mesmo tempo em que é um resultado do círculo hermenêutico, marca também seu recomeço. Para o autor, o círculo hermenêutico, um movimento analítico-interpretativo de aproximações sucessivas sobre as coisas com o objetivo de chegar a sua verdade, acontece por meio da pergunta. A pergunta é fundamental para que o círculo hermenêutico entre em funcionamento, gerando uma nova compreensão. Para tanto, Gadamer afirma que partimos de conhecimentos prévios sobre as coisas - preconceitos - que são abalados quando uma pergunta se interpõe. Ao percebermos que nosso entendimento prévio não dá conta de responder à pergunta que se interpôs, nos obrigamos a alargar nossos horizontes interpretativos na busca de um novo entendimento - uma resposta à pergunta. O que seria o fim de um ciclo se reconfigura como um recomeço, pois no momento em que nosso horizonte é ampliado, reconfiguramos nossos modos de olhar e perceber nosso entorno, gerando deslocamentos na realidade e em nós mesmos. Esse novo horizonte será agora nosso novo lugar de onde veremos o mundo e que nos dará outros posicionamentos prévios<sup>6</sup>. Isso porque à pergunta não sucede uma única resposta. A uma mesma pergunta, repetida infindáveis vezes, podem suceder diferentes respostas, sempre que uma nova partícula da contingência entra no arranjo.

O processo de interpretação e da busca de sentidos provoca uma abertura de horizontes porque é preciso que o sujeito se coloque para "fora da situação de entendimento"

---

<sup>6</sup> Percebe-se que o círculo hermenêutico é assim chamado não por seus resultados cíclicos, já que afirma-se que eles serão sempre diferentes, mas por uma dinâmica que segue um ciclo de etapas que se repetem.



(GADAMER, 2014) <sup>7</sup> do problema posto pela obra. Aqui, entende-se problema como a pergunta que a obra faz ao sujeito, projetado em um estado de estranhamento, que faz com que ele se abra para respondê-la, provocando o deslocamento de seu horizonte interpretativo e, em consequência, vivendo sua experiência com a obra. As experiências, sejam elas com a arte ou de qualquer outra ordem, são cumulativas nas vidas dos sujeitos e vão contribuindo, uma a uma, para alterar as relações que cada sujeito estabelece tanto com as obras de arte em específico (e também com o universo das artes) quanto com o mundo. Assim, as próprias experiências vão fazendo com que o sujeito se abra a novas experiências. A mudança de horizonte, por sua vez, não é apenas o resultado de uma experiência advinda de um encontro com a arte, é também o início de um próximo encontro.

Deste modo, a experiência com arte, ao mesmo tempo que é resultado de um encontro em que houve a alteração de horizontes, torna-se ponto de partida para novos encontros, pois, ao alargar horizontes, permite que outras perguntas sejam feitas dentro de novos limites. Nas palavras de Hermann (2014, p.136), "Quando somos afetados pela obra, a dinâmica daquilo que nos afeta, juntamente com a reflexão, leva-nos a criar novas compreensões, a criar mundos novos". No interior destes novos mundos se tornam possíveis novas percepções, novas compreensões e, conseqüentemente, a criação de outros novos mundos.

O fato de termos produzido uma interpretação a partir de uma experiência é a evidência de que cada um que experimente o que experimentamos poderá produzir outra interpretação. Ademais, se chegamos a produzir uma interpretação, é porque infinitas outras interpretações

---

<sup>7</sup> De acordo com a citação a seguir: "(...) aquele que procura compreender se coloca a si mesmo fora da situação de entendimento." (GADAMER, 2014, p.453)





permanecem como interpretações possíveis. Assim, ante o mundo, temos a permanente e infundável possibilidade de transfigurar a realidade e sermos transfigurados por ela. (PEREIRA, 2012 p.192)

### **NEGOCIAÇÃO DE SIGNIFICADOS E DE SENTIDOS**

Ao se deparar com uma obra de arte, o sujeito, para compreendê-la, deverá buscar interpretá-la negociando significados e sentidos, colocando em movimento um arsenal de entendimentos e compreensões construído e acumulado tanto por si mesmo, ao longo da sua existência, quanto pela humanidade, ao longo da história. Para haver negociação entende-se que é necessário mais do que ver a obra, ir além do juízo gostar/não gostar, pois na negociação estão envolvidas ações do sujeito que transformam o ato de *estar com a obra em produção de sentido e compreensão de significados*. Estamos considerando a experiência estética como um duplo e simultâneo movimento de afetar e ser afetado, sujeito e obra. Ao se deparar com uma obra, independentemente de ter havido uma busca pela situação de encontro ou de o sujeito ter sido interpelado pela obra, o que importa é sua potência mobilizadora, capaz de provocar um estranhamento no sujeito. Hermann nos ajuda a pensar sobre esta sensação de estranhamento quando nos diz que "O estranho se caracteriza [...] pela ambiguidade, pois é, ao mesmo tempo tentador e ameaçador. É tentador porque abre novas possibilidades que não foram incluídas na ordem vigente e ameaçador porque desestabiliza essa mesma ordem" (HERMANN, 2014, p.86).

O significado das obras pode ser acessado por meio da tentativa de decifração dos códigos convencionados, da leitura da obra de acordo com regras, entendimentos, interpretações, explicações já estabelecidas; refere-se à *linguagem*. O sentido, por outro lado, é a atribuição



subjetiva do sujeito sobre as obras, é particular e pode ser modificado a cada nova forma de olhar a obra; refere-se a sua *expressão*. Não é ignorada a polêmica em torno das discussões da arte como comunicação e expressão, no entanto, não adentraremos nesta questão. Entende-se que toda obra possui elementos de expressividade e comunicabilidade em diferentes graus e o que nos importa aqui, no que se refere às possibilidades de negociação, é saber que tanto os aspectos de decodificação do significado quanto de atribuição de sentido estão presentes nos processos de negociação.

As obras não portam em si sentidos fixados e únicos; ao contrário, não *portam* sentido algum, seus sentidos vão sendo atribuídos pelos sujeitos ao longo de suas experiências. Assim, a obra, preenhe de ilimitadas possibilidades de sentido, se completa pela presença do sujeito. Porém, sua completude é contingente, precária e sempre provisória, determinada pelos contextos e tempos em que se inserem sujeitos e obras. Por isso, obras que parecem sem sentido hoje ou em certa circunstância, podem ser cheias de sentido amanhã ou em outra circunstância - e vice-versa -, evidenciando que mesmo antagônicos, os sentidos não se excluem, mas que aí estão como potência. Desta forma, os encontros entre sujeitos e obras se darão sempre como encontros "livres e abertos" (RORTY, 1997, p.61), na medida em que o resultado de cada novo encontro é desconhecido.

Assim, vale enfatizar a importância do trabalho com arte contemporânea na educação escolar, apesar de percebemos que este recorte da produção artística muitas vezes é negligenciado. Talvez o seja pela dificuldade de organização de aulas em que os alunos entendam com clareza as atividades propostas ou, igualmente, pela insegurança gerada nos professores em função do desejo de respostas



claras e objetivas sobre as obras. Poderíamos nos debruçar sobre os porquês desta preterição, contudo, o que nos interessa neste momento é explorar as potencialidades do trabalho com arte contemporânea no que tange à negociação e não levantar hipóteses sobre o fato observado. Assim, a arte contemporânea importa aqui não mais nem menos que outros recortes da arte, mas sim por ser uma produção que carrega, em sua conformação de pensamento e organização, a questão do estranhamento<sup>8</sup>. Ainda, por ser uma produção que trata muitas vezes de questões presentes nas vidas dos alunos, tem alto potencial de diálogo com eles. A arte contemporânea conta com características provocativas para que suas obras possam proporcionar no sujeito uma reação de certo desconforto, uma sensação desestabilizadora, para, a partir daí, provocar reflexões sobre seus pressupostos. O que lhe era familiar é subitamente abalado, e o sujeito obriga-se a refletir sobre isso. Para tanto, é necessário que mobilize suas formas de pensar e, ao fazê-lo, remodele seu entendimento de mundo, para acomodar o estranho de forma que ele venha a se tornar familiar.

É nesta dinâmica sempre reflexiva (no sentido de um círculo de dupla remessa) entre o estranho e o familiar que opera a arte contemporânea. É a definição, sempre transitória, de novos entendimentos para as questões provocadas pelas obras, que permite ao sujeito ampliar seu repertório e, mais do que isso, alargar seu horizonte de possibilidades interpretativas do mundo. A negociação acontece nesse espaço em que o estranho vem a se tornar compreensível pelo sujeito por meio da ação reflexiva, e consequente construção de conhecimento.

---

<sup>8</sup> Cabe deixar claro que não consideramos o estranhamento uma característica vinculada apenas à arte contemporânea, mas entendemos que este recorte da produção artística explora o estranhamento como modo de provocar diálogos entre suas obras e os sujeitos.



Compreendemos negociação como um arranjo de composição de ideias, como tensão entre o novo que desestabiliza e sua acomodação em novas possibilidades interpretativas na medida em que ambos os lados da composição saiam ganhando. Negociação enquanto embate onde não há perda, já que as partes envolvidas tendem a se enriquecer, ampliando as suas compreensões e suas possibilidades de encontrar sentidos. Edmir Perroti (2007, p.122) vem a contribuir com este entendimento. De acordo com o autor,

(...) quando falamos de negociação é bom lembrar que estamos falando de cultura, portanto, de negociação simbólica. Não estamos simplesmente falando em negociação no sentido material ou comercial, financeiro, econômico. Ainda que a cultura implique também objetos, materialidade e, nos dias atuais, esteja profundamente vinculada a intrincados mecanismos do mercado, não é a esse patamar de negociação que estaremos voltados. O termo negociação refere-se, aqui, portanto, à trãnsito, à dança de signos, de discursos investidos de significados e de sentidos.

Para o autor, a negociação está ligada à mobilidade, à movimentação do sujeito em relação à compreensão da obra que é capaz de fazê-lo apropriar-se do universo cultural que ela carrega e da qual faz parte. Ou seja, toda obra é um mundo em si mesma, ao mesmo tempo em que carrega em si características da cultura em que está inserida, e sempre está aberta para ser algo mais. Tentar acessar o mundo da obra é ir na direção de negociar entre a decifração de seus significados e a atribuição de novos possíveis sentidos.

A decifração de significados das obras está relacionada à aprendizagem da leitura dos códigos organizadores do sistema de artes. Não se trata de aprender o código específico de cada obra, mas de entender que cada obra está inserida em um sistema maior que baliza e orienta a sua leitura. Nesse sentido, o acesso a uma obra pontual é facilitado quando o sujeito domina a linguagem do sistema de artes com a qual ela está arranjada, pois ele terá melhores condições de negociar seu significado. No que se



refere à negociação de sentidos, os fatores envolvidos são bem mais subjetivos: as convicções e crenças dos sujeitos, suas concepções de mundo, suas histórias de vida, fatores sempre passíveis de alteração tanto pela própria natureza dinâmica da vida quanto pela latência de sentidos atribuídos às obras.

### **MEDIAÇÃO**

A negociação de sentidos e significados experimentada entre o sujeito e a obra pode ser dar na relação estrita entre ambos, ou ser mediada por um terceiro (que tanto pode ser outro sujeito como um livro, um conceito ou, mesmo, outra obra). A ação deste terceiro elemento que entra no campo de constituição da obra de arte, estabelecendo uma ponte entre ela e o sujeito, é a mediação. A mediação favorece aproximar sujeitos e obras, atuando no espaço do *entre*. Ela tem a propriedade de proporcionar o diálogo entre as partes envolvidas, fazendo emergir elementos que abrem outras possibilidades de sentidos ou que oferecem outras chaves de decifração de significados ainda não ponderadas. À mediação cabe, então, auxiliar a negociação, tanto de significados quanto de sentidos.

A mediação, embora tratada aqui sob o sob um olhar que busca perceber as contribuições na interação sujeito-obra de arte nas aulas de artes, não é exclusiva do universo artístico, tampouco acontece apenas por meio da ação humana - não é exclusividade de alguém que, por meio da palavra e de ações educativas, possibilita a criação de elos de conexões entre sujeito e obra. A mediação em artes é entendida, em um caráter mais amplo, como qualquer meio que exerça a ação de *estar entre* a obra e o espectador, mas que nos importa aqui é a ação de mediar, ou seja, o ato intencional e consciente de colocar-se neste espaço do *entre* (entre obra e sujeito) com o objetivo de fazer com



que o sujeito consiga estabelecer maiores possibilidades de relação com a obra. É pensar no papel assumido por alguém que se coloca à disposição para ajudar nos caminhos que ligam sujeito e obra. Nos interessa pensar a mediação enquanto atividade docente.

Falar em mediação nas aulas de artes só é possível pelo fato de nenhuma obra <sup>9</sup> ter seu sentido fixado universalmente, cabendo aos sujeitos que entram em contato com ela atribuí-los continuamente, renovando-os, recontextualizando-os, ampliando constantemente suas possibilidades. Não há sentido dado *a priori*, tampouco um sentido universal.

A mediação, que pode ser vista como o ato de "propiciar espaços de recriação da obra" (MARTINS & PICOSQUE, 2012, p.18), pode acontecer das maneiras mais variadas, como já visto anteriormente, pois a abertura para os possíveis sentidos da obra pode manifestar-se nas mais diversas circunstâncias. Para mediar, então, não é suficiente dar informações sobre a obra, é necessário também negociar possíveis sentidos, entender o trabalho de mediação como "uma atividade que propicia deslocamentos, aponta contradições, abre-se a perguntas e afasta-se do definitivo e do conclusivo" (ZIELINSKY, 2003, p.02). Mediar não é informar, muito menos convencer. É necessário que a mediação se apresente como uma forma de negociação; neste caso, negociação de significados e sentidos. A mediação nas aulas de artes deverá ser conduzida de forma a levar em conta as contradições apresentadas não apenas nas obras, mas por todo o contexto em que estão inseridas; também, deverá levar em conta interpretações diversas - e por vezes

---

<sup>9</sup> Ao falarmos em obra nas aulas de artes não restringimos seu uso apenas a obras de arte feitas por artistas. Ampliamos seu uso para os trabalhos práticos realizados pelos alunos nas aulas, pois entendemos que não se aprende arte apenas com obras legitimadas pelo sistema de artes, mas também com obras/experimentações realizadas pelos próprios sujeitos.





antagônicas - dos alunos. A experiência da mediação é uma experiência radical da alteridade, já que a constituição de cada elemento apostado em conexão, no âmbito da experiência, resulta em uma *posição* ante os demais.

De acordo com Martins, "uma mediação sempre será a articulação entre as histórias pessoais e coletivas dos aprendizes de Arte, enredada na teia socio-histórico cultural da humanidade nessa área do conhecimento" (2007, p.56). Ou seja, mediar é levar em conta a plausibilidade e a razoabilidade de cada sujeito e cada maneira de ser, estar, pensar e agir no mundo. É entender que a mediação sempre será um arranjo de experiências singulares enredado na história coletiva.

Assim, por exemplo, o professor que assume uma postura de mediador tem que estar ciente que ele deve auxiliar o encontro entre sujeito e obra, sabendo que não poderá se colocar fora da situação, consciente da sua posição no grupo e de sua não-neutralidade. Por outro lado, deve saber que, embora seja um dos protagonistas da situação (pois na maior parte das vezes será quem estará conduzindo a mediação/negociação), deve deixar as outras vozes emergirem. O mediador posiciona-se de modo que esteja incluído na negociação sem, contudo, utilizar de sua posição para fazer com que sua interpretação tenha mais valor do que as dos demais envolvidos. É necessário ir além de "construir a ponte" (SCARASSATTI, 2007, p.91); por vezes será necessário ser a própria ponte.

De acordo com Martins,

O termo "mediação", segundo o dicionário, significa o ato ou o efeito de mediar. É uma intervenção, um intermédio. Pode ser visto envolvendo dois pólos que dialogam por meio de um terceiro, um mediador, um mediano, o que ou aquele que executa os desígnios de intermediário. Mas, a mediação ganha hoje um caráter rizomático, isto é, num sistema de interrelações fecundas e complexas que se irradiam entre o objeto de conhecimento, o aprendiz, o professor/monitor/mediador, a cultura, a história, o artista, a instituição cultural, a escola, a



manifestação artística, os modos de divulgação, as especificidades dos códigos, materialidades e suporte de cada linguagem artística... Mediação/intervenção que mobiliza buscas, assimilações, transformações, ampliações sensíveis e cognitivas, individuais e coletivas, favorecendo melhores qualidades na humanização dos aprendizes - alunos e professores." (MARTINS, 2007, p.56)

Partindo da definição e dos exemplos de Martins, podemos perceber que mediação é uma forma de negociação. É negociação de significados e negociação de sentidos. É um exercício de diálogo envolvendo os códigos, a estética, a arte, e a história de cada sujeito. A mediação é o exercício dinâmico da negociação, que proporciona experiências que transformam os sujeitos.

## **A AULA DE ARTE COMO LABORATÓRIO DE NEGOCIAÇÃO**

Para entender o que é colocado aqui com o nome de laboratório de negociação, é necessário recorrer a outros termos e definições que constituem esta expressão que define um conjunto de ações que possibilitam a negociação. A ideia contida na palavra laboratório, em geral, refere a um local de experimentos; aqui, o conceito se amplia para contextos e circunstâncias - e não locais - em que são viabilizadas situações de negociação. Por um lado, afasta-se da concepção de um local onde experimentos são realizados e repetidos sob condições controladas, na busca de resultados reprodutíveis à exaustão quando mantidas as condições; por outro, busca aproximar-se do entendimento de coletividade, de "espaço" colaborativo destinado a experimentações que envolvem um grupo de sujeitos. Vai na direção de uma outra concepção de laboratório: um conjunto de condições que permitam que indivíduos experimentem de variadas formas (as suas, singulares) determinadas situações, proposições, objetos, dentro de uma coletividade.



Entende-se laboratório de negociação como possibilidades de negociação não apenas entre sujeito-obra, aluno-professor, mas que se estendem e podem estender-se a todo o grupo, e ir além. Pensando que toda aula de arte na educação escolar é um acontecimento coletivo (ou seja, enquanto disciplina especializada ou componente curricular e não como atividade paralela ou extraclasse), cada interferência de cada um dos participantes do grupo tem potência para mobilizar deslocamentos nos seus próprios modos de pensar, agir e sentir, potência que pode também ser estendida aos demais sujeitos. Um "simples" comentário feito por um aluno pode se transfigurar na pergunta que disparará o movimento do círculo hermenêutico de outro aluno, proporcionando experiências que, por sua vez, farão ampliar o leque de possibilidades de compreensão naquele momento.

Laboratórios de negociação são, portanto, situações em que se torna possível que o sujeito opere a partir do estabelecimento de conexões com uma obra (sua, de um colega, de um artista) e produza, coletivamente, sentidos sobre ela. Assim, pensar em um laboratório é pensar em situações onde o processo de interpretação e compreensão de um sujeito possa ajudar nos processos de interpretação e compreensão de outros sujeitos. Não se trata de trabalhar apenas o coletivo, mas explorar as singularidades em favor de todos os sujeitos envolvidos, acreditando que se aprende sobre arte não somente na interação com as obras, mas na interação entre os sujeitos.

## REFERÊNCIAS

DE DUVE, Thierry. Cinco reflexões sobre o julgamento estético. **Revista Porto Arte**, Porto Alegre, v. 16, n. 27, nov. 2009, p.43-65.



# REVISTA APOTHEKE

v.6, n.1, ano 3, julho de 2017

ISSN 2447-1267

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 14. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2014.

\_\_\_\_\_. Hermenêutica da obra de arte. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

HERMANN, Nadja. **Ética & educação: outra sensibilidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

\_\_\_\_\_. Ética e estética: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. Disponível em pdf no endereço eletrônico: [http://www.pucrs.br/edipucrs/aulo\\_lizacao/colecaofilosofia/eticaeestetica.pdf](http://www.pucrs.br/edipucrs/aulo_lizacao/colecaofilosofia/eticaeestetica.pdf).

KASTRUP, Virgínia. Entre o encontro e a provocação: a ação mediadora. In: MARTINS, Miriam Celeste; SCHULTZE, Ana Maria; EGAS, Olga (orgs.). **Mediando [con]tatos com arte e cultura**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes. Pós-graduação. São Paulo, v.1, n° 1, 2007, p.41-65.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2ª Edição. São Paulo: Intermeios, 2012.

\_\_\_\_\_. Conceitos e terminologia. Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2007, p.49-60.

PEREIRA, Marcos Villela. Contribuições para entender a experiência estética. **Revista Lusófona de Educação**, 18, 2011, p.111-123.

\_\_\_\_\_. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. **Pro-Posições**, v. 23, n. 1 (67), jan./abr. 2012, p. 183-195.

PERROTI, Edmir. Entre formas e forças: práticas de formação cultural. In: MARTINS, Mirian Celeste; SCHULTZE, Ana Maria; EGAS, Olga (orgs.). **Mediando [con]tatos com arte e cultura**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes: Pós-graduação, v.1, n° 1, 2007, p. 119-125.

RORTY, Richard. **Objetividade, relativismo e verdade**. Tradução Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1997.

SCARASSATTI, Marco. Entre a potência da arte e sua ativação cultural: a curadoria educativa. In: MARTINS, Mirian Celeste; SCHULTZE, Ana Maria; EGAS, Olga (Orgs.). **Mediando [con]tatos com Arte e Cultura**. Universidade Estadual paulista – Instituto de Artes. Pós-Graduação. São Paulo, v.1, n°1, novembro 2007. P. 66-95.



# REVISTA APOTHEKE

v.6, n.1, ano 3, julho de 2017

ISSN 2447-1267

ZIELINSKY, Mônica. Curadoria e mediação. In: Caderno Cultura, Jornal Zero Hora, 13 de setembro de 2003.

## **CAROLINE WEIBERG**

<http://lattes.cnpq.br/4619399952385458>

Licenciada em Artes Visuais, Mestre em Educação, complementação de estudos em História da Arte na Universidade Pierre-Mendes (Grenoble, França 2008-2009), é professora no Instituto Federal de Santa Catarina.

## **MARCOS VILLELA PEREIRA**

<http://lattes.cnpq.br/2910880978387325>

Licenciado em filosofia, Doutor em Educação, Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, Pesquisador PQ/CNPq.



Telma Scherer (UDESC)

RESUMO

O artigo pretende discutir as relações entre palavra e imagem, apresentando uma revisão da polêmica nomeada *ut pictura poesis* (poesia é como pintura), derivada de uma frase de Horácio e presente em vários momentos da história da arte ocidental. A reflexão procura compreender as relações entre palavra e imagem na contemporaneidade a partir de suas raízes mais remotas. O texto parte da leitura de uma obra da artista brasileira Marilá Dardot, de 2016, intitulada Demão. Nesse trabalho, texto e imagem se coadunam, colaborando ambos de modo equilibrado para a fruição. Ao se indagar sobre esse aspecto, o artigo procura questionar as relações entre a poesia e a pintura, discutindo o percurso histórico dos questionamentos a esse respeito em diferentes períodos, incluindo algumas manifestações da antiguidade, do renascimento, do século dezoito e do período das vanguardas.

PALAVRAS CHAVE: ARTES VISUAIS; PINTURA; POESIA; UT PICTURA POESIS

ABSTRACT

This paper aims to discuss the relations between words and images, offering a revision of an antique polemic called *ut pictura poesis* (painting is like poetry), derived from an Horace's statement which was cited in different art's history periods. The reflexion tries to understand the relations between words and images in the contemporary art's approach, beginning in its more remote roots. The text starts with a reading from an oeuvre by Marila Dardot, a Brazilian artist, which is called Demão. In this work, text and image co-exist, both collaborating in the same way to the final result. Putting these questions, the paper tries to discuss the relations between poetry and painting, bringing the historical aspects from the matter in different periods, including some antique manifestations, as well as renaissance's, eighteen century's and from the avant-garde's period.

KEY WORDS: VISUAL ARTS; PAINTING; POETRY; UT PICTURA POESIS

Tensões, contaminações e conflitos entre palavra e imagem fazem parte da história da arte desde a Antiguidade. A famosa expressão *Ut pictura poesis*, exaustivamente discutida durante o século dezoito, entre outros períodos, foi retirada de um tratado de estética do poeta romano Horácio (65aC-8aC). Essa expressão reverbera questões que já na época do autor eram bem conhecidas. Na contemporaneidade, vivemos um ambiente propício para





questionamentos sobre as intersecções, fronteiras e deslocamentos que se operam constantemente entre visualidade e linguagem verbal. A discussão desse tema adquiriu diversas feições em múltiplos momentos históricos, como procuraremos mostrar nesse artigo, e é tão viva hoje quanto nos tempos de Horácio.

Consideremos uma obra de Marilá Dardot, de 2016, intitulada Demão<sup>10</sup>. Ela se compõe de sete painéis sobre os quais são pintadas frases com tinta latex. As frases são lemas e slogans de diversos momentos históricos, que se referem a questões políticas ou manifestações populares, e são pintadas de modo a se sobreporem umas às outras, criando manchas de múltiplas camadas. O texto se decompõe pela sobreposição, gerando um outro contexto, similar àquele que vemos nas ruas quando os tapumes sofrem a ação de múltiplas intervenções sucessivas.



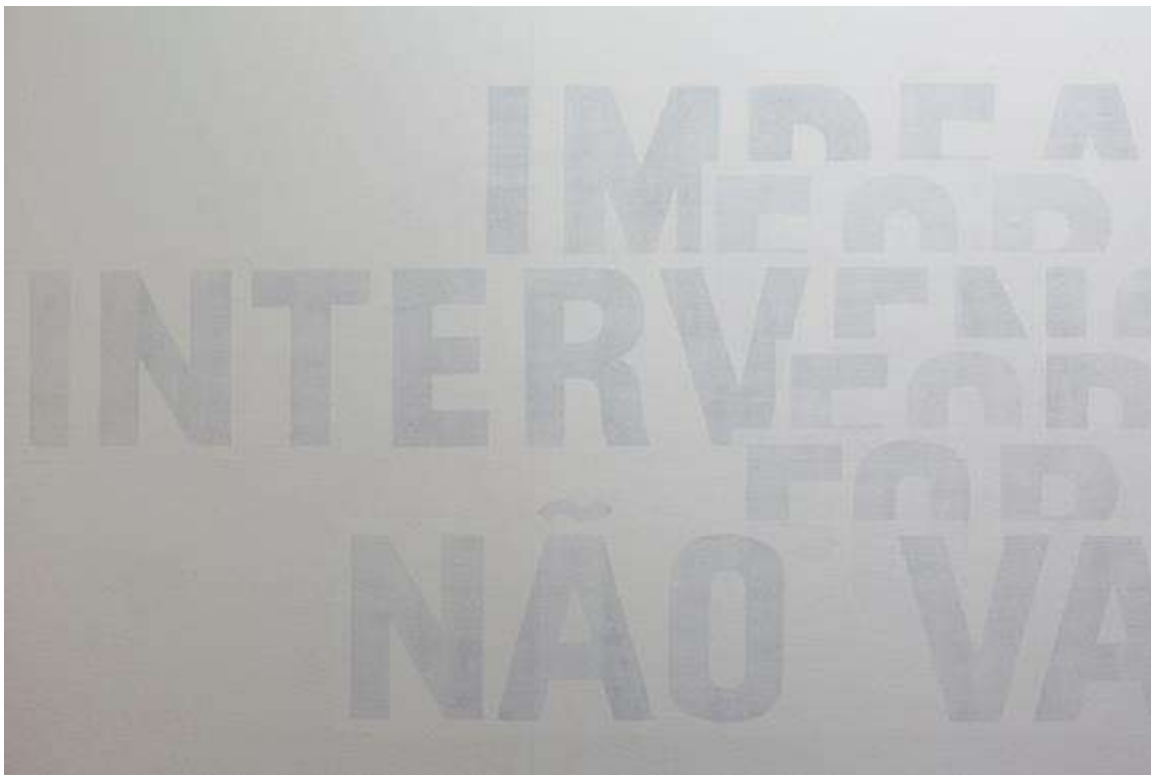
11

<sup>10</sup> Informações sobre a obra retiradas do site da artista. Disponíveis em: <http://www.mariladardot.com/images.php?id=62>, último acesso em 9 de abril de 2017.

<sup>11</sup> Fonte da imagem: <http://www.mariladardot.com/images.php?id=62###/15>.



Marilá Dardot, Demão, 2016 (detalhe da instalação composta por sete painéis)



12

Marilá Dardot, Demão, 2016 (detalhe de um painel)

Trata-se de um trabalho no qual há um diálogo explícito entre a linguagem pictórica e a verbal, e no qual ambas concorrem igualmente para a fruição. Elementos pictóricos e verbais são dispostos com o mesmo cuidado: dimensões dos painéis, escala das letras, escolha da tinta, da sobreposição, da opacidade, do valor são tão importantes quanto a escolha dos próprios lemas e slogans que compõem o trabalho. Esses fatores nos levam a questionar as nossas tradicionais definições a respeito das diferenças entre o verbal e o visual, propondo indagações que nos levam à polêmica *ut pictura poesis*.

“Poesia é como pintura” – afirmou Horácio de passagem em sua poética, um texto célebre em forma de carta,

---

<sup>12</sup> Fonte da imagem: <http://www.mariladardot.com/images.php?id=62#/#/15>.



dedicada aos Pisões, filhos de uma família nobre do império romano. A frase já fazia parte de um contexto onde ressoavam múltiplas aproximações entre essas artes, porém o restante do tratado é dedicado principalmente à poesia, e Horácio não aprofundou a sua afirmação.

Poesia é como pintura; uma te cativa mais, se te deténs mais perto; outra, se te pões mais longe; esta prefere a penumbra; aquela quererá ser contemplada em plena luz, porque não teme o olhar penetrante do crítico; essa agradou uma vez; essa outra, dez vezes repetida, agrada sempre.<sup>13</sup>

Essa passagem singela foi suficiente para que, posteriormente, a frase "*ut pictura poesis*" (poesia é como pintura) ressurgisse nos mais variados contextos, sempre a afirmar as semelhanças (ou a contestar as diferenças) entre as duas artes.

As raízes da discussão, no entanto, são muito antigas. O poeta grego Simônides de Ceos (556aC-468aC), no século quinto antes de Cristo, escrevera que a pintura é poesia muda, enquanto a poesia é pintura falante. Poeta do período arcaico, Simônides foi o responsável por criar subsídios para uma tradição de reflexão poética. Em sua afirmação, a inclinação do pêndulo parece se direcionar à poesia, tida como uma arte superior e tomada como padrão na comparação com a pintura.

Leonardo da Vinci (1452-1519), mais de dez séculos depois, retomou e inverteu a frase de Simônides de Ceos, afirmando que se a pintura é poesia muda, então a poesia é pintura cega: "A pintura é uma poesia que se vê e não se ouve, e a poesia é uma pintura que se ouve e não se vê".<sup>14</sup> Em um conjunto vasto de afirmações do *Tratado da pintura*,

---

<sup>13</sup> HORÁCIO. *Arte poética*, 361. In.: ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO. *A poética clássica*. Tradução de Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 2005, p. 65.

<sup>14</sup> "La pittura è una poesia che si vede e non si sente, e la poesia è una pittura che si sente e non si vede." DA VINCI, Leonardo. *Tratado della pittura*. Liberliber: e-Text (Livro Eletrônico), 2006. Edição de Carabba Editore, 1947, p. 31, §14. Tradução minha.



Leornado discutiu a polêmica, sempre argumentando em favor da visão.

Esses posicionamentos podem ser pensados em relação aos contextos nos quais emergiram e se desenvolveram, pois são frutos de mentalidades e de formas diversas de se relacionar com as artes que contribuem positivamente para a reflexão interartística e intermediática atual. A zona entre palavra e imagem é, portanto, um espaço de múltiplos confrontos nos quais o debate escora um vasto conjunto de questões, que transcendem a análise formal e as fronteiras entre campos do saber.

A polêmica também nos leva a remontar às origens das manifestações artísticas verbais e pictóricas. Utilizar a poesia para compará-la à pintura é uma estratégia que vem como consequência da própria ancestralidade das artes da palavra e seu papel. Não é demais lembrar a importância que a poesia teve durante tempos primordiais no desenvolvimento cultural de muitos povos. A tradição ocidental o atesta através dos hinos de Homero, da *Iliada* e da *Odisseia*, textos que eram cantados em ocasiões festivas. O papel que a poesia épica e, posteriormente, a poesia trágica desempenhou na Grécia não se limitava à simples fruição estética: a poesia tinha a tarefa de educar as pessoas, manter as tradições, afirmar os valores religiosos e promover a coesão social.<sup>15</sup> Era ela o instrumento chave da manutenção da cultura. Sófocles, após escrever *Antígona*, foi condecorado chefe do exército ateniense. Havia uma relação de continuidade entre criar poesia e tomar decisões estratégicas em nome da comunidade. É dessa proeminência que deriva o apreço e a valorização dessa arte em relação às demais que podemos encontrar nas diversas contribuições que os séculos posteriores ofereceram à discussão.

---

<sup>15</sup> JAEGER, Werner. *Paideia: A formação do homem grego*. Tradução de Arthur Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.



Também nas tradições dos povos orientais, africanos e americanos, a poesia desempenha, ainda hoje, esse papel crucial, principalmente nos povos de oralidade primária e mista, isto é, aqueles que não possuem nenhuma forma de escrita ou nos quais a escrita coexiste com as múltiplas formas de oralidade.<sup>16</sup> Esses povos, que não atribuem à escrita a importância que ela tem para nós, fazem da poesia o espaço de ritual e cura, de troca social, de explicação e de filosofia, bem como dos ensinamentos relativos a todos os campos do saber. Através das mitopoéticas, esses povos desempenham uma série de atividades que, na tradição ocidental europeia, foram cedendo espaço aos campos especializados do saber.<sup>17</sup> Separou-se a ciência da magia, a filosofia da poesia, a pedagogia da arte. É em decorrência desse processo que se separaram as artes e se criaram as polêmicas relativas aos "paragones"<sup>18</sup>.

Durante muitos séculos, a tradição greco-romana e suas derivadas conservaram a poesia como instrumento de múltiplas funções. Mesmo o advento e o desenvolvimento das tecnologias da escrita, do pensamento científico, filosófico e teológico não apagaram a primazia que o texto poético ostentava em termos de *status*. Essa valorização da palavra poética se conservou, em termos, durante todo o período medieval e renascentista - chegando, ainda que alterada e cada vez mais rarefeita, aos séculos dezoito e dezenove.

---

<sup>16</sup> ONG, Walter J. *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Tradução de Angélica Scherp. Cidade do México / Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

<sup>17</sup> ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: HUCITEC, 1997.

<sup>18</sup> *Comparações*, em italiano. Devido ao fato de muitos dos textos clássicos da discussão se ampararem em referências italianas (a partir dos grandes mestres do Renascimento) manteve-se a expressão nessa língua, derivada do latim. A comparação foi usada como recurso chave para a discussão teórica e o conhecimento mas também para a disputa de valor.



Não se pode esquecer que foi durante o Renascimento que as artes visuais tiveram um amplo desenvolvimento, gerando-se a partir disso uma série de comparações entre as artes, que questionaram o pódio da poesia. As opiniões de Da Vinci no *Tratado da pintura* se basearam tanto na necessidade de questionar a autoridade da arte poética quanto na de afirmar os valores que a observação visual da realidade agregam ao desenvolvimento científico, além de artístico. Da Vinci criou uma série de argumentos que visam chamar a atenção para as limitações da arte poética, e vêm ao encontro do esforço de afirmar a pintura e seus dotes de interlocução com uma metodologia para o conhecimento. A observação foi a ferramenta chave para as descobertas do período. O desenho cumpriu um papel fundamental na produção desses saberes. A pintura, por outro lado, também tinha a função de afirmar a exuberância e o poderio das instituições. O contexto favorecia o seu desenvolvimento.

Foi realizado um amplo esforço para a afirmação da pintura enquanto arte maior, enquanto arte inteligente, sofisticada, e capaz de substituir a poesia em muitas de suas funções anteriormente assumidas na sociedade. Ainda que o prestígio da pintura fosse alavancado por autores como Alberti (1404-1472) e Vasari (1511-1574), as tensões entre as artes continuaram a prosperar, retornando de modo acentuado durante o período neoclássico.

A famosa questão do "paragone" tomou conta das discussões que recheavam os escritos da intelectualidade do século dezoito. O crítico alemão Ephraim Lessing (1729-1781), um dos principais autores iluministas a se debruçarem sobre a questão, criou fama com o seu *Laocoonte*, livro no qual discutiu as características da pintura e da poesia, relacionando-as com a forma como elas encarnam as



noções de tempo e de espaço<sup>19</sup>. Segundo ele, a poesia deve ser apreendida sequencialmente no tempo, enquanto a pintura tem o dom de se fazer absorver de imediato. Assim, a arte verbal ficou relacionada ao tempo, enquanto a arte plástica foi aproximada ao espaço. Esse conjunto de instrumentos teóricos auxiliou a reflexão sobre o que é próprio de cada manifestação artística. A literatura, ainda assim, continuou influenciando sobre a pintura vivamente na tradição ocidental, através da realização de pinturas desentranhadas de epopeias, mitos, episódios bíblicos, relatos históricos. As pinturas contaram histórias durante um longo período de tempo.

Uma passagem fulcral se deu apenas no século dezenove, durante os conturbados movimentos que se processaram entre artistas e sociedade. Essa alteração também desembocou nas aberturas para a ampliação das possibilidades das artes que ocorreram em consequência desses movimentos, ou seja, com a irrupção, no final do século, de uma série de estratégias inteiramente novas, acompanhadas de um pensamento sobre o processo que foi liberado dos conceitos de norma e técnica imitativa.

Com a passagem extrema que se realizou do final do século dezenove para a arte do século vinte, a questão dos paragonos e do *Ut pictura poesis* foi retomada com muita intensidade. Aguinaldo J. Gonçalves, crítico que se debruçou sobre a análise da obra de Lessing, bem como de estéticas do século vinte, comentando a posição de Wassily Kandinsky (1866-1944), afirmou:

Uma arte pode aprender da outra o modo com que se serve de seus meios para depois, por sua vez, utilizar os seus da mesma forma, isto é, segundo o princípio que lhe seja próprio exclusivamente. Concordando totalmente com o pensamento de Kadinsky, digo que, mais que uma busca de correspondências entre os elementos mínimos constitutivos de cada uma das duas artes (cor-som,

---

<sup>19</sup> LESSING, G.E. *Laocoonte ou sobre as fronteiras da Pintura e da Poesia*. Tradução de Márcio Seligmann-Silva. São Paulo: Iluminuras, 2011.





linha-sintaxe, etc.), acredito num sistema consciente de "construção", em que esses elementos são utilizados como ingredientes, mas "em relação" aos demais, próprios de cada sistema.<sup>20</sup>

O crítico trouxe à tona a utilização racional e coerente que Kandisky fez da relação entre as artes para o lançamento das bases e princípios da arte pós-figurativa. Ao criar a arte abstrata, ele passou a sentir a necessidade de refletir sobre o próprio da pintura, e fê-lo sem excetuar a participação que as contribuições de outras artes podem oferecer. Assim, ao introduzir o conceito de "ponto", ele recorreu à linguagem verbal; ao procurar descrever relações entre elementos, ele utilizou termos vindos da teoria musical<sup>21</sup>. Estudando-se a fundo uma arte, é natural chegar-se à indagação de conceitos, procedimentos e modos de ser de outras manifestações.

A antiga querela do *Ut pictura poesis* acabou por ser redimensionada nesse novo contexto, que abriu as janelas para a grande movimentação artística que acompanhou as vanguardas.

Se analisarmos as múltiplas possibilidades de interpretarmos essa famosa frase horaciana, veremos que ela dá margem tanto a uma reflexão que pontua as diferenças entre as artes (como aconteceu no período neoclássico e pós-renascentista em geral) quanto a uma que procura justamente os dados de entrelaçamento entre as linguagens. Aguinaldo Gonçalves primou por mostrar que a interpretação neoclássica adulterou e se valeu da polêmica baseada na frase para adequá-la às suas necessidades, ou seja, para conformá-la aos preceitos de uma arte imitativa amparada nos modelos clássicos.

---

<sup>20</sup> GONÇALVES, J. Aguinaldo. "Ut pictura poesis: uma questão de limites". Revista USP. Setembro, outubro, novembro de 1989, pp. 177-84, p.183.

<sup>21</sup> KANDINSKY, Wassily. *Ponto linha plano: contribuição para a análise dos elementos picturais*. Tradução de José Eduardo Rodil. Lisboa: Edições 70, 1996.



Assim, uma leitura contemporânea do mesmo texto horaciano também é possível, conforme o trabalho de Marilá Dardot nos leva a pensar. De acordo com os olhos de hoje, todo esse percurso empreendido pela comparação entre poesia e pintura nos parece novamente considerável, pois já temos outros pressupostos e conseguimos dosar as circunstâncias de uma ou outra interpretação. Essas releituras da tradição não nos oferecem qualquer possibilidade de aproximação com o passado grego ou latino em si, mas com o reflexo da idade que o contempla.

O olhar contemporâneo irá pensar a polêmica *Ut pictura poesis* em sua própria chave. Se observarmos o trabalho de Marilá Dardot, chegaremos a vários aspectos que dizem respeito à arte contemporânea e influenciam a fruição; como, por exemplo, tratar-se de uma instalação composta pelos sete painéis em grandes dimensões, ou o ato da pintura em si ter sido realizado por pintores de rua, os quais são responsáveis, via de regra, por pinturas publicitárias e também de propaganda política. A palavra dos slogans, apropriada pela artista desde contextos históricos diversos, é reinscrita no espaço da instalação com elementos que a desviam de seu contexto inicial, gerando efeitos poéticos.

Podemos pensar então que a querela *ut pictura poesis*, para além do seu aspecto de "paragone", de comparação, também esteve viva em outras chaves durante o próprio século XX. essa relação entre o pictórico e o verbal esteve presente no que foi chamado de "vanguarda". O futurismo, dadaísmo e o surrealismo claramente escolheram trabalhar as artes de modo interligado. Em todos eles, a literatura desempenhou um papel importante. Basta lembrarmos de Marinetti (1876-1944), o fundador do futurismo, e de seus manifestos. Ou dos primórdios do dadaísmo ocorridos com o poeta Hugo Ball (1886-1927), inventor da poesia fonética



quando, no Cabaret Voltaire, vocalizou seus textos em meio a quadros, números de dança e piano, rituais com máscaras africanas e uma série de outras intervenções que se agregavam à programação do Cabaret. Podemos afirmar que muito da produção contemporânea é devedor de procedimentos inventados naquele período, que se teve uma finalização enquanto fenômeno histórico, perpetuou-se em práticas que desde os anos cinquenta estiveram bem presentes na produção artística de artistas e poetas.

Hans Richter (1888-1976) ofereceu um belo testemunho do desenvolvimento do dadaísmo<sup>22</sup> no sentido de pontuar os diversos estágios da irrupção e da maturação de procedimentos que iriam se arraigar tanto na poesia quanto nas artes visuais dos séculos XX e XXI. O próprio surrealismo, que teve também escritores e pintores em irmandade, foi uma derivação direta da movimentação dadá. É nesta que foram semeados procedimentos que jamais iriam desaparecer do horizonte criativo. Gostaria de salientar o caráter não datado e não esgotado do dadaísmo, e também do surrealismo, que sofrem do senso comum um conjunto de reduções, como se a dissolução desses movimentos, ocorrida poucos anos após o seu início, tivesse zerado a sua perpetuação. Muitos dos trabalhos de Dardot, de diversas fases da sua produção, trabalham com a palavra em um campo expandido, podendo ser aproximadas das práticas de Hugo Ball e Kurt Schwitters, por exemplo.

A leitura do livro de Richter desvenda o conjunto de descobertas que irão se repetir em inúmeros trabalhos posteriores. O fazer contemporâneo também atesta uma continuidade desses procedimentos: utilização do acaso como método, procedimentos de colagem e *assemblage* de diversos elementos pré-fabricados ou retirados da realidade, como

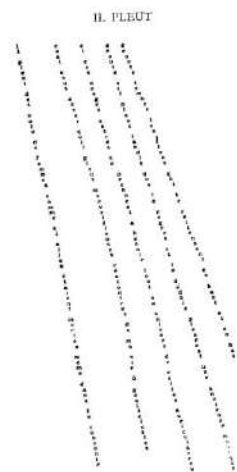
---

<sup>22</sup> RICHTER, Hans Georg. *Dadá: arte e antiarte*. Tradução de Marion Fleischer. São Paulo: Martins Fontes, 1993.



materiais descartáveis, poesia fonética e não significativa, materialidade da linguagem verbal dissociada da linearidade lógica, apelo ao inexplicável, entre outros.

A questão *ut pictura poesis* ressoava indiretamente tanto nas obras dos dadaístas e surrealistas (o romance *Nadya*, de Breton, o atesta<sup>23</sup>) quanto em realizações que brotavam desde a área especificamente literária. Algumas décadas antes da irrupção dos movimentos de vanguarda, já um conjunto de autores vinha se dedicando a explorar o espaço visual da página. É o caso de Guillaume Apollinaire (1880-1918), o inventor dos Caligramas, um gênero de poesia no qual as letras formam imagens na página, frequentemente em conexão com o significado das palavras. Em 1880, Apollinaire criou o famoso poema "Chove":



24

Em Apollinaire, encontramos uma relação entre a visualidade da página explorada pelo poema e seu o sentido lógico. Já na obra do simbolista Mallarmé (1842-1898), há uma certa sofisticação, no sentido de que a espacialidade

---

<sup>23</sup> BRETON, André. *Nadja*. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Cosac Naify, 2007. O romance traz desenhos supostamente realizados pela sua misteriosa heroína, Nadja, criando uma relação ambivalente entre o texto e a imagem, único testemunho "fidedigno" da voz da personagem de cuja relação com o narrador trata o romance, relação também ambígua e tortuosa.

<sup>24</sup> Fonte da imagem: <http://expurgacao.art.br/concretismo-noigandres/>, acesso em 13 de setembro de 2015.



incorporada à poesia passa a tornar-se mais complexa e menos ilustrativa. No célebre poema “Um Lance de Dados Jamais Abolirá o Acaso”, foi utilizada toda a riqueza da contribuição tipográfica mais recente no período. Essa invenção marcou a decorrente poesia experimental de vários continentes.

A poesia concreta brasileira, que nasceu nos anos cinquenta do século vinte, é devedora de todas essas descobertas. Na *Teoria da poesia concreta*<sup>25</sup>, livro de artigos de Augusto de Campos (1931- ), Haroldo de Campos (1929-2003) e Décio Pignatari (1927-2012), os três autores deixaram clara a relação de influência em relação a esses dois poetas finisseculares. O momento de irrupção do concretismo brasileiro se fez acompanhar tanto de criações que exploraram o espaço visual quanto de reflexões críticas que visam manifestar o conjunto de referências do movimento. Eles professaram que a poesia é um conjunto de elementos “verbivocovisuais”<sup>26</sup>, ou seja, nela há elementos verbais, visuais e sonoros em coexistência. Essa mescla se faz notar em muitos de seus poemas.

O princípio do “verbivocovisual” foi amplamente explorado tanto pelos poetas concretos como pelos seus sucedâneos, e passou a ser um critério marcante não apenas para a poesia do século XX. A integração e o diálogo entre os aspectos visuais e sonoros no plano significativo passou a ser o caminho perseguido por muitos criadores, familiarizados ou não com as tendências teóricas da semiótica ou do formalismo russo. Essa definição também

---

<sup>25</sup> CAMPOS, Augusto de. PIGNATARI, Decio; CAMPOS, Haroldo de. *Teoria da poesia concreta: textos críticos e manifestos 1950-1960*. São Paulo: Ateliê, 2006.

<sup>26</sup> Haroldo de Campos explicita no texto “olho por olho a olho nu”, de 1956: “a palavra tem uma dimensão GRÁFICO-ESPACIAL / uma dimensão ACÚSTICO-ORAL / uma dimensão CONTEUDÍSTICA / agindo sobre os comandos da palavra nessas 3 dimensões”. CAMPOS, Augusto de. PIGNATARI, Decio; CAMPOS, Haroldo de. *Teoria da poesia concreta: textos críticos e manifestos 1950-1960*. São Paulo: Ateliê, 2006, p.52.



teve a vantagem de estabelecer diálogos interartísticos, contemplando tanto as históricas relações entre a poesia e a música e entre os movimentos das artes visuais e da criação poética, um diálogo que estava acontecendo nos anos 50 a partir dos encontros entre os poetas e os artistas do movimento Ruptura, grupo de artistas concretos paulistanos protagonistas do período.

Mais de seis décadas depois, Marilá Dardot vem operando com muitos elementos que poderíamos aproximar daqueles teorizados pelo grupo dos concretos. Ainda em 2016, em "A república", ela utiliza palavras também apropriadas para construir imagens que lembram uma bandeira do Brasil fragmentada, e contêm um aspecto gráfico que nos lembra a exploração dos poemas concretos na página levada a cabo pelos autores dos anos cinquenta. O princípio verbivocovisual é explorado integralmente, já que as palavras foram inicialmente proferidas vocalmente (pelos deputados na votação da sessão do impeachment de Dilma Rousseff) e posteriormente organizadas visualmente sobre o suporte, cuja precariedade também dialoga profundamente com o elemento verbal apropriado e recriado.





27

Marilá Dardot, A república, impressão digital sobre tecido de algodão,  
90x130 cm cada, 2016

O trabalho também dialoga com um importante exemplar da poesia concretista. Em 1964, Décio Pignatari criou o poema "Pelé" utilizando as formas geométricas presentes na bandeira do Brasil. Em sua chave léxica, lemos a mesma palavra "família" que aparece no centro do trabalho de Marilá. O losango significaria "a pátria é a família (com televisão) amplificada". A proximidade entre os dois trabalhos revela o diálogo entre a obra contemporânea e um conjunto de pressupostos que, nascidos há quase sete décadas, continuam reverberando plenamente, ainda que abandonado o termo "concretismo", de modo similar ao que foi falado em relação à sobrevivência dos procedimentos dadaístas.

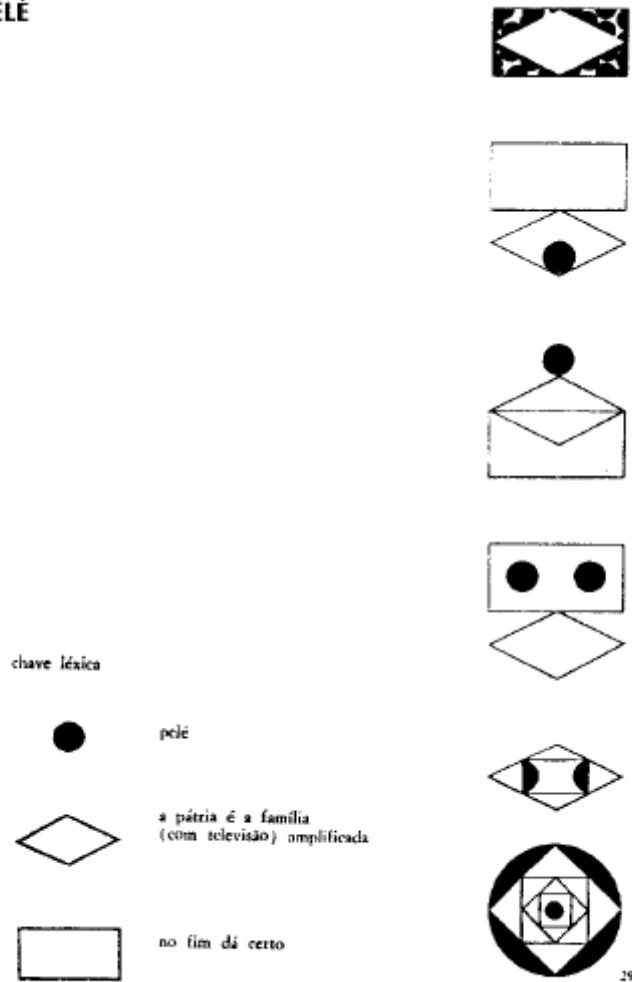
---

<sup>27</sup> Fonte da imagem: <http://www.mariladardot.com/images.php?id=63#/#/1>, último acesso em 09/04/2017.





PELÉ



Décio Pignatari - 1964

28

O percurso de leitura da questão *ut pictura poesis* nos chama a atenção para a presença de fortes diálogos entre poesia e artes visuais em diferentes etapas do desenvolvimento artístico ocidental. Na contemporaneidade, esse conjunto de relações assume um viés interartístico que, se não está carregado da polêmica em seus ares oitocentistas, abandonados os "paragones", nem por isso deixa de propor um conjunto de resgates e releituras de diversos momentos do passado. Pensar sobre as relações entre palavra e imagem nos coloca, portanto, em uma senda de reflexões sobre a presença do passado no presente, chamando a nossa atenção para as múltiplas sobrevivências e ressonâncias dos embates originários que formaram nosso olhar.

<sup>28</sup> Fonte da imagem: volume "Poesia concreta" da coleção Literatura Comentada da Editora Abril. Poesia concreta / seleção de textos, notas, estudo biográfico, histórico e crítico de Iumna Maria Simon e Vinicius de Avila Dantas. São Paulo: Abril Educação: 1982.



# REVISTA APOTHEKE

v.6, n.1, ano 3, julho de 2017

ISSN 2447-1267

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO. *A poética clássica*. Tradução de Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 2005.
- BRETON, André. *Nadja*. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- CAMPOS, Augusto de. PIGNATARI, Decio; CAMPOS, Haroldo de. *Teoria da poesia concreta: textos críticos e manifestos 1950-1960*. São Paulo: Ateliê, 2006.
- DA VINCI, Leonardo. *Tratado della pittura*. Liberliber: e-Text (Livro Eletrônico), 2006. Edição de Carabba Editore, 1947.
- FARES, Gustavo. "Pintura no campo expandido". Tradução Denise Spier. Porto Alegre: Revista Porto Alegre, v. 18, nº31, novembro de 2011, pp.8-16
- GONÇALVES, Aguinaldo José. "Ut pictura poesis: uma questão de limites". Revista USP. Setembro, outubro, novembro de 1989, pp. 177-84.
- KANDINSKY, Wassily. *Ponto linha plano: contribuição para a análise dos elementos picturais*. Tradução de José Eduardo Rodil. Lisboa: Edições 70, 1996.
- KRAUSS, Rosalind. "A escultura no campo ampliado". Arte & Ensaios 17 / Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais EBA-UERJ. Rio de Janeiro, 2004, pp.128-137.
- JAEGER, Werner. *Paideia: A formação do homem grego*. Tradução de Arthur Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- LESSING, G.E. *Laocoonte ou sobre as fronteiras da Pintura e da Poesia*. Tradução de Márcio Seligmann-Silva. São Paulo: Iluminuras, 2011.
- ONG, Walter J. *Oralidade y escritura: tecnologías de la palabra*. Tradução de Angélica Scherp. Cidade do México / Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- POUND, Ezra. *ABC da literatura*. Tradução de Augusto de Campos e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, s/d.
- RICHTER, Hans Georg. *Dadá: arte e antiarte*. Tradução de Marion Fleischer. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- TITMARSH, Mark. "Expanded painting + urban redesign = art in a post-medium condition". In.: Urban Life and Contemporary Arts nº13. Istanbul: Eastern Mediterranean Academic Research Center, março de 2013, pp.55-63.
- ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz: a "literatura" medieval*. Tradução de Amálio Pinheiro, Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Introdução à poesia oral*. São Paulo: HUCITEC, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

## TELMA SCHERER

<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4769839T6>

Professora colaboradora do Departamento de Artes Visuais e pós-doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UDESC. Graduada em Filosofia (UFRGS) e Artes Visuais (UDESC), mestra (UFRGS) e doutora (UFSC) em Literatura.



**FORMAÇÃO E VIDA: COMO ENFRENTAR O CANTO DAS SEREIAS?**

Carolina Votto (CEMLM)

**RESUMO:** O ensaio intitulado Formação e Vida: como enfrentar o canto das sereias? Tem como escopo refletir sobre o processo formativo moderno, e sua relação com os conceitos abordados pelo filósofo alemão Friedrich Nietzsche na Consideração Intempestiva sobre a utilidade e os inconvenientes da História para a vida de 1874. Análise está presente em sua segunda consideração intempestiva, bem como, a relação com o conceito de transfiguração e a possibilidade de uma educação que se volte para o horizonte da vida a partir de uma perspectiva ético-estética, levando em consideração um pensamento artista em detrimento de uma formação científicista.

**PALAVRAS-CHAVES:** FORMAÇÃO; VIDA; ARTE; ÉTICO-ESTÉTICO; TRANSGIFURAÇÃO.

**ABSTRACT:** The essay entitled "Formation and Life: how to face the siren's song?" aims to reflect about modern's formation process and its relation with the philosophical concepts approached by german philosopher Friedrich Nietzsche on the Untimely Meditation about the utility and the inconvenients of History to life of 1874. The refered analysis present on his second untimely meditation, as well as the relation with the concept of transfiguration and the possibility of a education that turns to life's horizon through an ethic and aesthetic perspective, taking into consideration an artistical thinking in detriment of a scientific formation.

**KEY WORDS:** FORMATION; LIFE; ART; ETHIC AND AESTHETIC; TRANSGIFURATION.

**Canto das sereias**

"Tampei os ouvidos de cada um dos companheiros.  
Na Nau, prenderam-me mãos e pés, por igual,  
Reto no mastro, e nele amarraram os cabos;  
Sentados, golpeavam o mar cinzento com remos.  
Mas quando estávamos à distância de um grito,  
Rápido viajando, elas não ignoraram a nau saltadora  
Surgir próxima, e deram vazão a canto agudo:  
'Vem cá, Odisseu muita história, grande glória dos  
aqueus, Ancora tua nau para ouvires nossa voz.  
Nunca ninguém passou por aqui, em negra nau, sem  
antes ouvir a melíflua voz que vem de nossa boca;  
Mas ele se deleita e parte com mais saber.  
De fato, sabemos tudo que, na extensa Tróia,  
Agentaram arquivos e troianos por obra dos deuses.  
Sabemos tudo que ocorre sobre a terra nutre-muitos'  
Assim falaram, lançando belíssima voz"<sup>29</sup>

O poema épico Odisseia narra a tentativa de um retorno para a casa, Homero como poeta aedo, o que na Grécia

---

<sup>29</sup> HOMERO. Odisseia. In: Canto 12. - São Paulo: Cosac Naify, 2014. p. 355.



arcaica possuía um significado profundo de alguém em contato direto com as musas e divindades, possuía o poder divino de narrar histórias orais a aristocracia da época. No canto 12 de sua epopeia, Odisseu personagem central da aventura heróica de retorno à ilha jônica Ítaca - pede aos seus fiéis companheiros de jornada para ser amarrado ao mastro de seu barco; que tapem os seus ouvidos com cera e que a ele deixem os ouvidos desnudados. Ele precisa ver e escutar o canto que ecoa das "sirenas"<sup>30</sup>, seguindo assim, as instruções incumbidas pela deusa Circe. É preciso estar amarrado para não deixar encantar-se pelo canto sedutor da morte, aquele que narra seus feitos mais heróicos, embalsamado de proezas infindáveis, - a voz do passado - é uma linguagem capaz de matar e geralmente clama por permanência.

Mas, como não se deixar seduzir pela voz que narra muitas histórias de feitos gloriosos e que a tudo diz saber? Como pensar o processo de formação humana e sua respectiva relação com a vida sem a voz intermitente da história e da tradição? Primeiramente é preciso refletir o que se compreende por formação humana ou formação de uma cultura, por conseguinte, a vida - que também foi e é passível de conceptualizações. Nesse caminho escolhemos Nietzsche para ajudar a enfrentar a floresta escura. Dante Alighieri escolhe Virgílio para adentrar a floresta da Divina Comédia e já no primeiro canto do Inferno diz: "No meio do caminho desta vida, me vi perdido numa selva escura, solitário, sem sol e sem saída"<sup>31</sup>.

Seria o conhecimento histórico e a tradição ocidental uma forma de pensarmos não estarmos sozinhos e perdidos no meio do caminho da vida? Já, na introdução da Consideração

---

<sup>30</sup> Sereias.

<sup>31</sup> CAMPOS, Augusto. Invenção de Arnaut e Raimbaut a Dante e Cavalcanti. In: Cantos de Dante & canções de Cavalcanti. - São Paulo: Arx, 2003. p. 193.



Intempestiva sobre a utilidade e os inconvenientes da História para a vida de 1874, Nietzsche destaca “detestar profundamente a instrução que não estimula a vida, o saber que paralisa a atividade, os conhecimentos históricos que são somente um luxo dispendioso e supérfluo”<sup>32</sup>. O filósofo alemão se vale da expressão goethiana escrita em carta ao filósofo romântico Schiller no final do século XVIII, em que o poeta de Fausto diz odiar tudo que somente o instrui sem estimular diretamente suas ações.

### **Aprender a força plástica**

É preciso destacar que as críticas asseveradas pelo filósofo de Zarathustra possuem um contexto de abordagem, e neste caso é o século XIX e as matrizes conceituais que o constituem, ou seja, o racionalismo socrático-platônico, cartesiano, kantiano, bem como, a narrativa histórica empreendida pela civilização cristã. A observação nietzschiana recai sobre o excesso de história e o processo de repetição de uma instrução que segundo este não favorece a vida. Pois, invalida o instante, o aparecimento dos infortúnios ou das estranhezas como foco de nossas aprendizagens. É possível vislumbrar que o processo formativo moderno - do qual somos herdeiros - ainda opera a partir dessa chave. Sendo permitido questionarmos: Como abordar o instante em uma aula? Como falar de algo quando este está acontecendo? Como aprender o esquecimento? Como formar uma cultura para o esquecimento?

Segundo a concepção nietzschiana somente formando sujeitos para o esquecimento é que formamos artistas, cientistas, revolucionários, políticos. Para isso, o filósofo elenca os três métodos tradicionais de se fazer história, a saber: monumental, tradicional e crítica. E a

---

<sup>32</sup> NIETZSCHE, Friedrich. Escritos sobre história. - São Paulo: Folha de São Paulo, 2015, p. 47.



necessidade de se produzir atos a-históricos, expondo o limite em que o passado deve ser esquecido para que assim não se torne o "coveiro do presente":

Saber exatamente qual é a força plástica (Plastische Kraft) do indivíduo, do povo ou da cultura em questão, quer dizer, esta força que permite a alguém desenvolver-se de maneira original e independente, transformar e assimilar as coisas passadas ou estranhas, curar as suas feridas, reparar as suas perdas, reconstruir por si próprio as formas destruídas.<sup>33</sup>

A força plástica (plastische kraft) de um indivíduo, de uma cultura ou de um povo são testadas a partir de sua relação com as três formas de se fazer história, isto é, a Monumental caracterizada pelo apego aos "grandes nomes" e seus exemplos para a manutenção de uma determinada cultura; A Tradicional que cultiva a rotina do hábito e o respeito pelas coisas antigas e a Crítica evidenciada pelo sujeito que se sente oprimido pelo presente e dessa forma julga e condena os acontecimentos históricos. Essas três formas de se instruir a história constituem para Nietzsche a "transposição imprudente de muitas desgraças", pois, constitui o estímulo ao espírito que crítica sem necessidade, aquele que conserva sem piedade; e aquele que conhece a grandeza sem conseguir realizar grandes coisas.

No decorrer da consideração intempestiva o filósofo acentua o efeito da história monumental, por exemplo, para a formação do artista levando em consideração o aprendizado dos "grandes cânones" da tradição estética. Mestres estes instituídos pela tradição demonstrando que somente o passado tem vigor diante do presente. Evidenciando assim, a fragilidade em reconhecer o que está sendo produzido em seu tempo, isto é, que obras de arte fora do domínio dos mestres não pudesse ter forças para atravessar as temporalidades. Importante destacar que mais do que romper

---

<sup>33</sup> Idem, p. 51.



com a história monumental, Nietzsche diagnostica um mau uso desta para a vida, sua crítica aproxima-se bem mais da forma em que está é instruída. Sua preocupação se torna evidente quando esclarece que o mau uso da monumentalidade recai exatamente em considerarmos, que os exemplos do passado, são os únicos passíveis de serem seguidos:

Imaginemos as personalidades totalmente ou parcialmente infensas à arte, armadas e paramentadas pela história monumental dos grandes criadores: contra quem voltariam elas suas armas? Contra os seus inimigos hereditários, contra as fortes naturezas artísticas, quer dizer, contra os únicos que sabem tirar desta história um verdadeiro ensinamento, um ensinamento orientado para a vida. Para em seguida transformá-lo numa prática superior. O caminho é barrado, o horizonte é ocultado, quando se cerca com uma dança idólatra e servil a monumentalidade mal compreendida de algum acontecimento do passado.<sup>34</sup>

O diagnóstico de um mau uso da história para a vida, vai além de uma interpretação superficial de ruptura com a tradição, mais do que romper, parece necessário se apropriar dos acontecimentos histórico-discursivos da tradição e construir uma cultura capaz de esquecê-los também. Mas, como conciliar o calendário dos fatos com o calendário dos afetos<sup>35</sup>? Uma das estratégias nietzschianas seria o elemento a-histórico, o momento de transfiguração (ético-estético) e também de ressignificação da cultura grega. O que Nietzsche parece propor ao problematizar os antagonismos que cingem a formação do pensamento ocidental é um posicionamento de que: a vida grega encarna o ideal de

---

<sup>34</sup> Ibidem, p. 61.

<sup>35</sup> Beckett em sua obra Proust: quando o calendário dos fatos corre paralelo ao calendário dos sentimentos, a realização tenha-se dado, que o objeto do desejo (no sentido estrito dessa doença) tenha sido conquistado pelo sujeito, neste caso a congruência é tão perfeita, o estado-de-tempo da realização elimina tão precisamente o estado-de-tempo da aspiração que o real parece o inevitável e (todo esforço intelectual consciente de reconstituir o invisível e o impensável como uma realidade sendo vão) tornamo-nos incapazes de apreciarmos o contentamento, comparando-o com nosso pesar. Cf: BECKETT, Samuel. PROUST. - São Paulo: Cosac Naify, 2003. p. 2003.





uma cultura que não é um adorno da vida, mas a vida mesmo. Como fazer do processo de transição natureza e cultura, uma *hybris* transfigurada?

Uma *physis* nova e melhorada, sem distinção entre o interior e o exterior, sem dissimulação, nem artifício, a cultura concebida como esclarecimento mútuo da vida, do pensamento, da aparência e do querer<sup>36</sup>.

Nos auspícios da modernidade retumbava o prólogo do Nascimento da Tragédia, momento este em que o filósofo alemão atirava duras críticas ao conceito de (*bildung*) formação cultural germânica ao asseverar em sua tentativa de autocrítica: *ver a ciência com a óptica do artista, mas a arte com a da vida*<sup>37</sup>. A partir dessa relação entre ciência, arte e vida, se faz pertinente questionar: É possível um educar para a vida? Como tornar-se o que se é, quando já estamos sendo? Que tipo ou tipos de formação nos permitem inventar eticamente no intempestivo?

Aprender a ver, a pensar, a falar e a escrever, essas são as premissas nietzschianas abordadas no Crepúsculo dos Ídolos para se pensar o sujeito extemporâneo. Como incursionar extemporaneamente no ato educativo? Ao tentar responder a todas essas aprendizagens (ver, pensar, falar e escrever) o filósofo da Sils-Maria aponta para a tarefa de que se necessita de educadores.

Para não me apartar do meu modo de ser, que é afirmativo e apenas e indireta e involuntariamente tem a ver com a contradição e a crítica, apresento a seguir três tarefas para as quais se precisam de educadores. É preciso aprender a ver, é preciso aprender a pensar, é preciso aprender a falar e escrever, a meta nas três tarefas é uma cultura nobre. - Aprender a ver - acostumar o olho à calma, à paciência, a permitir que as coisas se nos aproximem; aprender a protelar o juízo, a

---

<sup>36</sup>Haar, Michel. Vida e totalidade natural. In: cadernos Nietzsche 5, p. 13-37. - São Paulo: GEN, 1998. p. 33.

<sup>37</sup> NIETZSCHE, Friedrich. O nascimento da tragédia.- São Paulo: Cia das Letras, 1992. p. 14.



circunscrever e conceber em casos particulares por todos os lados.<sup>38</sup>

Espiritualizar as paixões, dar tempo ao pensamento antes de inferir um juízo inflamado acerca do que nos afeta - afinal - *pés de pombo governam o mundo*. Assim prossegue Nietzsche ao tentar esboçar o exercício de aprender a dançar com o pensamento. É preciso exercitar o *ofício das aprendizagens* para se chegar a dançar com os conceitos. No entanto, qual seria o caminho para um ofício das aprendizagens que levasse à arte de viver? Foucault nas *Técnicas de si* chama atenção para o equívoco histórico interpretativo acerca do *cuidar-se de si* e a famosa frase do oráculo délfico *conhece-te a ti mesmo*, e da importância dessas técnicas andarem conjuntamente, a primeira enquanto uma preparação para a segunda.

O filósofo francês destaca a técnica utilizada pelos estoicos em seu *askêsis*. Sendo este o gesto que implica no processo de consideração de si - a busca por uma *maestria* obtida não pela renúncia à realidade, mas pela assimilação da verdade. *O objetivo final da askêsis não é preparar o indivíduo para outra realidade, mas de lhe permitir acessar a realidade desse mundo. Em grego a palavra que descreve essa atitude é paraskeuazô (preparar-se)*<sup>39</sup>.

Pensar o processo de formação como a ponte que conduz o ser humano a preparar-se para a vida e também ter a possibilidade de transfigurar uma cultura, permite que se pense como este ofício das aprendizagens está sendo conduzido. Qual o tipo de formação ou preparação para a vida que se está exercendo? Uma cultura que visa aos saberes técnicos, superpotencializando a ciência ou uma voltada para a arte do viver e sua construção ético-

---

<sup>38</sup> NIETZSCHE, Friedrich. *Crepúsculo dos ídolos ou como se filosofa com o martelo*.- Petrópolis: Vozes, 2014. p. 60-61.

<sup>39</sup> FOUCAULT, Michel. Traduzido a partir de FOUCAULT, Michel. *Dits et Écrits*. Paris: Gallimard, 1994, Vol. IV, pp. 783-813, por Wanderson Flor do Nascimento e Karla Neves. P. 13.



estética? Tanto Foucault como Nietzsche foram críticos assaz do processo cultural moderno posto que compreendiam a necessidade de se pensar a formação da mesma, diagnosticar a sua decadência e ir ao encontro das formas que possibilitam a existência enquanto obra de arte. Quando o *conhece-te a ti mesmo* torna-se mais relevante e atropela o *cuida-te de ti mesmo*, assim como a busca de sentido da vida se torna mais relevante do que o encontro com os diferentes sentidos da vida se inicia um processo de afastamento da mesma como elo vital de invenção humana.

Compreender o processo educativo como uma das estratégias mantenedoras do ideal socrático-platônico, isto é, a busca de um sujeito voltado à conquista da verdade, que coloca à vida e os acontecimentos que dela brotam em segundo plano. Pois, a dicotomia construída historicamente em torno de dois mundos: inteligível e sensível, perpetuada primeiramente por Platão, a partir do método dialético e da construção de uma cidade ideal - neste contexto - a cidade se aproxima da formação dos sujeitos que a habitam na constituição refinada de uma ascese. Não permitindo assim a contradição, nem os impulsos e erros advindos do que, por ventura, venha a acontecer.

A crítica nietzschiana ao modelo formativo socrático-platônico e mais adiante ao cristianismo enquanto desdobramento de um ideal de verdade, razão e conseqüentemente negação do corpo, propõe que a partir do diagnóstico do que Nietzsche considera como um enfraquecimento das forças vitais, a necessidade do ser humano superar a si mesmo. Essa superação somente é possível mediante forças que religuem a vida. Não obstante, que a teoria nietzschiana retorna a tragédia ática e a desloca para a cultura moderna. Antes de Sócrates e Eurípides, a racionalidade não era considerada como elemento ativo de invenção da existência e sim à arte. O



retorno conceitual a cultura grega, mais especificamente os pré-socráticos e a interpretação heraclitiana do devir: como fluxo intensivo de transformação dos acontecimentos da vida. Acentuando que o mundo está em constante transformação e que a estratégia para lidar com as mudanças é a invenção.

### **Ofício das aprendizagens**

Refletir o *ofício das aprendizagens* de ver, pensar, falar e escrever enquanto gestos que direcionam a imanência da vida ou do valor da existência pressupõem que se reflita qual o lugar historicamente ocupado pela formação humana. O ideal científico que constituiu o sujeito moderno desde Descartes ou até mesmo a concepção de uma "imagem de pensamento" distanciada dos afetos e da vida traz, enquanto legado, uma formação "psicofísica". De um lado o conhecimento - na maioria das vezes - não um conhecer enquanto ato de invenção; mas sim, a necessidade da manutenção de uma cultura, desprovida dos impulsos, desejos e temporalidades e de outro um corpo carregado de desejos, de inquietações, sendo adestrado, inserido em um corpus social, desprovido de seu ritmo. Roland Barthes em *Como viver junto*, analisa as diferentes comunidades monásticas do início da civilização cristã, mais especificamente o Monte Atos<sup>40</sup>, acentuando a sua fantasia da *idiorritmia*<sup>41</sup>, sujeitos heterogêneos convivendo harmonicamente em seus diferentes ritmos e experiências.

---

<sup>40</sup> Montanha da Grécia onde, desde o final do século VII, instalaram-se eremitas e, nos séculos seguintes, dezenas de conventos. A montanha Santa suscitou um gênero de vida particular, chamado de idiorritmia.

<sup>41</sup> Segundo Barthes: "Vejo uma mãe segurando o filho pequeno pela mão e empurrando o carrinho vazio à sua frente. Ela ia imperturbavelmente em seu passo, o garoto era puxado, sacudido, obrigado a correr o tempo todo, como um animal ou uma vítima chicoteada. Ela vai em seu ritmo, sem saber que o ritmo do garoto é outro. E no entanto, é a sua mãe!→O poder - a sutileza do poder - passa pela disritmia, a heterorritmia". BARTHES, Roland. *Como viver junto*. Simulações romanescas de alguns



Pode-se pensar que até Nietzsche a vida não era colocada enquanto um valor na tradição filosófica, a valoração da existência enquanto processo de transfiguração aparece na obra do filósofo alemão desde O Nascimento da Tragédia, depois se estende em Aurora, Humano Demasiado Humano, A Gaia Ciência e retumba nas Considerações Extemporâneas. A Transfiguração (Verklärung) como um ato de invenção, dar outros sentidos interpretativos as vivências que ocorrem próximo a compreensão deleuziana de acontecimento. Se a interpretação deleuziana de acontecimento se aproxima da aceitação estoica de que os acontecimentos se dão como devem se dar, através do prisma da ataraxia e que aos seres humanos cabe aceitá-los e viver da melhor maneira possível. Por outro lado, a transfiguração seria o gesto primordial de transformar o acontecimento em uma estética da existência. Para tanto, se faz essencial uma cultura que gere pensamento, que sustente uma vida despida do ideal ascético, mas que mesmo assim permita a construção de uma coletividade potencializadora das forças vitais.

Nossa hipótese é que o conceito de transfiguração se mostra como a via mais adequada para uma experiência de genuína criação com a vida. Seja transfiguração como "contra-efetuação" ou "máscara", respectivamente como o "ator comediante dos próprios acontecimentos" (Deleuze 2003 153) ou "poetas de nossas vidas" (Nietzsche GC §299 KSA 1980 538), tanto em Deleuze quanto em Nietzsche a transfiguração é a via pela qual o homem foge das codificações, cria a si próprio, podendo então se falar de mais uma forma de dimensão estética da vida.<sup>42</sup>

A partir dessa dimensão estética, desse criar que expõe Viesenteiner, como pensar essa relação no diálogo

---

espaços cotidianos: cursos e seminários do Collège de France, 1976-1977. - São Paulo: Martins Fontes, 2013. p. 19.

<sup>42</sup> VIESENTEINER, Jorge Luiz.- Nietzsche e Deleuze: sobre a arte de transfigurar. In: Discusiones Filosóficas. Año 12 N° 18, enero - junio, 2011. p. 189.



entre a educação básica e o ensino superior? Quais são os limites formativos que impedem a construção de uma *formação menor*, nos termos expostos por Sílvio Gallo em sua *Educação Menor*<sup>43</sup>? Se uma é continuação da outra, quais são os elementos transfigurativos que permitem criar na existência, transpor a "estética formal" por uma "estética da existência". Um caminho que permita pensar qual é a vida de que se fala e suas diferentes formas. Segundo Nietzsche, a vida conceitual é um empobrecimento da própria vida que se apresenta caótica, o pensamento como estratégia de organizar o caos, permite buscar o que seria uma *educação sentimental* ou dos *impulsos* na busca do próprio sentido de se estar vivo. Aproximar essa vivacidade do processo formativo; exige refletir quais as estratégias que permitem "compor" transfigurações no gesto educativo. Sendo o ato de transfigurar um elemento de transformação da própria forma. No entanto, o contorno neste caso, se aproxima dos modelos historicamente instituídos neste processo.

Os discursos epistemológicos da cultura de "especialista" no âmbito da formação de ensino superior, mais especificamente na formação de professores, acabam se distanciando do contexto da educação básica. É como se a escolha moderna racionalista, segundo Deleuze de ao invés de se operar por uma Paidéia constituída em seu todo está fosse substituída por um tipo de método. Aquele mesmo que coloca um distanciamento entre a prática e a teoria, de um lado a construção epistêmica e de outro os artífices

---

<sup>43</sup> Sílvio Gallo em seu artigo: *Em torno de uma Educação Menor*, se apropria do conceito de Literatura Menor elaborado por Gilles Deleuze e Félix Guattari, onde os mesmos ao analisar a obra kafkiana, a colocam como menor no sentido de explorar a sua diferença em relação a literatura canônica da modernidade. Gallo se apropria do conceito elaborado pela dupla francesa, para pensar uma educação menor, no sentido de superação e diferença, comparada a Educação dita maior, isto é, aquela pensada e historicamente instituída pelo Estado e as instituições modernas.



executando um ofício, que há muito perdeu sua “nobreza”. Parece necessário que os poetas retornem a República de Platão para que se possa destituir o ideal formativo da verdade.

### **Aprender a força ético-estética**

O ético-estético em Nietzsche ressoa a partir de um prisma ético que insere a vida enquanto valor, a vida possui valor e o estético enquanto transfigurativo, pressupõe inventar possibilidades de existência. A perspectiva nietzschiana insere o estético na vida, isto é, uma estética da existência que pressupõe estratégias de pensamento que levem as fissuras mais profundas de si mesmo, pode-se transferir para uma formação que interroge seu tempo e reforme a vida conforme a necessidade:

Um filósofo que tenha percorrido o caminho por muitas saúdes e o percorre ainda, atravessou por igualmente numerosas filosofias: ele não *pode* mesmo senão a cada vez converter sua condição na mais espiritualizada forma e distância – essa arte da transfiguração é a filosofia mesma”<sup>44</sup>

Esse *pathos* da distância, assim como o par saúde/doença é essencial para a compreensão do entendimento que se possa ter dos discursos que compõe a tradição moderna e a interpretação da mesma. Ao colocar o conhecimento em um vir-a-ser, o ser humano desde tempos remotos busca a forma, como uma estratégia de luta contra a imitação, a mimeses dos exemplos. O processo formativo se constituiu até então da reprodução de um modelo que fosse viável ao contingente da universalização, geralmente com o intuito de “humanizar”, de inserir socialmente, de manter valores, produzir *eticidade* como ressalta Hegel na Fenomenologia do Espírito em 1807 ao decantar os passos de inserção de um sujeito na sociedade (família, escola,

---

<sup>44</sup> NIETZSCHE, Friedrich. Prefácio da segunda edição de A Gaia Ciência (1886). In: Obras incompletas. – São Paulo: Nova cultural, 1987. p. 146.





sociedade). Mas será que esse ideal formativo, que segundo a perspectiva nietzschiana em sua crítica aos estabelecimentos de ensino superior alemão, que pouco se comunica com a formação das crianças e jovens em seu processo de iniciação à cultura, ainda é viável?

Como dizer que o processo formativo está em constante experimentação, se a cultura a que estamos submetidos tenta exatamente se colocar no oposto? É de suma importância pensar na integralidade dessa formação, como acentua Rosa Dias em seu artigo: *Nietzsche educador da humanidade*:

O ser humano é um hábil experimentador de si mesmo; seu espírito está em constante metamorfose. O filósofo deve ser o instrumento ativo dessa metamorfose, dessa arte da transfiguração, e isso só é possível incentivando continuamente a experimentação, os ensaios, as tentativas de renovação. A experimentação aqui não quer nada provar, nada verificar; logo não pode ser entendida numa acepção científica. Trata-se, sim, a cada instante, de tentar tudo por tudo, qualquer que seja o resultado. Nietzsche concebe a vida como um risco em que se pode ganhar ou perder tudo – isso porque tudo é novo, inédito e perigoso”<sup>45</sup>

Articular uma formação que leve a construção inventiva faz com que se adentre o solo dos valores intocáveis da formação humana, é como se fosse preciso descobrir reiteradamente o que significa formar. Para Nietzsche a marca distintiva entre o filósofo-artista e o cientista é a paixão pelo conhecimento, paixão pelo pensar. Será que se desperta essa paixão diante de tantas fragmentações? Na hierarquia constituída pelo sistema brasileiro de formação, é possível geralmente encontrar pedagogos alfabetizando as séries iniciais e aqui já se incide uma inferiorização, desde a imagem constituída desse docente até seu salário.

Como se formar crianças fosse um ofício inferior, até a diferença entre a formação de especialistas em

---

<sup>45</sup> DIAS, Rosa. Nietzsche educador da humanidade revista Impulso. In: Revista Lampejo, Fortaleza. Nº 2 - out./2012. p. 11.



determinada área de conhecimento para a formação dos adolescentes e a confusa continuidade do ensino médio que reverbera na cultura de epistemólogos no ensino superior. Como despertar um vivenciar inventivo através do conhecimento com esse legado positivista?

Difícil aceitar a possibilidade do fracasso como elemento pedagógico dentro de uma cultura formativa que possui enquanto ideal o êxito. Refletir o processo de transfiguração como um elemento de formação interna, pressupõe considerar o indivíduo em todo o seu potencial de experimentação, destituindo uma formação gregária que coloca esta, a partir, de uma perspectiva homogênea. E pensar com Nietzsche é colocá-la a partir de uma lente trágica, lançando o jogo de dados da existência. Trazendo o elemento dionisiaco para o campo da cultura moderna.

Acredito que o caminho que se percorre na busca humana pela forma é constante, em devir e que de alguma maneira leva a um ideal; pode-se questionar qual seria o ideal que se deseja percorrer? O pensamento moderno lega uma tradição a ser descascada. O que não impossibilita a riqueza e a conservação dos saberes construídos ao longo do tempo, isto é, se a compreensão e o diálogo desses conhecimentos venham acompanhados do que Deleuze define de uma *Nova Imagem de Pensamento*.

Essa imagem não rompe com a antiga e, neste caso, a diferença se apresenta como dialogar com as imagens da tradição de pensamento sem dogmatizá-las? Sem despi-las de seu sentido e valor? Talvez, tenhamos que pensar uma formação mais ao estilo da Paidéia grega e cultivarmos os olhos e ouvidos atentos, mas, - quando necessário saber que é preciso amarrar-se ao mastro do navio - enfrentando a voz que narra os grandes feitos históricos, mesmo sentindo o medo de não sabermos a outra parte do meio do caminho.



**Referências Bibliográficas:**

BARTHES, Roland. Como viver junto. Simulações romanescas de alguns espaços cotidianos: cursos e seminários do Collège de France, 1976-1977. - São Paulo: Martins Fontes, 2013.

BECKETT, Samuel. PROUST. - São Paulo: Cosac Naify, 2003. p. 2003.

CAMPOS, Augusto. Invenção de Arnaut e Raimbaut a Dante e Cavalcanti. In: Cantos de Dante & canções de Cavalcanti. - São Paulo: Arx, 2003.

DELEUZE, Gilles. Nietzsche e a filosofia. - Porto: Rés-Editora.

DIAS, Rosa. Nietzsche educador da humanidade revista Impulso. In: Revista Lampejo, Fortaleza. N° 2 - out./2012.

FOUCAULT, Michel. Traduzido a partir de FOUCAULT, Michel. Dits et Écrits. Paris: Gallimard, 1994, Vol. IV, pp. 783-813, por Wanderson Flor do Nascimento e Karla Neves.

Haar, Michel. Vida e totalidade natural. In: cadernos Nietzsche 5, p. 13-37. - São Paulo: GEN, 1998

HOMERO. ODISSÉIA. In: Canto 12. - São Paulo: Cosac Naify, 2014

NIETZSCHE, Friedrich. Prefácio da segunda edição de A Gaia Ciência (1886). In: Obras incompletas. - São Paulo: Nova cultural, 1987.

\_\_\_\_\_. Ecce Homo como alguém se torna o que é.- São Paulo: Cia das letras, 1995.

\_\_\_\_\_. O Nascimento da Tragédia.- São Paulo: Cia das Letras, 1992. p. 14.

<sup>1</sup> \_\_\_\_\_. Crepúsculo dos ídolos ou como se filosofa com o martelo.- Petrópolis: Vozes, 2014. p.60-61.

\_\_\_\_\_. Escritos sobre história. - São Paulo: Folha de São Paulo, 2015.

VIESENTEINER, Jorge Luiz.- Nietzsche e Deleuze: sobre a arte de transfigurar. In: Discusiones Filosóficas. Año 12 N° 18, enero - junio, 2011.

**CAROLINA VOTTO**

<http://lattes.cnpq.br/6311995499245221>

Mestre em Teoria e História da Arte (2011), pelo Centro de Artes, no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Graduada em licenciatura no curso de Filosofia (2006), pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) - RS. Possui experiência como docente e orientadora de pesquisa nas áreas de Estética, Filosofia da Arte e Educação. Também atua como professora de Filosofia e articuladora da área de Ciências Humanas do Centro Educacional Marista Lucia Mayvorne - Florianópolis, SC.



**SOBRE O ENSINO/APRENDIZAGEM EM ARTES VISUAIS  
OU ARTE COMO EXPERIÊNCIA<sup>46</sup>**

Fábio Wosniak (UDESC)

fvosniak@gmail.com

Jociele Lampert (UDESC)

jocielelampert@uol.com.br

**RESUMO**

Este artigo apresenta algumas reflexões acerca dos conceitos de Arte como Experiência e os processos de ensino/aprendizagem em Artes Visuais, tangenciando os campos da Arte, Arte Educação e ensino de pintura, tendo como eixo a abordagem metodológica que vem sendo pesquisada no Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke e nas aulas de Graduação e Pós-Graduação em Artes Visuais na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

**Palavras-chave** - Arte como experiência. Ensino/aprendizagem em Artes Visuais. Arte e Arte Educação.

**ABSTRACT**

This article presents some reflections on the concepts of Art as Experience and teaching / learning processes in Visual Arts, tangentially the art fields , Art Education and painting teaching, having as axis the methodological approach that has been researched in the study group Apotheke painting studio and the graduation classes and Graduate Studies in Visual Arts at the University of the State of Santa Catarina - UDESC .

**Keywords** - Art as experience. Teaching / learning in Visual Art. Art and Art Education.

Artes Visuais como experiência ou o pensamento de Dewey como base teórica.

A obra de John Dewey, *Art as Experience*, publicada e originalmente editada por Jo Ann Boydston (1934), teve sua tradução para a língua portuguesa em 2010, pela Editora Martins Fontes. Antes da publicação do pensamento filosófico de Dewey sobre uma Filosofia da Arte no Brasil, o autor já era precursor das reformas de ensino em diversos Estados brasileiros.

---

<sup>46</sup> Trabalho apresentado e publicado no SEMINÁRIO COMEMORATIVO DO CENTENÁRIO DO LIVRO DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2016. Disponível em: [http://www.uel.br/eventos/centenariode/pages/arquivos/Anais\\_Seminario\\_DE.pdf](http://www.uel.br/eventos/centenariode/pages/arquivos/Anais_Seminario_DE.pdf)



Diante dos debates acerca do pensamento deweyiano para a Educação, tem sido relevante refletir que seus estudos sobre Educação e Arte, por mais que tenham sido formulados antes da primeira metade do século XX, continuam expressivos para a contemporaneidade, tendo em vista que uma de suas ideias expoentes é a de que "a arte é o *locus* paradigmático dos valores, e a criação e o prazer advindo da arte são o protótipo dos objetivos dignos da condição humana" (DEWEY, 2010, p. 10).

A filosofia pragmática de Dewey não se refere exclusivamente à ação, mas o que o autor deflagra nesta corrente pragmática é uma teoria filosófica do pensamento e do sentimento, onde o pensamento norteia a ação e o sentimento reconhece as consumações dispostas por ela - uma conscientização unificada pelo sentir e agir. John Dewey foi o filósofo norte-americano mais relevante da primeira metade do século XX. Seu pensamento baseava-se principalmente na convicção moral de que "democracia é liberdade" - uma sociedade democrática prepara todos os indivíduos, de maneira igualitária, assegurando seus benefícios, por meio de variadas formas da vida associada. Nessa perspectiva, a educação deve proporcionar aos sujeitos um interesse sobre as questões sociais e culturais, inerentes ao espírito humano, permitindo assim que as mudanças sociais aconteçam sem ocasionamentos de desordem (DEWEY, 1959).

Para o filósofo, a configuração da disposição humana pode ser possível diante de diversos agentes, mas a escola, segundo o autor, ainda é o espaço chave para que uma filosofia da experiência se concretize como uma "realidade manifesta". Uma filosofia da experiência no âmago da Educação exige que professores sejam conhecedores exímios do seu processo de aprender, e que estejam com seus conjuntos de práticas em constante estado de reflexão. Caso



contrário, corre-se o risco de que sua prática pedagógica não passe de um aglomerado de dogmas sem qualquer exame crítico (DEWEY, 2011). Dessa forma, Dewey sustenta a ideia de que nenhuma reflexão sobre processos educacionais seja viável sem levar em conta os contextos nos quais estes estejam inseridos.

No tocante à Arte, Dewey apresenta questões relevantes para os professores. Em uma publicação de 1998, o autor se pergunta como a Arte "ajudaria a viver melhor a vida cotidiana. Ele [Dewey] se pergunta: como professores de todas as áreas poderão fazer uso de "lições" de arte (entendidas em termos experienciais) para melhorarem o seu ensino?" (BARBOSA, 2001, p. 20-21).

A prerrogativa mais importante para pensarmos na atualização do conceito de experiência cunhado por Dewey é a de recusar as verdades absolutas e as dicotomias. Dewey defende um princípio de continuidade em toda sua filosofia, onde essa continuidade confere uma unidade, que nada se aproxima de imutabilidade. Para Dewey, unidade implica flexibilidade e continuidade de interações (AMARAL, 2007).

Amaral (2007, p.39) explica que a unidade na teoria deweyana trata

(...) de uma unidade apoiada na flexibilidade das interações e aqui poderíamos perfeitamente acrescentar a palavra "sociais, sem que com isso estivéssemos prejudicando a clareza do pensamento do autor, mas, pelo contrário, reforçando-a. trata-se ainda de uma unidade que pressupõe a diversidade e poderíamos igualmente acrescentar, dos "espíritos", sem incorrer em qualquer distorção do seu pensamento.

A unidade presente na filosofia de John Dewey une a relação do indivíduo ao meio, aquela entre o homem e o mundo. Compreender o conceito de unidade presente na filosofia deweyana torna-se fundamental para apreender o conceito de Arte como experiência e de Estética. Dewey não



abandona as qualidades holísticas, historicistas e organicistas na sua filosofia. O autor busca as "origens estéticas nas necessidades naturais, na constituição e nas atividades do organismo vivo" (SHUSTERMAN, 1988, p. 233). A estética pragmatista de John Dewey, segundo Shusterman (1988, p. 231), "ocupa a posição ideal para reorientar e revigorar a filosofia da arte contemporânea". De acordo com o primeiro, "as oposições entre mente e corpo, alma e matéria, espírito e carne originam-se todas, fundamentalmente, no medo do que a vida pode trazer" (DEWEY, 2010, p. 89).

Assim, já vemos esboçada uma contraposição com as teorias dualistas (corpo x alma, teoria x prática), ou seja, com aquelas teorias estéticas onde os valores principais eram os de praticar distinções entre Arte e Vida. Dewey considera a criatura viva em toda a sua totalidade, cabendo uma filosofia que compreenda a articulação do homem com o seu meio, onde a experiência é a "chave-mestra" para revelar a vitalidade unificada da experiência singular e estética entre o homem e a Arte.

A noção de Arte presente na obra de John Dewey reside na relação que a criatura viva tem com seu ambiente, o naturalismo deweyiano torna-se necessidade para toda obra de Arte. Neste sentido, a função da Arte é unificar a vitalidade consciente presente na vida humana, pois as obras de Artes qualificadas não geram experiências estéticas especializadas - elas aprimoram a percepção, a comunicação, originando fontes de energia e inspiração. A experiência estética é a responsável em ampliar e aprimorar todas as inquietações humanas. Shusterman (1998, p. 238) explica que a função da Arte para Dewey:

(...) não residem em algum fim particular, especializado, mas sim em satisfazer a criatura viva de maneira global, servindo a fins variados e, acima de tudo, aumentando a nossa experiência



imediate, que nos revigora e vitaliza, assim, a realizar qualquer fim que busquemos.

Para John Dewey, a arte deveria se situar ao lado das coisas da experiência comum da vida, ou seja, inserida em um contexto diretamente humano, ao contrário de estarem relegadas exclusivamente aos museus ou galerias, compartimentalizadas em teorias que distanciam as experiências estéticas da vida cotidiana, ou seja, do prazer pessoal que, segundo o autor, está próximo às coisas da natureza, como o ar, o solo, a luz, as flores. Seriam desses lugares que brotariam as coisas esteticamente admiráveis. (DEWEY, 2010).

A filosofia da Arte defendida por Dewey reestabelece a união entre as formas mais sofisticadas do artístico com os sentimentos mais ordinários da vida humana. A constante interação entre sujeito e ambiente, juntamente com os resultados dessa relação, será o que constituirá uma experiência. Na relação entre a Arte e a Estética, o filósofo afirma que o trabalho poético, desenvolvido em uma perspectiva da filosofia da experiência, seria o clímax da sofisticação entre a união dos saberes - afetivo, intelectual e prático (DEWEY, 2002). Na perspectiva do filósofo, as Artes oferecem vitalidade e aprofundam o conhecimento das experiências acumuladas, porque

[t]oda arte envolve órgãos físicos, como o olho e a mão, o ouvido e a voz e, no entanto, ela ultrapassa as meras competências técnicas que estes órgãos exigem. Ela envolve uma ideia, um pensamento, uma interpretação espiritual das coisas e, no entanto, apesar disto é mais do que qualquer uma destas ideias por si só. Consiste numa união entre o pensamento e o instrumento de expressão. (DEWEY, 2002, p. 76).

É justamente na integração entre o pensamento e o instrumento de expressão que se pode esboçar uma ideia do que o autor nos comunica a respeito da experiência





singular/estética. A experiência para Dewey é um processo do viver que relaciona-se de maneira intensa e contínua entre o mundo e o sujeito. Dessa relação brotam conflitos, resistências, impressões. Destes elementos, por sua vez, emergem as experiências, envoltas em ideias e emoções. É, portanto, neste conceito instaurado por Dewey que uma filosofia da experiência para a Arte/Educação contemporânea torna-se pertinente.

A experiência singular é também uma experiência estética, tendo em vista que em ambas as experiências há consumação, e nunca cessações - como no caso de uma experiência intelectual. Neste sentido, a experiência intelectual é diferente da experiência singular/estética. A primeira tem como matéria-prima símbolos e signos, e exige uma conclusão, um encerramento. É justamente por sua natureza conclusiva que gera incertezas. Ao contrário, a experiência singular/estética reside em fluxos constantes, possui lugares de repouso, unidade, e o seu desfecho é atingido por um movimento ordeiro e organizado. O material vivenciado, ao mesmo tempo em que é marcado pelas percepções, é transformado pelas experiências anteriores. "A conclusão é uma consumação, e não uma cessação. Esta experiência carrega um caráter individualizador e autossuficiente." (DEWEY, 2010, p. 110)

A experiência singular/estética é uma espiral, seu fluxo contínuo unifica a percepção entre o que é feito e o que é suportável; cria conexões com experiências anteriores - uma observação constante entre o que existiu, existe e existirá, o processo é vivenciado conscientemente. A ansiedade e as frustrações, que fazem parte da vida cotidiana e estão presentes no processo criativo, não são impeditivas para que a inteligência organize a consumação da experiência pulsante; discernimento entre ações e desejos, não há dicotomias, fragmentações entre



inteligência e sensibilidade. Tudo se relaciona, tudo está junto, é o próprio processo do viver unificado ao ambiente tomando consciência de si - esse conjunto consciente propicia ao sujeito uma experiência singular/estética. O estético, na filosofia da arte de John Dewey, não é um fator externo e que se "lança" para a experiência. Tampouco está relacionado ao luxo, ou é idealizado por qualquer corrente de pensamento transcendental. Para o autor, "o estético (...) é o desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem à toda experiência normalmente completa (...) estético refere-se à experiência como apreciação, percepção e deleite" (DEWEY, 2010, p. 125-127).

Dewey afirma que "a arte, em sua forma, une a mesma relação entre o agir e o sofrer, entre a energia de saída e a de entrada, que faz com que uma experiência seja uma experiência" (DEWEY, 2010, p. 128). Como o artístico está relacionado ao ato de produção e o estético ao ato de prazer e percepção, uma obra acontece em sua completude quando o artista, ao trabalhar, assume essas duas atitudes transformando-a em uma só, ou seja, numa atitude artístico-estética. O artista, na concepção de Dewey,

comparado a seus semelhantes, é alguém não especialmente dotado de poderes de execução, mas também de uma sensibilidade inusitada às qualidades das coisas. Essa sensibilidade também orienta seus atos de criação". (DEWEY, 2010, p. 130).

O que está em questão é o controle do desejo. Na ideia inicial até será possível pensar em tudo, mas o "tudo" não é possível na relação que se pretende produzir - o artista encontra os obstáculos, as dificuldades da produção. Saber produzir neste limite da existência humana é aprender que a relação entre pensar e agir, culminando em uma experiência singular/estética e compreendendo que experiência não é uma soma entre o emocional e intelectual, mas que ambos ocorrem



inseparavelmente, é uma das modalidades mais exigentes do pensamento. Chegar na consumação desta experiência é proteger o trabalho de uma mera sucessões de excitações (DEWEY, 2010). Sendo assim, a experiência singular/estética presente nos escritos de John Dewey é o lugar onde o autor nos esclarece sobre a proximidade desse conceito com o campo das artes e do trabalho do artista.

Dewey desafia toda a tradição filosófica acerca do conceito de estética. O autor coloca o estético, assim como as Artes, nas origens da existência humana. Ele revela que a experiência singular/estética deve estar nos processos normais do viver, nas coisas cotidianas da vida. Segundo Dewey (2010, p. 72), "se as obras de arte fossem colocadas em um contexto diretamente humano na estima popular, teriam um atrativo muito maior do que podem ter quando as teorias compartimentalizadas da arte ganham aceitação geral". O autor afirma ainda que "a genuína arte se desenvolve a partir do trabalho do artesão" (Dewey, 2002, p. 76), defendendo que o grande desenvolvimento proporcionado por um trabalho estético-artístico está associado à vida cotidiana, nas coisas simples (DEWEY, 2002).

É desse lugar, que os pressupostos filosóficos dewyiano falam de uma Filosofia da Arte como experiência. Consciente desse processo, a experiência possibilita ao indivíduo uma reorganização que o coloca em contato com outras formas de apreender a vida. Por isso, a experiência singular/estética é inerente à consumação, e nunca a uma conclusão. Entende-se por consumação "um certo nutrir-se" constantemente da experiência que no seu *fluxo-refluxo-repouso* avança para novas reformulações, onde outras percepções irão envolver esses atos e ideias de pensamento. O pensar também ocorre em fluxos, esses fluxos são fases carregadas de afetividade; não são evoluções, mas variações móveis (DEWEY, 2010).



No caso específico das Artes Visuais, a percepção é o sentido mais comum por onde os conteúdos de uma obra são "absorvidos". Em toda experiência singular/estética, tocamos o mundo através de um órgão específico. Será a partir desse órgão que a percepção encontrará o fluxo para operar em toda a sua energia. Essa, provocada exclusivamente pela obra de Arte, é "a maior realização intelectual da história da humanidade" (Dewey, 2010, p. 93). O autor nos explica que:

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. Essa é, a meu ver, a explicação da sensação de requintada inteligibilidade e clareza que temos na presença de um objeto vivenciado com intensidade estética. (Dewey, 2010, p. 351).

A arte reside no próprio processo do viver. O homem utiliza os materiais ofertados pela natureza com a intenção de significar sua existência no mundo e ampliar sua própria vida. A existência da Arte é prova de que o homem é capaz de nutrir-se conscientemente no plano do significado, intervindo com todo o seu organismo, regulando, selecionando e reordenando sua vida. A arte não está dissociada dos processos do viver, pois com ela, e a partir dela, conferimos sentido à nossa vida, revelamos desejos e geramos impulsos para continuarmos existindo com uma certa sensação de pertencimento no mundo.

Assim, a experiência estética/singular da qual nos fala Dewey transcreve-se também em dimensões pedagógicas, pois perpassa a escolha, a seleção e o repertório do espectador. Toda Arte, que busca novas maneiras de pensar o mundo, diferente dos sistemas tradicionais e hegemônicos do conhecimento, "precisa educar seu público em novos modos de percepção. Assim, a arte é essencialmente educativa, não somente em seu aspecto instrumental, mas através do



consumatório e do instrumental fundidos na experiência.”  
(BARBOSA, 2001, p. 147)

É relevante salientar que este valor do ato expressivo, a matéria prima da experiência que Dewey revela em sua obra, tem grande aproximação com a organização das emoções e a objetividade. Porém, organização e objetividade, para o filósofo, não são “coisas simples” de serem alcançadas pelo organismo que, fragmentado pelo ambiente e imerso nas teorias reducionistas explora, na maioria das vezes, experiências incipientes.

A teoria deweyana da Arte como experiência toma o argumento da aprendizagem em si mesma. Nesse conjunto da aprendizagem, o saber a consolidação do pensamento e da percepção são identificados como os fatores decisivos para que ela ocorra. Isso muitas vezes torna a filosofia da Arte como experiência distante dos discursos acadêmicos e escolares, tendo em vista o caráter totalmente utilitário e prático que estas instituições estão inseridas.

### **O ensino e a pesquisa como reconstrução da experiência**

Refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem no contexto do Ensino Superior, requer compreender que a pesquisa em Arte e Arte Educação envolve fazer perguntas e procurar respostas que permitam o entendimento de como produzir, estudar e ensinar arte.

De acordo com Sullivan (2005), na elaboração de métodos de investigação, educadores geralmente procuram adaptar práticas de pesquisa tradicional existentes nas ciências humanas. Por exemplo, no início dos anos 1960, arte educadores esforçaram-se na validação de uma teoria de campo (ARNESTINE, 1965; ECKER, 1965; EFLAND e EISNER, 1964 e KAUFMAN, 1959). A questão principal pairava sobre a Arte como disciplina e, se era possível construir um arcabouço teórico com os quais as estruturas exploratórias de



conhecimento poderiam ser sustentadas. Anos mais tarde, o uso de métodos de pesquisa qualitativa em pesquisa educacional encontrou espaço na Arte Educação (BRESLER, 1994; CHALMERS, 1981; EISNER, 1985 E 1991; MAY, 1993; STOKROCKI, 1997). Assim, a busca para basear a adequação da teoria de Arte Educação deu referências para o professor, como uma aceitável fonte de conhecimento, e a prática de sala de aula e a comunidade, como viáveis bases para reflexões de pesquisa. Esta aproximação fundamentada foi percebida como forma de avaliar mais de perto a autenticidade de aprender e ensinar arte. Como resultado, é notável que as concepções de Arte Educação mudaram, como os seus métodos, formas e modelos de pesquisa foram (ou estão sendo) adequados.

Para Pareyson (2001), há três definições de Arte, compreendendo o campo do saber e a área do conhecimento, sendo definições tradicionais, que se justapõem e coexistem, que são: Arte como fazer, como conhecimento e como expressão. Em diferentes tempos na História da Arte, a reflexão do pensamento sobre o conceito de arte multiplicaram-se e estenderam-se. "Estas diversas concepções colhem caracteres essenciais da Arte, conquanto não sejam isoladas em si e absolutizadas". (PAREYSON, 2001, p. 22).

No texto "A obra de arte e o espectador contemporâneo" de Alberto Tassinari (2001), o autor apresenta a relação Arte e técnica, e a condição da artisticidade da obra de arte em seu processo de elaboração e conclusão, tratando incluso de objetar, visto que a artisticidade poderá também ser atribuída pelo espectador e desvendado que não trata-se de dons artísticos, mas sim, a compreensão de que diante de uma obra pronta, há um processo anterior inteiramente responsável pela artisticidade, eixos que somente as duas



teorias sobre o fazer artístico vistas em Dewey (1934) e Pareyson (1954) evidenciariam:

Numa tradição de índole aristotélica, por exemplo, o fazer da obra imita o proceder da natureza. Assim, quaisquer que sejam os processos evocados ou imitados e qualquer que seja a instância - mágica, religiosa ou natural - em que se apoiam, o fazer sempre esteve aliado a tais processos, tidos como mais elevados e que de algum modo guiavam a consecução das obras. Nesta irrelevância do fazer da obra parece haver uma relação com a espacialidade da arte naturalista. A última não imita, e portanto oculta, o seu fazer. Este não é sinalizado pela obra pronta. (TASSINARI, 2001, p.136.)

Desta forma, a abordagem metodológica que vem sendo pesquisada e desenvolvida semanalmente no Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke, que se estende para a Graduação e Pós-Graduação em Artes Visuais, no que se refere o ensino da pintura, segue reflexões da Educação como reconstrução da experiência (DEWEY, 1971). Compreende-se que experiência não é algo que se oponha a natureza, pela qual se experimente, ou prove a natureza. Experiência é uma fase da natureza, podendo ser uma forma de interação, pela qual dois elementos entram (situação/contexto e agente/sujeito) e assim, são modificados. Seguindo o pensamento de Teixeira & Westbrook (2010, pág. 37), "não é possível separar vida, experiência e aprendizagem, pois simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos". Nesta perspectiva, a experiência educativa é uma experiência inteligente (intelectual) em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidade antes não percebidas. Ou seja, de acordo com Dewey (1934), o conceito de Educação é definido pelo processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual é atribuído sentido e com isto, habitam-se escolhas futuras.



Compreendendo Arte e Arte Educação como experiência, procuramos instaurar em nossas práticas educativas, metodologias que dialoguem, mas que também avancem para uma reflexão crítica do contexto e do próprio sujeito, que pese ser artista professor pesquisador.

Vinculando-se a disciplinas da Graduação em Artes Visuais, especificamente nas disciplinas sobre o ensino das artes Visuais, como cultura visual, estágios, sobre a introdução e processo pictórico, tem sido evidente que não somente saber as técnicas (teorias metodológicas) e os conteúdos (História da Arte), tem revelado que os estudantes, principalmente os da Licenciatura, desenvolverão uma reflexão crítica sobre a produção em Arte e, nem tampouco sobre o Ensino de Arte. Tal condição, de uma reflexão crítica sobre a prática docente em Artes Visuais, somente é gerada pelo condicionamento e articulação entre teoria e prática, no que confere de fato ação - saber/fazer e sobretudo - sentir/pensar. Sendo assim, uma das metodologias do Grupo de Estudo Estúdio de Pintura Apotheke, que tem sido levada as aulas da Graduação e da Pós-Graduação em Artes Visuais, tem sido a de partir de projetos práticos, que envolvem exercícios que compreendem processos plásticos e resolução de problemas, baseados sempre em exemplos de artistas. Os projetos são desenvolvidos de forma processual com finalidade avaliativa e os critérios são observados em cada etapa do trabalho. Não há uma separação entre quem ensina e quem produz, no sentido de reflexão crítica como condição de uma formação artística, tanto para professores, quanto para artistas.

Ancoramos nossa prática no sentido inverso: partimos do estudo de teorias, dos exemplos de artistas e adensamos o processo de construção plástica para a resolução de problemas de pesquisa, baseado em Arte. Compreendendo que o eixo gerador do fazer artístico é o trabalho e potência





para a problemática da pesquisa que engendra o pensamento do artista professor.

O que ambas situações têm em comum é o espaço (no sentido físico): ambas as aulas e projetos, são realizadas em um ateliê de pintura na Universidade. O que evidencia uma descontinuidade, no que tange sobre tudo a Pós-Graduação, não somente do sentido de possibilitar o desenvolvimento de estudos práticos, mas sobretudo da articulação real da teoria com a prática. O desafio de teorizar a prática (do estúdio de Arte), requer conforme Sullivan (2005), a construção de uma robusta e defensiva estrutura para considerar a relação entre as teorias e as práticas que dão conhecimento de como a Arte pode ser estudada/produzida e como pode ser ensinada/aprendida. Ou seja, das relação entre teoria e prática, apontam-se:

- Primeiro, a identificação de um percurso de questões teóricas e uma ampliação do componente que interessa em evidenciar a noção de que a prática artística é um esforço de multidisciplinaridade, ancorada no fazer arte.
- Segundo, apenas uma estrutura pode servir como um fórum para considerar debates no campo e assegurar que os limites que constroem discussões em curso são assuntos para continua revisão.
- Terceiro, estudos de pesquisa que são aceitos podem ser fixados e criticados dentro do domínio particular de teoria e prática.
- Quarto, as mais recentes abordagens para pesquisa como o uso de métodos visuais (BANKS,2001; EMMISON & SMITH,2000; PINK,2001; ROSE,2001) e análise de dados qualitativa por computador (FIELDING & LEE,1998; GAHAN & HANNIBAL,1998, TESCH,1990) que podem ser avaliados em termos de domínio de teoria e prática em Arte Educação.



- Finalmente, a estrutura oferece a possibilidade que a prática de arte pode ser prontamente traduzida para outras disciplinas do discurso da pesquisa se o propósito exigir isto. Desta maneira a cultura da pesquisa permanece fundamentada nas teorias e práticas de arte.

Partindo do contexto de que todo objeto artístico poderá ter dimensões políticas, discursivas e pedagógicas, compreende-se que a prática no ateliê de pintura, como processo de um fazer criativo, onde inclui-se a reflexão crítica e a produção plástica por meio da experimentação (e vice e versa) concebendo que a pintura poderá ser uma representação imaginária, mas também, que denota incontestavelmente derivações sobre a estética. Neste sentido, a pintura não é uma técnica, e sim uma tradição, porque seu saber/fazer também é um saber/julgar, ou formas de saber pensar, conforme Duve (2012, pág. 147).

O Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke<sup>47</sup> tem produzido para além de exposições, oficinas e micro práticas que ressoam o uso da referência de Dewey (1934) com o fazer pictórico, no sentido de evidenciar o conceito de experiência pelo processo de ensino/aprendizagem, visto que a pintura é tida como eixo gerador do pensar e do fazer, do saber/sentir e, além dos projetos finalizados que

---

<sup>47</sup> O Estúdio de Pintura Apotheke deriva suas ações de extensão, oferecendo oficinas de pintura, mini cursos com prática artística, conversas com artistas professores, aulas abertas e ações que visam oportunizar a prática pictórica. O objetivo é propiciar o estudo de processos pictóricos, bem como, da possibilidade de ensino que envolve a pintura, não como meio tradicional, mas sim, em um campo expandido. Desta forma, o espaço do estúdio torna-se ampliado para práticas, que envolvem a investigação artística, no ensino e processo de criação. As ações são desenvolvidas e organizadas em parceria com os participantes do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke (UDESC), do Grupo de Pesquisa [Entre] Paisagens e idealizadas, criadas e produzidas pela professora Dra. Jocielle Lampert (DAV/PPGAV). Fonte: <http://www.apothekeestudiodepintura.com>



adentram escolas e outros ateliês, instaurando redes e conexões com projetos.

Desta forma, a concepção metodológica artística sobrevoa sobre o ensino e a pesquisa no campo das Artes Visuais, pois a pergunta que nos move é '*onde está Arte na Arte-Educação?*'

Em disciplinas voltadas para o Ensino de Graduação, tanto para a formação pedagógica, quanto para a formação artística, tem sido trabalhado no sentido de apropriação ou colagem (conceitual), na produção de imagens e sons que compreendem o território artístico, objetivando formas de desenhar, publicar e fazer investigação, assim combinam estas qualidades a criação artística e o requerimento em formas de pesquisa ou projetos. Investigar problemas educativos por meio da criação artística, ou mesmo, pesquisar problemas artísticos por meio da própria linguagem artística, é uma forma de responder a pergunta que nos move. Tais questões podem assemelhar-se com abordagens como a investigação baseada em Arte, ou mesmo questões que permeiam a A/R/Tografia, no entanto, nossas reflexões sobre as concepções didático-pedagógicas decorrem dos estudos da Arte como Experiência.

### **Referências**

- AMARAL, Maria Nazaré de C. Pacheco. Dewey: **Filosofia e experiência Democrática**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- \_\_\_\_\_. **A Escola e a Sociedade a Criança e o Currículo**. Lisboa: Relógio D'água, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Vida e Educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1971.



## REVISTA APOTHEKE

v.6, n.1, ano 3, julho de 2017

ISSN 2447-1267

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

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

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

TASSINARI, Alberto. O espaço moderno. São Paulo: Cosac  
Naify, 2001.

WESTBROOK, Robert B. TEIXEIRA, Anísio. John Dewey (trad. e  
org. José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues). Recife:  
Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010. Coleção  
Educadores (MEC). Disponível em:  
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>

### **FÁBIO WOSNIAK**

<http://lattes.cnpq.br/6525393533253057>

Doutorando em Artes Visuais - PPGAV/UDESC; Mestre em Artes  
Visuais - PPGAV/UDESC; Pedagogo S.E./2012 FAED/UDESC;  
Psicanalista; Vice-Coordenador da Rede de Educadores de  
Museus de Santa Catarina - REM/SC (Gestão 2013-2015),  
membro/pesquisador do Grupo de Pesquisa Entre Paisagem  
(UDESC/CNPQ) e do Grupo Arte na Pedagogia (Makenzie/SP),  
integrante do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke  
(UDESC).

### **JOCIELE LAMPERT**

<http://lattes.cnpq.br/7149902931231225>

Desenvolveu pesquisa como professora visitante no Teachers  
College na Columbia University na cidade de New York como  
Bolsista Fulbright (2013), onde realizou estudo intitulado:  
ARTIST'S DIARY AND PROFESSOR'S DIARY: ROAMINGS ABOUT  
PAINTING EDUCATION. Doutora em Artes Visuais pela ECA/USP  
(2009); Mestre em Educação pela UFSM (2005). Possui  
Graduação em Desenho e Plástica Bacharelado em Pintura,  
pela Universidade Federal de Santa Maria (2002) e Graduação  
em Desenho e Plástica Licenciatura pela Universidade  
Federal de Santa Maria (2003). Professora Adjunta na  
Universidade do Estado de Santa Catarina. Atualmente é  
Coordenadora de Pós-Graduação em Artes Visuais Mestrado e  
Doutorado PPGAV/CEART/UDESC.







# ENTREVISTA

ACAO ARTÍSTICA INTITULADA DIA FLUXOS, 2015. Disciplina Sobre Ser Artista  
Professor. PPGAV/UDESC. Profa. Dra. Jocielle Lampert, 2015.



**Entrevista com a Professora Doutora Ana Mae Barbosa, realizada por Fábio Wosniak no ano de 2016 em São Paulo.**

Ana Mae Barbosa possui Pós-Doutorado (CUNYC-EUA), Doutora em Educação Humanística (B.U. -EUA), Mestre em Arte Educação (S.C.S.C.-EUA) , Especialista em Educação para Adultos (S.E.- EUA), Bacharel em Direito (UFPE-BR). Curadora de Arte e Autora de vários livros sobre Arte e Educação. Membro da Comissão Científica da UNESCO para a organização do Congresso Mundial sobre Arte Educação 2006. Pesquisadora do Centro de Pesquisa em Design e Professora dos cursos de Mestrado e de Graduação em Design da Universidade Anhembi Morumbi. Professora Titular aposentada no doutorado da Universidade de São Paulo(ECA). Foi presidente da International Society of Education through Art (1990-1993) e Diretora do Museu de Arte Contemporânea da USP(1987-1993). Recebeu vários prêmios, entre eles, Grande Prêmio de Crítica da APCA (1989), Prêmio Edwin Ziegfeld ( USA\_1992), Prêmio Internacional Herbert Read (1999), Achievement Award (2002/USA) e o Mérito Científico na categoria de comendador do Ministério de Ciências e Tecnologia (2004, Brasil). Fonte: <http://www.anhembi.br/ppgdesign/docentes.html>

**Fábio Wosniak:** Na terceira edição do seu livro *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*, logo no primeiro capítulo, tem algo que me chamou bastante atenção, que é quando a senhora escreve que o livro *Arte como Experiência* de John Dewey, necessita de decodificadores arrojados para atualizar o pensamento Deweyano. Pergunto: do ano da escrita do seu livro até hoje, podemos ler estes decodificadores?

**Ana Mae Barbosa:** O livro *Recorte e colagem*<sup>48</sup> teve duas edições, aí eu parei e me disseram: "Você deve isso a gente, atualizar John Dewey". Por que quando eu publiquei foi já muito tempo depois da tese. O livro é metade da tese de meu doutorado, eu peguei só John Dewey, por que a outra parte foi Walter Smith que estudei. Mas, Walter Smith

---

<sup>48</sup> A primeira edição do livro "John Dewey e o ensino da arte no Brasil" chamava-se recorte e colagem. BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Recorte e colagem: influências de John Dewey no ensino de arte no Brasil. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.



estava lá longe, eu enchi a paciência de Walter Smith, essa é a verdade naquela ocasião. Hoje vejo os méritos dele, mas, pelo menos afastou a escola primária e secundária da escola de Belas Artes que era extremamente academicista, terrível, e baseado em Smith se criou um programa diferente para escola primária e secundária, especialmente pública. Mas naquele momento eu estava cansada e me engatei com John Dewey. Por que eu sou obrigada a publicar a tese inteira? Não vou, eu só vou pegar o pedaço de John Dewey. Demorei muito para traduzir, porque essa eu escrevi em inglês direto. Terminei não traduzindo e pedi a PUC, para o pessoal que tinha iniciado o curso de tradução aqui na PUC, e tinha também um outro, começando na USP, eu dividi: metade para um, metade para outro, e foram os alunos da USP e da PUC que traduziram.

O livro foi publicado muito tempo depois, eu não sei nem quanto tempo, mas foi. Porque tem gente que se apaixona pela tese, que quer continuar imediatamente, e tem outros que enjoam, no meu caso eu enjoiei e parti para outra coisa completamente diferente que era metodologia. Deixei a história pela metodologia durante um tempo. Sei que foi bastante tempo depois, em 82 ou 83, por aí que publiquei *Recorte e colagem*. A tese foi em 77, cinco anos antes. Publiquei em uma ocasião em que John Dewey era detestado no Brasil, porque houve uma briga, um racha muito grande da Escola Nova com educadores católicos aqui no Brasil, assunto o qual eu discuto agora neste meu último livro. E nesse racha, lá foi o Dewey para o lixo. Jogaram John Dewey no lixo, jogaram a água do banho com o bebê dentro, como dizem os franceses. Era uma campanha muito grande contra Dewey. Era assim: não li e não gostei.

O início da Pós-Graduação em Educação foi muito anterior ao início da Pós-Graduação em Arte/ Educação. Então as Pós-Graduações, as primeiras, mais fortes, eram



das Universidades católicas e baniram totalmente John Dewey. John Dewey e Anísio Teixeira não eram mencionados nas Pós-Graduações. Foi um período muito curioso.

E a Cortez publica o meu livro. Um assessor da Cortez me chamou e disse: "Olha, eu vou te contar uma coisa, eu estou arriscando a minha pele, porque duvido muito que venda, pois há um total alijamento acerca de Dewey e isso é livro para Pós-Graduação, onde ninguém está estudando John Dewey". Na verdade, eu dei uma sorte tão feliz que John Dewey pipocou no mundo. Alguns artistas nos Estados Unidos, foram instrumentais desta virada positiva para John Dewey. Por que, naquele momento era muito difícil definir o que é arte contemporânea, (e a única maneira que eles acharam), e a maneira mais adequada que eles acharam para defini-la foi a de *Arte como experiência*, que via a Arte como cognição, Arte como isso, Arte como aquilo, Arte como aquilo outro. Quer dizer, passou a fase da Arte como emoção, passou a fase da Arte como verdade interior, que era mais ou menos o caso do Tolstoy, por exemplo, quando defendia isso em relação à Arte e conceituava assim a Arte. E, não se achava onde, onde vamos achar a prática? É na experiência. Com a experiência. Ao mesmo tempo apareceram ideias de que é a experiência que vai construindo conhecimento, etc. Tudo se associando a experiência, e eles então começam a usar John Dewey que nem sequer fora traduzido no Brasil. *Arte como experiência* foi traduzido agora, nos anos 2000.

**F.W:** Com tudo isso que a senhora ainda me fala, dá para verificar que foram realizadas pesquisas relevantes no Brasil que atualizaram o pensamento de Dewey sobre a Arte como experiência?





**A.M.B:** Não. No Brasil não, mas em todo o mundo várias pesquisas. Inclusive eu passei quase seis meses nos Estados Unidos praticamente lendo John Dewey.

Da segunda para terceira edição, acho que foi da segunda para terceira, não tenho certeza a editora prendeu a reedição. Teve um momento em que eles prenderam e disseram: "Agora você deve isso a gente, publicamos o seu livro no momento em que John Dewey era detestado no Brasil, não era lido. Agora você nos deve uma atualização, porque agora a gente sabe que John Dewey está na moda". Também nos Estados Unidos onde ele tinha sido quase esquecido estava na moda novamente. Então você tem tudo, feminismo e John Dewey, as feministas voltaram a estudar John Dewey e os feministas também. Você tinha estudos sobre John Dewey e religião, você tinha estudos sobre Dewey e a ética principalmente o problema de ética contemporânea... Estava muito na moda no fim dos anos 70, estava na moda um pesquisador chamado Kohlberg que tratava do pensamento moral da criança, a evolução do pensamento moral da criança. E era Deweyano, ele usava os dois, Piaget e John Dewey. Então deflagrou uma escola baseada na ideia dele, do Kohlberg, da evolução do pensamento moral da criança. Eu me lembro que havia uns testes, um dos testes era como é que você resolve esta questão: "Seu filho está à morte, há um remédio muito importante que salvaria sua vida, você não tem dinheiro para comprar o remédio e não conseguiu o dinheiro com pessoa nenhum, você assaltaria a farmácia e roubaria o remédio?". A pessoa que tinha alto desenvolvimento moral dizia que não, mas era raro achar um desse, a maioria respondia que roubaria a farmácia para pegar o remédio. Então para mim era falido o teste, porque ele colocava este desenvolvimento ético e moral acima do próprio desenvolvimento emocional da pessoa, aí, a coisa falhava,



principalmente no momento em que você tem que optar por uma das duas coisas: ética ou afeto

**F.W:** A filosofia da educação de Dewey centra o currículo na criança, ou seja, em um currículo que articule os conteúdos com o ambiente social. Se pensarmos exclusivamente no campo das Artes Visuais, em consonância com a Abordagem Triangular, as experiências de ensinar e aprender tornam-se fundamentais para a construção de uma epistemologia do Ensino de Arte. Então, como a senhora define o conceito de experiência no Ensino e na aprendizagem em Artes Visuais?

**A.M.B:** O conceito de experiência é muito amplo, a experiência de você contatar com a Arte, a experiência de você fazer algo que você não considera Arte porque não é reconhecido pela comunidade crítica, mas é um fazer, o fazer voltado para o visual digamos, ou para música mesmo, você não é um grande músico, mas essa experiência de você tentar tirar de um instrumento uma música, a experiência de você tentar com seu corpo uma comunicação de um personagem... Então eu vejo essa experiência absolutamente fundamental para que você se interesse por Arte. Se você não tem essa experiência dificilmente você vai se interessar por Arte. Se você não tem a experiência do ver, a experiência do estar imerso nisso, de assistir uma peça, às vezes é uma só que deflagra no sujeito uma paixão pelo Teatro, e como aquilo se integra no seu ser, se integra de tal maneira, que você se sente em comunidade com o mundo quando você está imerso em uma peça de Teatro, em uma obra de Arte.

Eu defino o conceito de experiência nesta integração, de você poder lidar com a gramática visual do ponto de vista de proposição, quer dizer, do ponto de vista de



construção, de você tentar construir algo, e você principalmente e aprofundadamente se inter-relacionar com a produção de Arte dos outros. É a produção de Arte dos outros e a sua própria produção. Essa relação que , para mim é a experiência.

A gente tem um problema nos Museus que eu não tinha MAC. Mo MAC tínhamos um lugar que os visitantes produziam. Eles viam o Museu todo, focavam em algumas obras junto com o educador do Museu, mas eram eles que escolhiam o que ver, o educador do Museu não tinha um roteiro para mostrar aquilo que ele queria, o roteiro era construído pelos visitantes. Então eles escolhiam uma determinada obra para ser discutida, conversar. Eu tinha uma equipe de educadores extraordinária. Tinha gente de Dança, de Teatro, de Música e de Artes Visuais, a maior parte de Artes Visuais, mas tinha também o pessoal interdisciplinar que poderia trabalhar com corpo frente aquela obra e etc, para que introjetando a obra, mas de compreender, mais do que fluir, eu acho que é introjetar a obra. E depois nós corríamos para o ateliê onde eles poderiam trabalhar na área de fazer também. Inclusive, tinha uma máquina de xerox que eles poderiam tirar cópia da imagem e completar, ampliar, alongar, etc. Havia toda uma possibilidade dentro daquele ateliê, isso baseado na minha ideia de que experiência para o Ensino da Arte é isso, é integrar o fazer com o ver. Mas. eu tive resultados de experiências que eram curiosíssimas que as crianças não saíram do esquema com o qual elas chegaram. Depois de uma estimulação sensorial e visual enorme, eles iam para o ateliê e desenhavam a mesma linha de terra, casinha, solzinho lá em cima. Não funcionou para essa criança. Eu tenho que ter a humildade de saber que não funcionou. A minha estimulação para ela não funcionou, vamos ter que procurar outra estimulação. Em uma visita ao Museu muitas



vezes não dá para você descobrir uma eficiente estimulação, mas na sala de aula é possível sim dado o contínuo contato com a criança

Eu já vi cenas incríveis. Eu lembro de no MAC da Universidade, onde estavam as peças principais da coleção, porque tinha mais vigilância que no Ibirapuera, No Ibirapuera tivemos duas tentativas de assalto, então se colocou as grandes peças, as pérolas da coleção lá, porque a USP tinha segurança de manhã, de tarde e de noite. E fim de semana a USP era aberta e o pessoal passava por lá. Eu queria levar o povo que estava lá pelo chafariz da USP, queria levar aquele povo para o MAC, e o pessoal ia principalmente para ir ao banheiro.

Tem uma favela ao lado da USP, a favela São Remo. E uma menina que obviamente devia ser de lá, estava mal vestida, suja e tal, entrou para ir ao banheiro, só que os guardas odiavam isso, e eu dizia: "gente ao passar por dentro do Museu para ir ao banheiro eles podem descobrir alguma coisa". Essa menina descobriu o autorretrato do Modigliani. Eu vi essa menina com os olhos tão acesos frente ao autorretrato do Modigliani que as outras passavam, corriam, e ela não dava a menor importância para o que estava acontecendo ao redor dela enquanto estava vendo aquela obra, olhando a obra. Foi uma coisa curiosa, eu tive vontade de me aproximar dela para explicar quem era o artista, aí eu pensei, você está louca, deixa ela ter este instante de recepção viva como ela está tendo agora, ela não vai esquecer jamais essa imagem, e, se eu for interromper, ela esquece. Vai lembrar o nome do artista, mas pode esquecer a obra. E deixei -a lá, e ela ficou mais um momento lá olhando. E aí se desligou, foi ao banheiro e voltou por outro caminho, por que acho que ela queria encontrar outra experiência, mas ela não achou e foi embora.



**F.W:** Então, experiência pode ser diferente de experimentação, de experienciar e principalmente de vivência?

**A.M.B** Sim. Acho que sim. Você pode ter uma vivência de alguma coisa, e essa coisa não deflagrar outra experiência. Experiência para mim é aquela que deflagra outras experiências. E o Dewey exemplifica muito bem com problema da pedra, a pedra rolando, se ela chega até o fim da montanha, até o pé da montanha, ela vai chegar modificada em relação ao caminho que começou lá em cima. Esta é a experiência completa. Essa experiência completa de Dewey para mim tem muito a ver com a conscientização de Paulo Freire.

Eu fiquei devendo a vida inteira ao Elliot Eisner um artigo comparando Eisner, Paulo Freire e John Dewey, eu nunca escrevi, eu nunca tive coragem de escrever. Eu vejo muitas semelhanças nos dois, aliás, foi Paulo Freire que me deu o primeiro John Dewey para eu ler. Eu era aluna dele no Recife e ele me deu, lembro perfeitamente o livro que ele me deu, *Meu credo pedagógico*, era bem fácil para uma aluna que estava saindo do Ensino Médio ler. E aí foi meu encontro com ele, foi na minha saída do Ensino Médio.

Eu vejo essas duas coisas muito semelhantes, e em uma vivência você pode não ter consciência do que te aconteceu e não deflagrar outra vivência. Pode ficar na memória como algo muito agradável, ser significante, mas esse significado construído na experiência, aí não. Experimentação pode ser alguma coisa inteiramente aleatória, você vai experimentar e experimentar e tem prazer com aquela experimentação, vai te servir para alguma coisa, mas, você não está tendo muita consciência do que está acontecendo, também pode ser assim. Eu defendo todas,



eu acho que vamos pensar na experimentação, é bom a experimentação para você se aproximar da Arte, mas a experiência não é como leite instantâneo. Você tem que ser preparado, tem que ser uma coisa cozinhada, refletida O professor ao provocar a experiência tem que saber mais ou menos até aonde ele quer chegar. Outra coisa, não é admissível, isso John Dewey dizia muito bem, que o professor suponha que o aluno teve uma experiência. Quer dizer, árvore? Todo mundo conhece a árvore, todo mundo teve uma experiência de árvore. Bem, mas pode ter sido uma experiência aleatória, pode até ser uma mera vivência, uma experimentação, um passar e ver pouco, e sentir pouco, e se ligar pouco. Enquanto que essa experiência preparada pelo professor, algo como: vamos levar a um lugar, eu quero que eles sintam as camadas da árvore, quero que vejam a diversidade das folhas, quero que vejam a diversidade do desenho dos ramos em diferentes árvores, porque umas crescem com poucos ramos, outras com mais, é da natureza de cada árvore? Então é isso que o professor tem que preparar para que realmente seja uma experiência, que cria outra experiência e que reflita conscientemente no aluno. Por isso eu acho muito semelhante a experiência e a conscientização.

**F.W:** Por onde a senhora consideraria relevante começar uma pesquisa acerca da filosofia da experiência de Dewey, levando em consideração o processo de criação na docência?

**A.M.B:** Eu acho que a gente começa pelo próprio Dewey. Penso que seria a leitura de *Arte como experiência* essencial, que está bem traduzido para o português. Acho também que seria interessante o livro Experience the Art de Josef old church, não é um livro Deweyano, mas eu acho



interessante. Tem também hoje o Larossa que está sendo muito usado, que trabalha com o conceito de experiência, diz ele que é diferente do Dewey, eu não vejo grande diferença. O italiano Benedetto Croce também acho que é outra interessante vertente, ele chegou a querer fazer um debate com Dewey, mas Dewey não comprou a ideia sobre isso, dizendo que ele já havia falado antes da Arte como experiência, que ele tinha sido anterior e que Dewey não o citava, mas o Dewey não deu bola nenhuma, e eu desconfio que talvez não conhecesse, se Croce falou antes talvez Dewey não conhecesse.

Está se trabalhando muito essa ideia, de como iniciar desde a criança na pré-escola, desde essa idade, como você possibilitar essa experiência. Ainda não há uma consciência para considerar propriamente uma experiência, eu acho, da criança pequena. Mas você pode começar com a experimentação, cercando de materiais, cercando de estímulos, e porque não o trabalho de obra de Arte dentro de casa. Mas aí você esbarra com problema, que o problema do acesso. Eu recomendaria colocar em casa posters de boas obras de Arte para criança pequena, quer dizer, isso não é uma coisa extremamente cara. Eu usava, em minha casa chega crítico de Arte que critica. Por exemplo, tem um *poster* do Picasso ali naquela parede, mas tem amigo que disse: "como é que você mistura *poster* com obra de Arte? Isso é um absurdo!" Não acho absurdo nenhum. Se você não tem acesso à obra original, porque não a reprodução da obra.

**F.W:** Como a senhora vê o uso de barras e hífen, por exemplo, em palavras como artista/professor/pesquisador ou em Arte/Educação, Arte-Educação?



**A.M.B:** Eu nem sei se isso está certo ou não está. Eu fico escutando as coisas, quando elas fazem sentido eu mudo. Por exemplo, a Arte Educação é uma coisa que não fui eu que criei essa expressão, ela foi criada na escolinha de Arte do Brasil e foi levada para todo o país. Porquê? Por que não era a tradução para português da expressão inglesa? Não tenho certeza, tenho suposições. A tradução de *Art Education* é Educação Artística, porque no inglês o adjetivo vem na frente. Porque não? Eu tenho certa desconfiança que não foi erro de tradução mas que foi uma diversificação intencional. Porque o Augusto Rodrigues começa criou a Escolinha junto com uma Americana, Margaret Spencer, uma americana muito interessante. |As pessoas que a conheceram dizem, que conhecia as *Progressive Schools* de John Dewey, que conhecia o trabalho de John Dewey, e também uma coisa interessante, que ela era muito nacionalista pró Brasil. Ela ficava revoltada com o Brasil copiar as coisas e dizia que o Brasil deveria criar suas próprias estruturas básicas, criar sua própria Educação e não ficar querendo copiar. Ela não recomendava que a gente seguisse as *Progressive Schools*, mas que nós criássemos a nossa própria escola renovadora. Eu desconfio que, talvez por isso, ela não tenha querido traduzir o *Art Education* por a Educação Artística, que tenha sido uma coisa dela, mas, não sei, são suposições minhas. Porque, em primeiro lugar, o Augusto era uma pessoa rodeada de intelectuais, eles não iriam deixá-lo errar desse jeito a tradução se ele quisesse traduzir do inglês. Eu não acho gente que me fale sobre essa mulher, eu não consigo achar, mas continuo procurando.

Na época da ditadura incomodava muito aquela separação que a ditadura promoveu entre a Universidade, a escola primária, a escola secundária, entre o artista e a escola também, ninguém falava. Na época da ditadura foi muito difícil você continuar trabalhando com Arte. Eu por





exemplo, fui expulsa da Universidade Brasília, sai da Universidade de Brasília grávida e sem casa, pois minha casa havia sido alugada no Recife, então voltamos para o Recife para depois vir para São Paulo. Naquela época eu achava que havia um desentendimento entre o artista e o educador, entre a Educação e a Arte, o educador também tinha preconceito contra a gente trabalhar com Arte. Eles diziam coisas como "gente morrendo de fome vocês preocupados com Arte" era assim que a gente vivia, coisas que a gente ouvia.

Com isso eu resolvi colocar hífen, ficando Arte-Educação, para mostrar que há uma ligação, quer dizer forçar essa ligação graficamente, essa ligação da Arte com a Educação, um pouco de ingenuidade minha. Dona Noemia Varella, que era minha grande mestra, era com quem eu conversava sobre Arte Educação, com Paulo Freire eu conversava sobre Educação. E, também conversava muito sobre a Arte em Brasília com doutor Alcides da Rocha Miranda, também com o irmão do Augusto Rodrigues, que era tio de meu marido, tio por afinidade. Ele era grande colecionador, o Abelardo Rodrigues, colecionador de Arte barroca, de desenho, eram coleções fantásticas dele que existem até hoje. Por exemplo, na Bahia tem no Museu em Salvador com uma coleção dele que é de imaginária barroca. O Museu de Olinda, em Recife, tem uma coleção dele de desenhos de artistas brasileiros, inclusive cada um fazendo sua autobiografia, escrevendo sua autobiografia, escrevendo artisticamente e esteticamente a biografia. É bem interessante ver essa coleção dele.

Noemia Varella gostou da ideia do hífen e começou ela mesma a usar, e é quando começa a Pós-Graduação na ECA, todo mundo já começa a usar esse traço. Até que, um linguista disse para Lúcia Pimentel: "Eu acho que ela está errada, se ela quer estabelecer essa relação não é o hífen,



essa relação de pertencimento, de uma pertencer à outra, a Arte de pertencer à Educação, e a Educação pertencer a Arte, se dá com a barra invertida”, tanto que, a linguagem do computador usa. Então passei a usar a barra. . O hífen eu esqueci, mas às vezes eu escrevo com barra, às vezes escrevo sem barra. E no fim, eu não tenho grandes certezas, não é dogmático, é apenas uma expressão pessoal que eu desenvolvi e que meus alunos terminaram contaminados por ela.

Minha briga na Universidade, na ECA, foi para Arte Educação não sair do departamento de Artes. Eu gostaria que não saísse, briguei para não sair, ela tem que estar imersa na Arte, e portanto não deve ir para faculdade de Educação por que eu tenho medo que se *pedagogize* a Arte. Já havia várias *pedagogizações* da Arte, então mais uma?

Quando falamos de interdisciplinaridade em Arte Educação é curioso, porque nós já somos interdisciplinares. Nós somos necessariamente interdisciplinares. São duas áreas que se juntaram e vivemos brigando. Porque nós queremos mais interdisciplinaridade e não a polivalência. Mas me pergunto até que idade da criança é possível um professor ser polivalente? Então, esta é uma coisa que tenha como grande verdade, bom, eu não tenho grande verdade sobre nada. Só tenho uma verdade e essa aí é a paixão, é achar que Arte é uma coisa importante. Jamais deixaria meus filhos e netos sem Arte. Mas, por exemplo, para minha neta eu nunca disse “esse é fulano”, “esse ciclano”. Eu me aproveitei do fato de ter muitas obras de Arte em casa e deixei-a absolutamente livre, para ver ou para não ver, etc. Até quando ela estava com 12 anos eu pensei que já estava na hora de refinar o olhar , e que eu estava muito relaxada com ela e lhe perguntei: “Escuta qual



é a melhor coisa que você vê aqui nesta sala?”, aí ela começou a pensar e disse “depois eu lhe digo” e saiu rindo. Eu não lembro qual foi que ela achou melhor. Qualquer dia desses eu vou perguntar a ela de novo, “e agora? Porque você disse uma vez eu não lembro.”. Mas a pergunta era só para deflagrar o olhar perquiridor, para ver se ela já tinha olhado inquisitivamente em torno dela

**F.W:** Como a senhora avalia a Pesquisa Baseada em Arte como metodologia para uma pesquisa em Arte Educação?

**A.M.B:** Eu avalio muito bem, acho ótimo, inclusive o livro da minha filha é isso. Quem começa na USP com Pesquisa Baseada em Arte na Arte Educação, aliás, no Brasil quem começou foi a Regina Machado, não fui eu. Eu tenho horror quando escuto alguém dizer que algo foi feito por mim e não foi. Jornalista eu não falo, porque jornalista gosta de dar autoria para as pessoas e as vezes não é verdade, mas com jornalista eu não me meto, não me meto a discutir com jornalista. Eles são importantíssimos para nosso trabalho e Jornal vai embrulhar o peixe do dia seguinte, então deixa para lá. Agora, pessoas que são da área me atribuírem coisas eu fico nervosa por que é horrível, para o outro que foi o criador ou se pensa criador, parece que você está se atravessando e tomando para si as coisas.

Regina sempre foi admiradora do Elliot Eisner. O Elliot começa em 81 a fazer algumas coisas sobre isso. Eu vi uma exposição do Elliot no Canadá na British Columbia University uma exposição de Arte Educação magnífica. Essa exposição revelava o processo que o professor usou, olhando as imagens você tinha ideia de qual era o processo que o professor tinha usado para chegar os resultados. Então era fotografia da criança fazendo fotografia, modificando ali, modificando acolá, etc. Achei uma coisa magnífica a



exposição, quis trazer para o Brasil, mas não deu certo. Eu falei dessa exposição muitas vezes. Regina era grande leitora do Elliot Eisner Ela começou orientando em direção **a Pesquisa Baseada em Arte como metodologia para uma pesquisa em Arte Educação** com Vinicius, um rapaz do Rio mas não lembro como é que era a tese dele, e depois vem a tese de Cristina Pessi, que foi Regina que orientou e finalmente a de Ana Amália.

A tese de Cristina é baseada na análise das fotografias que ela tirou e que eu ficava ansiosíssima para ela fazer uma exposição, até que fizeram. E por fim veio Ana Amália que é a primeira em livro. Quer dizer, o primeiro trabalho de Art Based Research em *Art Education* publicado no Brasil é o da Ana Amália. Mas é isso, não é a/r/tografia, eu acho a/r/tografia com passos muito pré-determinados. Eu defendo mais a linha do Ricardo Marin, tanto que a/r/tografia supõe que a pessoa seja artista, essa coisa de supor que se seja artista pesquisador professor e escrever que é a base, que são os quatro domínios da a/r/tografia, supõe que a pessoa tenha que fazer. No caso de Ana Amália ela estaria eliminada da a/r/tografia, por que ela não tira sequer a fotografia, ela não mexe com os dedos.

O Ricardo convidou a Ana Amália para apresentar no congresso sobre Art Based Research na Universidade de Granada, eu disse, olha tem uma coisa Ricardo, ela não fotografa, quem o faz é quem estiver com a mão vazia tem, tem que documentar todos os momentos, só que não é ela que tira as fotos. Neste caso ela não é artista?. Mas ele disse "não, mas não tem problema nenhum". Como eu não pude ir apresentar e Ana Amália não pode viajar, ele, com a generosidade que o caracteriza. Mesmo apresentou o trabalho. É muito curioso, que depois disso ele fez uma experiência também assim na rua com os alunos dele onde pedia para as



pessoas que passavam e paravam que fotografasse. Então era quem passava ao redor que fotografava para se fazer a narrativa visual, a narrativa de imagem.

Ana Amália teve a exposição com 180 fotos para demonstrar todo o processo. Então eu sou a favor da Art Based Research para fazer a pesquisa e sou a favor da Art Based Research para avaliar a pesquisa.







# TRADUÇÃO

**RACE, ETHNICITY, GENDER, RELEVANCE, POLITICS,  
AND WHAT YOU TEACH.**

Tradução do capítulo I do Livro: JAFFE, Nick; BARNISKIS, Becca & COX, Barbara Hackett. **Teaching Artist Handbook, V. I: Tools, Techniques and Ideas.** Chicago: Columbia College Chicago Press, 2013, p. 16-27. Tradução livre: Juliano Siqueira, doutorando no PPGAV/UDESC<sup>49</sup>

**RAÇA, ETNICIDADE, GÊNERO, RELEVÂNCIA, POLÍTICA E O QUE VOCÊ  
ENSINA**

Como artistas educadores nós estamos bem posicionados para lutar pelos direitos dos estudantes para que eles possam trabalhar com o mais amplo espectro de temáticas e possibilidades artísticas possíveis. Esta é uma batalha que nós temos que lutar em duas frentes: exclusão da arte e dos artistas das comunidades oprimidas e marginalizadas e "typecasting"<sup>50</sup> e construção de estereotipo destes artistas. Nós precisamos trabalhar contra noções estreitas de "arte elevada", fazer visíveis as razões por trás da construção de tais categorias e os modos como estas categorias são usadas e rejeitar a marginalização e trivialização histórica de artistas e tradições artísticas inteiras que é endêmica na história e no presente de nosso país.

Artistas educadores vêm em todas as raças, cores, credos, gêneros e identidades sexuais e cada um de nós carrega conosco toda uma gama de experiências e tradições pessoais e culturais. Algumas de nossas experiências nós podemos considerar ricas e úteis para nós enquanto artistas e enquanto artistas educadores. Outras nós podemos sentir como limitantes e opressoras. Algumas talvez tenham deixado cicatrizes em nós. Nossos estudantes não são diferentes e

---

<sup>49</sup> Tradução realizada na disciplina Sobre ser Artista Professor.2015.2. Ministrante: Profa. Dra. Jocielle Lampert.

<sup>50</sup> Dar papéis-tipos.





assim como nós, enquanto artistas, escolhemos refletir, redefinir, transcender, ignorar ou desafiar nossas próprias identidades em nosso fazer artístico, assim também nossos estudantes deveriam ter esta escolha e margem de expressão disponível para eles.

Também não é exagero o quão transformativo pode ser para os artistas-estudantes trabalhar ao lado de artistas com quem eles possam se identificar, seja por causa da cor da pele, classe, gênero, sexualidade, circunstância social ou pessoal. Em uma sociedade que agressivamente fala às pessoas jovens de mil formas todos os dias o que elas "podem" e o que elas "não podem", para um estudante fazer uma conexão pessoal com um artista que desafia esses estereótipos pode ser liberador em si mesmo. Aprender e colaborar com tais artistas pode mudar a vida de um estudante, quer este estudante se torne um artista ou não. Por estas razões e também porque artistas de cor, artistas imigrantes, artistas indígenas, artistas mulheres e artistas LGBT são sub-representados nos rankings de artistas educadores e nas lideranças do nosso campo, deve ser parte do nosso trabalho conjunto trazer mais destes artistas para o campo e para a liderança e dar a todos os estudantes mais acesso e experiência à diversidade total de artistas.

Educação nos Estados Unidos é racialmente segregada - separada e profundamente desigual. Muitas escolas que atendem a estudantes de cor não têm acesso aos recursos desfrutados pelas escolas mais influentes que tipicamente atendem estudantes brancos. O trabalho dos artistas educadores esta inevitavelmente preso a esta realidade de desigualdade e segregação. Alguns programas e financiamentos para as artes muitas vezes são tentativas de falar sobre o acesso desigual às artes e alguns programas visam especificamente trazer para as escolas artistas que





se aproximem mais do background dos alunos. Enquanto área nós precisamos lutar para que os estudantes tenham acesso a todos os artistas e para que todos os artistas tenham acesso a este trabalho.

Também é importante lembrar que a experiência de trabalhar como artista - tendo agência artística real fazendo um trabalho que você concebe e que expressa o que você quer expressar - pode ser liberador e pode algumas vezes até mesmo salvar pessoas, especialmente pessoas jovens, em circunstâncias terrivelmente difíceis. Nós estamos pensando aqui em pessoas jovens que nós conhecemos, e sabemos a respeito, que têm tido o prazer de trabalhar em estúdios ou programas realmente fortes liderados por artistas educadores e que vieram a ver a si mesmos como artistas e se conhecer como tal mesmo que eles não tenham continuado a fazer arte. Nestes contextos eles frequentemente formam alianças com seus pares, com os artistas educadores e mesmo com os administradores de programas, formam relações que são relações de artista - para -artista. A vida é realmente difícil para a maioria das pessoas jovens na América (US), especialmente para jovens de cor. Quando uma pessoa jovem está lutando para permanecer no *ensino médio* ou na faculdade, ou talvez mesmo para achar comida e uma cama, o fato de que ele ou ela teve aquela agência como artista e criou aquelas relações pode fazer uma grande diferença. Pode ser que eles venham a se aproximar de um colega, artista educador ou administrador de um programa para buscar conselho ou ajuda porque eles sabem que serão recebidos não apenas como alguém em crise, mas como um colega artista. Ou pode ser simplesmente que quando você estiver realmente se sentindo para baixo, lembrar que você é de fato um artista é a coisa que tira você disso. Nós não queremos dizer "lembrar que você é um artista" num sentido abstrato ou místico, em vez disso



queremos dizer lembrar que você tem algumas habilidades específicas num meio que permite a você fazer um trabalho que importa para você e para outros e que você sempre terá este prazer, esta válvula de escape e este poder disponível para você. Lembrar que o reconhecimento tem certamente nos tirado de alguns dias ruins.

Isto não é para dizer que o trabalho do artista educador é um trabalho social - confundir como tal é tanto perder o ponto quanto trivializar o trabalho poderoso e vital que os assistentes sociais de verdade fazem. Em vez disso, o ponto é que o trabalho do artista educador permite a qualquer um de nós nos descobrirmos enquanto artistas, contribuir enquanto artistas e ajudar um ao outro enquanto artistas.

Em várias disciplinas, expectativas estereotipadas sobre artistas e estudantes baseadas em suas raízes culturais podem desnecessariamente estreitar o senso de um estudante acerca do que é possível fazer ou criar. Em vez de expandir as possibilidades para artistas e estudantes, tais nichos replicam e amplificam os efeitos limitantes da opressão. Artistas de cor frequentemente têm a experiência de serem contratados com a expectativa de que irão trazer experiências de aprendizagem em artes culturalmente específicas para os estudantes. Isso pode ser frequentemente traduzido como a estereotipagem de artistas negros, latinos e asiáticos, por exemplo, o poeta lírico negro do qual se espere que ensine hip hop ou "spoken Word"<sup>51</sup>, ou ao qual se pede para tratar apenas de certos temas (empoderamento, comunidade, não violência) mesmo quando estes temas não têm nada a ver com o trabalho dele ou dela.

Como artistas educadores nós sabemos pela experiência que arte boa é arte boa. Qualquer arte, qualquer terreno de

---

<sup>51</sup> *Palavra-falada* (estilo de poesia da comunidade Afro Americana).



conhecimento pode ser relevante para qualquer pessoa. Alguns educadores põem muitas fichas na ideia de que conteúdo e ensino têm que ser relevante para a experiência individual de um estudante para que este estudante se engaje e "aprenda". Isto é frequentemente entendido como dizer que **o que é ensinado em sala de aula deveria sempre estar relacionado ao que o estudante já conhece e gosta. Acontece que nós pensamos que esta noção é ridícula e tem consequências particularmente negativas para o trabalho dos artistas educadores.**

Antes de mais nada, esta ideia está baseada em algumas suposições questionáveis sobre os estudantes. A premissa de que certos grupos de estudantes gostam de certas coisas. Na prática isso frequentemente aparece como um tipo de estereótipo: "estudantes urbanos em risco" em uma escola pública em Chicago vão gostar de hip hop. Assim sendo, se eu ensino música eu devo ensinar hip hop, ou ao menos relacionar minha prática de ensino ao hip hop. É claro que estudantes de todas as cores e backgrounds nas escolas públicas de Chicago gostam de todos os tipos de música e experienciaram todos os tipos de música; clássico, jazz, gospel, metal, punk rock, country, etc. alguns gostam de um tipo de música mais do que de outro; alguns se identificam mais com um gênero do que com outro. Nossos estudantes são indivíduos com todos os tipos de gostos e experiências. Se nós estamos aqui com o papel de ajudar os estudantes a desenvolver a sua arte, então nós devemos começar reconhecendo que eles têm gostos e experiências únicas em que se basear.

Outro problema com esta ideia estréia de relevância é que ela implica que apenas *algumas* culturas são apropriadas e acessíveis para *algumas* pessoas. O fato é que estudantes jovens são fortemente puxados para o que é não familiar e para a novidade. Crianças são onívoros culturais e assim



também o são muitos adultos. Se acontece de você ter muitos estudantes que estão seriamente engajados com o hip hop então você sabe que entre os gêneros musicais o hip hop é talvez o mais onívoro e eclético. Sua própria premissa é a de combinar o que é estranho, disparatado e reciclado violando todas as regras de gêneros musicais e suas expectativas. Tudo diz respeito a justapor Steely Dean, Stravinsky e Jabo Starks. Pressupor o que vai ser de interesse cultural para um estudante é diminuir o acesso do estudante ao material primário que deu origem á expressão artística dele ou dela. Esperar que os estudantes queiram fazer arte apenas sobre quem eles são e onde eles estão no sentido mais literal só pode ser um obstáculo para a criação artística real. Nós não esperaríamos que um artista profissional que é negro vá lidar com negritude, ou uma artista mulher que tem crianças a fazer arte sobre a maternidade. Nós não deveríamos esperar tais coisas de jovens artistas tampouco. Alguns artistas fazem trabalhos sobre si mesmos. Outros fazem trabalhos precisamente para escapar de sua própria experiência e meio ou para redefinir a si mesmos, em seus próprios termos. Muitos artistas não lidam diretamente com o "self" de modo algum. Estudantes de artes deveriam ter, em seu processo de criação artística, a ampla gama de chances disponíveis para eles.

Enquanto artistas educadores nós estamos exatamente na posição certa para explorar essa noção particular de relevância que está baseada na fantasia de alguém sobre quem nossos estudantes são, e para ajudar nossos estudantes a construir a sua própria noção de relevância baseada no que eles ouvem, veem, sentem e pensam. Se o que você sabe é ópera italiana do século XVIII não se preocupe se é ou não *relevante* para os estudantes. É uma música fascinante e que você conhece e ama. Se você traz este conhecimento e paixão para os estudantes e cria um contexto no qual eles podem



explorar aquela música e fazer alguma coisa deles mesmos com ela, então será mais do que relevante, será a arte deles.

Nós artistas educadores precisamos advogar pela nossa própria forma de arte e pela de outros artistas educadores, a fim de sermos respeitados tanto enquanto parte de qualquer grupo com o qual tenhamos escolhido nos identificar - se nós escolhemos assim nos identificar - e tanto enquanto artistas individuais, com vozes individuais. Se nós não nos erguemos por liberdade artística verdadeira para ambos, estudantes e artistas educadores, nós arriscamos nos tornarmos uma vitrine pomposa cobrindo os contextos opressivos e desiguais nos quais ensinamos.

Muitos artistas engajam com temas políticos e sociais em seu trabalho ou trabalham parcialmente ou totalmente a partir de um desejo de fazer alguma mudança política ou cultural. Se você é um artista político fora de contextos educacionais, então é claro que você deve ser livre para trabalhar como um que está em contextos educacionais. Alguns artistas educadores lecionam porque eles sentem que através do ensino eles podem trazer alguma mudança social ou ter algum impacto particular sobre as visões políticas, morais ou espirituais dos seus estudantes. Estas são talvez tão boas razões quanto quaisquer outras para trazer o 'eu' do artista para dentro da sala de aula ou outro contexto educacional. No entanto, em alguns casos artistas educadores, frequentemente com as melhores das intenções, permitem que seu ensino se torne didático, de maneiras que têm mais a ver com os seus próprios pontos de vista do que um meio de abrir um espaço para que os estudantes expressem suas próprias ideias em um *medium*<sup>52</sup>. Isto pode

---

<sup>52</sup> **MEDIUM:** pode ser traduzida como **meio** ou **material**. Em alguns contextos do texto pode também ser traduzido como *meio artístico*, *material artístico*, *material expressivo* ou *forma expressiva*. Optou-se por manter o termo *medium* em toda tradução.



levar a um trabalho no qual os estudantes não aprendem muito sobre um *medium* ou mesmo sobre a questão ou ponto de vista particular que está informando o trabalho do artista educador. Aqui estão algumas questões que alguém pode querer considerar quando pensa como e se deve engajar sua própria política e visões de mundo no planejamento curricular e na prática docente:

1. *Você está mais interessado em instruir os estudantes em um ponto de vista moral, espiritual, cultural ou político particular, ou você está primeiramente interessado em ajudá-los a desenvolverem suas próprias visões artísticas em um medium? Se a primeira alternativa é o caso, então talvez você devesse se apresentar como um professor moral\ espiritual\cultural \político que usa o fazer artístico, ao invés de primordialmente como um artista educador.*
2. *Você está interessado em apresentar suas ideias ou visões políticas como um meio de estimular seus estudantes a pensar independentemente e criticamente e fazer um trabalho original no seu material? Ou você está mais interessado em fazê-los pensar como você?*
3. *Você está assumindo que os seus estudantes todos têm uma visão particular sobre um assunto ou questão histórica, ou você os aborda como pensadores políticos individuais com seus próprios pontos de vista individuais?*
4. *Você está assumindo que todos os seus alunos compartilham um entendimento \ senso particular\ específico sobre a sua própria identidade social, cultural, política ou você os está abordando como*



*artistas individuais, cada qual com uma maneira única de ver as coisas, ainda que informada pelo seu contexto social ou cultural?*

- 5. Está bem para você se os seus alunos criam um trabalho que é alternativo ou mesmo oposto ao seu ponto de vista? Você está encorajando isto enquanto uma possibilidade?*
- 6. Você quer que seus estudantes vejam você como um artista crítico e questionador que desenvolveu uma visão de mundo particular, ou você quer que eles o vejam como alguém que tem a visão de mundo "correta"?*
- 7. Você quer empoderar os seus estudantes ensinando-os a ver o mundo como você vê, ou você quer empoderá-los lhes equipando com algumas ferramentas artísticas com as quais eles podem investigar e dar forma ao mundo do modo que eles pensam que é necessário e importante?*

Nós queremos deixar claro que não estamos arguindo contra engajar com temas políticos ou mesmo controversos no trabalho de artistas educadores. Nós não estaríamos engajando os estudantes enquanto artistas se não os desafiássemos a olhar para o mundo em volta deles criticamente e ver a realidade social e política como matéria prima para o comentário e a expressão artística. Nós não seríamos arte educadores se não nos sentíssemos livres para trazer nossos próprios conflitos e opiniões em nossas discussões e trocas com os estudantes. Se fizermos estas coisas de maneira a dar tempo e espaço para os estudantes desenvolverem seus próprios pontos de vista intelectuais, políticos e artísticos, muito poderá ser aprendido e uma ótima criação artística poderá acontecer. Mas se nós tivermos um resultado pré determinado em mente,



um que prescindida da investigação real e de um processo original de criação artística então a experiência poderá ser alienante para os estudantes e uma perda de tempo.

Nós devemos ver que parte do nosso trabalho enquanto arte educadores é rejeitar estereotipar ambos: nossos estudantes e todos os artistas. Nós devemos procurar dar a mais ampla experiência artística e pessoal possível para nossos estudantes e forçar a abertura das portas das instituições educacionais e outras em que trabalhamos para permitir acesso para todos os artistas em seus próprios termos.

A única maneira de realizar o trabalho de arte educação com integridade frente às poderosas forças opressivas que o uniformizam, simplificam, integram-no em práticas de sala de aula superficiais, ou o tornam um mero meio de enxugar a lista de fins educacionais, sociais, emocionais ou políticos é **colocar o rigor artístico e o processo de criação artística autêntico no centro**. Nossos estudantes são artistas. Nós podemos aplicar uma regra de ouro da arte educação: não peça aos seus estudantes para fazer coisas que você próprio acharia artisticamente superficial, entediante, limitante, manipulativo, arrogante ou fútil. Sim os introduza a totalidade de possibilidades do seu *medium* a partir das dimensões de pensamento e prática que você considera mais interessantes e geradoras enquanto artista.

## • TODA A CULTURA PARA TODAS AS PESSOAS

Nós não vivemos em uma sociedade pós racial. Nós vivemos em uma sociedade racista e segregada. Você não tem que ser negro, latino, árabe ou asiático para saber disso, é só você entrar em uma escola pública urbana, centro comunitário ou prisão e você verá que separado-e-desigual





ainda é a norma pela América (E.U.A). Todas as pessoas de cor neste país encaram milhares de formas de racismo todos os dias, quanto mais escuro o tom da pele mais extremas serão as barreiras e maiores os perigos. Nenhum grau de sensibilidade pessoal ou de "celebração da diversidade" pode consertar o dano feito às pessoas e à sociedade pelo simples fato de que uma escola primária com uma superpopulação inteiramente negra em um edifício em ruínas está apenas a uma ou duas milhas de uma escola pública inteiramente branca a qual se parece com o campus de uma universidade privada. A única maneira de consertar isso é mudando isso.

Enquanto um arte educador que frequentemente trabalha em escolas segregadas por raça e classe, algumas vezes encontro expectativas bem específicas da parte dos administradores (de escolas e escolas de artes) ou dos professores - raramente por parte dos financiadores ou dos pais. Eu quase nunca encontrei estas expectativas em escolas mais abastadas, integradas ou brancas. As expectativas caem em duas categorias: 1) a expectativa de que o estudante de artes ou de música não vá lidar com temas difíceis ou sombrios; 2) a expectativa de que os estudantes irão abraçar uma interpretação específica sobre a sua própria identidade racial como o tema central no seu trabalho. Colocando mais abruptamente, crianças negras, latinas e pobres são frequentemente proibidas de fazer referência à violência e à hostilidade em seu trabalho (como se a representação levasse à ação) e as mesmas crianças são frequentemente, quase mecanicamente, encorajadas a "celebrar" representações unidimensionais do que outra pessoa imaginou ser sua herança cultural, representações estas que frequentemente nem mesmo arranham a superfície das experiências da juventude, ou a história real da qual eles, assim como todos nós estamos emergindo.



A implicação, às vezes tornada bem explícita, é de que estas crianças e jovens são incapazes de expressão e de sutileza na interpretação e que não têm uma paisagem cultural própria, ou ao menos não uma digna de se fazer arte a partir dela.

A realidade é, naturalmente, muito diferente. Nas escolas mais detonadas, nos bairros mais oprimidos e empobrecidos as crianças são inteligentes, inventivas, curiosas e mente-aberta como quaisquer outras crianças. Frequentemente elas têm uma experiência cultural mais rica e mais variada do que seus pares socialmente bem colocados. Alguns educadores bem intencionados perdem de vista este ponto completamente. Eu me lembro que uma vez quando eu estava tendo aulas para o meu certificado de professor, um "especialista em sensibilidade cultural" explanou para nós sobre como o mundo de uma criança latina imigrante estava supostamente limitado pelo punhado de blocos que delimitavam o motel depredado no qual a criança e sua família viviam. Parece que não ocorreu a este especialista, que o fato desta família ter recentemente caminhado e pedido carona todo o caminho de San Salvador até Los Angeles sugeria, outrossim, uma experiência muito mais ampla. E isso deixando de lado a suposição insidiosa de que a criança vivia uma vida limitada, culturalmente deficiente em El Salvador.

Nós não devemos esperar ou demandar diretamente ou ainda que bem sutilmente que os nossos estudantes façam uma arte sobre raça que seja palatável para nós. Ou que façam arte sobre raça e identidade tal como estas são concebidas por alguém. O fato de que um estudante cresceu negro no lado sul de Chicago não significa que ele ou ela esteja mais inclinado a Langston Hughes do que a William Blake. A criação artística é muito sobre reformular ou mesmo **explodir a identidade** e imaginar e interpretar a



experiência de outros. Isto não é sugerir não ver cor <sup>53</sup>, cor é tão profunda enquanto realidade cultural quanto o é a opressão que a define. Escritores, artistas, cientistas e historiadores de cor devem ser celebrados ainda mais porque eles são muito frequentemente "desaparecidos". Mas eles também devem ser estudados porque são escritores artistas, cientistas e historiadores.

Eu também não quero trivializar as condições, opressão oprime sim. Se você não consegue ler na 6ª série isso vai perturbar a sua cabeça. Se você tem que driblar tiroteio ou ir com fome para aula ou atender a uma escola completamente segregada isso vai mexer com a sua alma, as vezes profundamente. Se você não tem nenhum recurso financeiro ou se é muito perigoso sair do seu bairro isso vai limitar o que você vê do mundo. Se você tem que temer ser regularmente parado, ou coisa pior, por policiais ou pelo serviço de imigração por causa da cor da sua pele, isso pode te colocar para baixo e te arrebentar de mil maneiras. Mas ainda que as condições, a cor e a etnia nos marquem elas não nos definem. Cada um de nossos estudantes é único e nós perceberemos isso rapidamente se, enquanto artistas educadores nós nos relacionarmos com eles como colegas artistas.

Eu vou finalizar com um poema, que é parte de um CD produzido por estudantes no qual estudantes do 5º ano colocam seus escritos sobre o Movimento pelos Direitos Civis<sup>54</sup> em forma de músicas. Vocês podem ouvir a gravação deste poema (tal como ele foi lido pela autora com a música original - e eu acho que ele tem muito mais efeito quando ouvido com o áudio) em <http://casounds.bandcamp.com/track/back-in-the-civil-rights-days> . O CD foi concebido por alunos que estudavam esta

---

<sup>53</sup> Color blindness.

<sup>54</sup> Civil Rights Movement.



história com uma professora inspirada, que irradiava o seu interesse pelo material e pelo que os estudantes pensavam sobre ele. Eu fui um privilegiado em fazer parte do projeto enquanto arte educador, porque, junto com os estudantes, nós coordenamos um estúdio numa escola na qual nós não apenas encorajamos, um ao outro, a fazer música sem limitar, censurar ou estereotipar nós mesmos, mas nós também demandamos isso para cada um de nós.

-Nick

***De volta aos dias dos direitos civis***

*De volta aos dias dos direitos civis  
Negros não podiam nem se sentir  
Seguros em suas próprias casas  
Quero dizer, o que é isso?  
Quanto mais eu penso sobre isso  
A segregação realmente acabou?  
Quando você caminha pela rua  
Você ouve "Ô nigger<sup>55</sup>!" ou  
"Vagabundo, cai fora dessa área"  
Você ouve?*

Zakeira Ward - 5º ano

**O que é essencial no seu processo artístico?**

O que, então é necessário considerar quando estiver definindo o que você vai ensinar na sua forma artística? Nós poderíamos argumentar que a técnica e os processos através do qual ela é aplicada são as partes ensináveis e essenciais do que torna a expressão artística possível. Os conceitos, teorias e experiências do processo artístico são importantes e ensináveis em algum grau, mas nós acreditamos que um trabalho efetivo de arte educação está enraizado em processos e técnicas de trabalho sobre um *medium*. Alguma técnica pode ser aprendida organicamente através da

---

<sup>55</sup> O termo não tem uma tradução literal no português- designa a inferioridade de uma pessoa negra. Considerada uma das palavras mais ofensivas da língua inglesa. "N-word."



experiência, imitação ou experimentação intuitiva: muitas crianças e alguns adultos aprendem a dançar, desenhar ou cantar muito bem sem nenhuma instrução formal. Os estudantes não precisam de nós para fazer arte - eles o fazem com ou sem a gente - e nem eles precisam da gente para aprender as técnicas e a disciplina de um *medium*. Tal conhecimento é passado informalmente por amigos, pela família, televisão, a rede, livros e filmes. A questão para o artista educador então é: o que especificamente eu tenho a oferecer de útil aos meus estudantes?

Um jeito de começar a dar respostas para esta questão é olhar para os processos e técnicas que nós usamos em nossa disciplina. Como um cantor começa a cantar? Com imitação? Com interpretação? Com improvisação e composição? Que tipo de conhecimento básico um cantor precisa para começar? Em que ordem e com qual relação alguém apreende e desenvolve as ferramentas do canto? Estas são questões complexas e com muitas respostas, mas uma pessoa precisa não ter todas as respostas para começar a desenvolver o currículo. Uma resposta para uma questão pode ser um começo bom o suficiente; se você vê a improvisação como um componente essencial da expressão musical e você tem uma noção de como ela funciona para você enquanto artista então você pode começar a pensar sobre como ensiná-la aos seus estudantes em um dado contexto. O ponto é que nós devemos começar com a questão concreta o que ensinar articulando o mais especificamente possível a habilidade, técnica ou conceito dinâmico com o qual queremos trabalhar com os estudantes.

Muitas vezes educadores artistas são chamados para falar sobre como o processo criativo se desdobra em seus trabalhos com os estudantes, como se o processo fosse uma coisa em si mesmo, desconectado do fazer artístico concreto. Nós entendemos o impulso de educadores que



desejam que os estudantes levem algum tipo de aprendizado que transcenda ou que permaneça até depois que a oportunidade de trabalhar numa forma específica de arte tenha passado. Nós também entendemos o instinto a fazer conexões que perpassam as disciplinas e áreas de conteúdo ensinando um único "processo" como qual entrar em cada área, por exemplo, sobrepondo o processo de escrita de rascunhos, *feedback*, revisão, edição e publicação ao ciclo criativo que alguém usa para preparar uma performance musical - lendo ou aprendendo a música num instrumento, praticando, recebendo *feedback*, refinando a performance, apresentando o trabalho para uma audiência. Mas esses ciclos criativos na escrita e na música não são fechados, eles variam absurdamente em sua sequência e de acordo com o contexto e também de acordo com a individualidade do artista e de fato podem absolutamente não lançar nenhuma luz útil um ao outro. Nós fazemos um desserviço para os estudantes e para as nossas formas artísticas quando tentamos simplificar e reduzir a uma fórmula os processos altamente complexos e frequentemente espontâneos que atravessamos para fazer arte. Frequentemente, na busca de processos e habilidades "transferíveis" nós ofuscamos precisamente o que é interessante e excitante em se trabalhar uma disciplina - o fato de que ela é específica a um *medium*.

Uma abordagem semântica demasiadamente simplificada para descrever os processos multifacetados de criação numa forma artística achata e desnecessariamente esquematiza o processo criativo fluido e altamente individualizado que os seres humanos usam para fazer arte e para dar sentido à arte. Isto também pressupõe que todos os artistas trabalhando com um *médium* trabalham da mesma maneira - que todos os artistas usam o mesmo passo a passo para a criação, todos os pintores trabalhando com tinta a óleo e



começam da mesma maneira com pequenos estudos e então pintam, e então recebem *feedback* dos seus pares, e então pintam um pouco mais, esboçam uma apresentação do artista etc. Tal esquematização e demasiada ênfase no processo pode interferir na habilidade do estudante de desenvolver o seu próprio processo, baseado numa reação aos métodos estabelecidos. A fim de desenvolver um trabalho original num meio artístico (*médium*) você tem que ter sim um senso dos processos do passado, mas você também precisa de espaço para modificá-los ou mesmo substituí-los.

Ainda, um processo artístico não é um mistério impenetrável . Ele pode ser discriminado e, em alguma medida ensinado. O desafio de ensinar um processo é dado pelo fato de que um processo pode ser específico para um único artista (e único estudante) e muitos de nós ensinamos em circunstâncias em que temos um tempo limitado para trabalhar com cada estudante individualmente. Nós precisamos inventar algum jeito para comunicar ideias gerais sobre processo que sejam úteis para um amplo número de estudantes. Muitas vezes, em ordem de vender nossos serviços ou de tornar nossa presença viável e de valor em um ambiente educacional específico nós precisamos ser capazes de comunicar nosso processo artístico para educadores e administradores explicando nosso processo (ou processos) Explicar o processo também pode ajudar vocês a criar uma conexão significativa, não apenas retórica, para educadores e administradores entre sua prática de ensino e prioridades educacionais comuns que eles possam ter para os estudantes tais como o desenvolvimento de "habilidades de pensamento de alta ordem" tais como aplicação, análise, síntese e avaliação. Também é útil para explicar a professores e administradores quais aspectos do seu processo criativo ( nós lhe aconselharíamos a manter esta explicação relacionada à disciplina específica) você



planeja enfatizar quando ensina. Isto tornará mais fácil para eles apoiar o seu currículo a partir do deles próprios e a fazer conexões com outros processos com os quais eles engajam os estudantes.

Enquanto uma poeta, Becca encontrou uma solução que é pensar sobre diferentes pontos de entrada que a permitem aplicar seu conteúdo e as habilidades e técnicas numa forma de arte para fazer alguma coisa específica. Por pontos de entrada queremos dizer modos pelos quais alguém pode adentrar na feitura de alguma coisa. Ela frequentemente dá aos estudantes um roteiro de poema - uma linha, outro poema, uma imagem ou todos os três. Frequentemente os estudantes e Becca pensam juntos para vir com alguma coisa a partir destes roteiros ou matéria prima. Este é um ponto de entrada inicial válido dentro da fase inicial do ciclo criativo; vir com ideias que podem ser pontos de partida. Ela ensina aos estudantes explicitamente como esta "fase" é chamada e pede a eles que escrevam sobre ela ( por exemplo, Passo Um: *Brainstorming* ) ? Não. Ela se importa se eles sabem em qual fase eles estão? Não. Ao invés disso, ela quer que eles façam o *brainstorm* e surjam com ideais interessantes e convincentes para escrever sobre. Ela pode dizer a eles como forma de introdução que poesias tiram suas ideias de todos os tipos de coisas e ler outros poemas é um jeito para começar a desenvolver tais ideias. Como artistas educadores, precisamos saber muitos pontos de entrada (mesmo que nós mesmos usemos apenas um ou dois e de modos que poderiam desconcertar os estudantes) e compartilhar estes pontos de entrada com os estudantes para que eles possam encontrar seu próprio caminho no trabalho de criação.

Ao passo que nós não achamos que alguém precisa ensinar o processo criativo explicitamente ou que os estudantes precisem articular seu próprio processo





explicitamente nós pensamos que é essencial para o *artista educador* estar ciente de onde um estudante está em seu próprio processo criativo ou ciclo. Tal consciência é uma parte importante no desenvolvimento de uma sequência de ensino\fatura com os estudantes. Uma pessoa precisa saber que ferramentas e técnicas serão disponibilizadas aos estudantes quando eles começam um projeto ou exercício pela primeira vez e que ferramentas e técnicas podem ser úteis aos estudantes quando eles pensam que terminaram um primeiro esboço ou interação. É onde você quer que eles parem por enquanto? Ou você precisa puxá-los mais na revisão e refinamento de suas ideias iniciais? O que eles precisam saber a fim de estarem aptos a fazê-lo com sucesso? Você planejou sua lição ou lições de tal maneira que você está oferecendo a quantidade certa de conhecimento e suporte nos tempos certos?

Como artistas nós vivemos nosso próprio processo criativo, nós podemos raramente ficar em uma fase por muito tempo, ou nós podemos facilmente e inconscientemente deslizar entre fases. Nós começamos um trabalho e o revisamos conforme vamos fazendo - talvez a gente peça uma opinião externa, talvez não. Talvez nós já tenhamos um senso internalizado sobre o que se apreça com qualidade, então nós atiramos para esse lado. Ou talvez nós estejamos tentando expandir ou mesmo explodir nossas noções prévias de qualidade ou estéticas pré existentes e isso direciona a um processo diferente. Editar pode ser um fator dentro de nossa fase inicial de criação, acontece então que nós não rascunhamos ou escrevemos cada uma das ideias estúpidas que aparecem em nossa cabeça. Nós podemos aprender a editar a nós mesmos conforme desenvolvemos experiência e maturidade. Ou podemos trabalhar de um jeito completamente intuitivo e improvisado - nunca editando e nunca refletindo - apenas criando material bruto. Este pode ser um jeito não crítico



de trabalhar (apesar de que pode gerar bom trabalho em alguns casos), ou pode ser um jeito de trabalhar criticamente e seletivamente no momento presente - escolhendo que nota vai tocar, ou palavras para escrever ou dizer baseado nas experiências passadas e nas demandas dinâmica do momento.

Nosso ponto é que devido ao fato de que frequentemente se pede a artistas educadores que explicitamente ensinem um processo criativo específico ou estaticamente definido, nós acabamos esquecendo como que é realmente experimentar nosso próprio processo e quão bagunçado e incipiente ele pode ser. Nós precisamos perguntar por que importa se os estudantes sabem onde eles estão em um processo específico. Qual o objetivo de tal abordagem? Por que nos foi pedido para ensinar isto? Isto poderia ser, de fato, não ensinar aos estudantes a serem mais criativos, mas ao invés de disso insuflar neles a falsa noção de que a criatividade surge seguindo um processo particular ou uma série de passos? Pedir aos estudantes que parem e reflitam onde eles estão do processo criativo e como eles estão lidando com isso é pedir que eles removam a si mesmos de realmente criar alguma coisa.

Devido ao fato de que educadores frequentemente não têm tempo, habilidades, dinheiro e recursos para acessar a arte dos estudantes e o processo de criação artística, eles crescentemente se voltam para acessar o pensar sobre o fazer artístico. Esta tendência também é guiada pela crescente ênfase no uso do ensino de artes para treinar estudantes em comportamentos particulares e hábitos da mente, e por outras tendências em educação altamente utilitaristas e comportamentalistas. Então é comum para instituições e escolas de arte educação pedir que os artistas educadores documentem a reflexão dos estudantes sobre o processo extensivamente. Frequentemente a



documentação que nos é pedida é enquadrada de um jeito direcionado, com uma agenda implícita ou explícita de provar que uma forma particular de ensino ou modificação de comportamento está acontecendo. Pode nos ser solicitado que coloquemos os estudantes a refletir sobre como eles navegaram uma fase criativa inicial e como então usaram o *feedback* para refinar o seu trabalho, ou como eles tentaram experimentação após olhar para o trabalho de outro estudante. Ao passo que isso pode ser interessante e útil para se explorar com os estudantes, mais frequente do que nunca, as questões são postas de forma superficial com o objetivo de prover algum tipo de prova de que os estudantes aprenderam algo real sobre "criatividade" ou alguma outra habilidade intangível.

Nós não estamos dizendo que tal aprendizagem não acontece, mas ao invés disso que esta ênfase torna uma experiência de criação artística, onde o trabalho é o ponto e os estudantes os artistas, em uma experiência avaliativa na qual o desenvolvimento cognitivo ou comportamental do estudante é o ponto. Este pode ser o quadro maior do ponto de vista do educador ou administrador, mas se isto se torna o marco na sala de aula ou estúdio é um grande obstáculo à criação artística do estudante. O tipo de questão que estudantes e artistas educadores deveriam estar considerando é: o trabalho é interessante? Ele faz um uso original e efetivo das técnicas e habilidades estudadas? O trabalho reflete inovação e experimentação com as técnicas sendo ensinadas? Se todos os trabalhos parecem semelhantes e não evidenciam invenção, então nenhuma quantidade de reflexão sobre o processo irá ensinar "criatividade". Desde os estágios iniciais da criação do currículo nós precisamos manter as ferramentas, tempo e espaço para a invenção e inovação em um *medium* por parte dos estudantes no centro do nosso planejamento.



Isto não é sugerir que os estudantes não devem aprender o vocabulário de um *medium*, eles podem e devem fazer isso a fim de maximizar sua habilidade de criticar e desenvolver o seu próprio trabalho e o de outros artistas. Mas **a habilidade de falar sobre o trabalho não é o essencial**. Alguns estudantes trabalham seriamente e criam um trabalho artístico de extrema qualidade, mas têm grande dificuldade em falar sobre como o fizeram ou por quê. Estes estudantes falharam? Nós falhamos? Certamente não. Tais estudantes simplesmente não são verbalmente treinados ou fluentes o suficiente para falar sobre seu trabalho nestes termos, ou as fontes do seu trabalho podem ser, parcial ou totalmente, inconscientes. Tal dificuldade em verbalizar sobre o trabalho não significa que os estudantes não tenham internalizado noções sobre o que significa trabalhar com sucesso em um *médium* ou forma artística particular. Olhe para o trabalho deles. Cheque de novo com eles em sete, ou doze ou vinte anos e veja o que eles tiraram da experiência e prazer de trabalhar diligentemente e autenticamente em uma forma artística. Se eles trabalharam em um cenário no qual eles podiam criar livremente e tirar seus próprios significados da experiência, então mais certamente eles tiraram um grande proveito e um prazeroso insight e, talvez mais importante, eles levaram uma percepção de si mesmos como artistas. **Ensinar e aprender sobre como falar e escrever sobre arte pode certamente ser parte do nosso trabalho com estudantes, mas ela tem que ser secundária a ensinar e aprender sobre fazer arte.**<sup>56</sup>

---

<sup>56</sup> DIREITOS DE TRADUÇÃO EM LINGUA PORTUGUESA FORAM AUTORIZADOS PELOS AUTORES AOS GRUPO DE ESTUDOS ESTÚDIO DE PINTURA APOTHEKE.





# ENSAIO

ACERVO GRUPO DE ESTUDOS ESTÚDIO DE PINTURA APOTHEKE



Uma possível e breve análise das ocupações da Primavera Secundarista

# EDUCAÇÃO, DEMOCRACIA E EXPERIÊNCIA



# REVISTA APOTHEKE

v.6, n.1, ano 3, julho de 2017

ISSN 2447-1267

## Editorial

Revista apresentada por Luana Mendes da Silva como conteúdo avaliativo da disciplina *Sobre ser Artista Professor*, ministrada pela Prof. Dra. Jociële Lampert, no Programa de Pós Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Luana é mestranda em Teoria e História da Arte pelo Programa de Pós Graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A Disciplina *Sobre ser Artista Professor* trata sobre métodos, ferramentas e referências do ensino e aprendizagem, sobre as nuances e congruências entre ser professor, artista e pesquisador no contexto escolar. Busca promover relações entre o fazer artístico e o ensino da arte, bem como possibilidades de pesquisas cartográficas como forma de ensino e aprendizagem.

Capa: Luana Mendes - Instalação/2011



**3** a primavera secundarista como  
possível instrumento de  
reconstrução da democracia no  
ambiente escolar  
luana mendes da silva

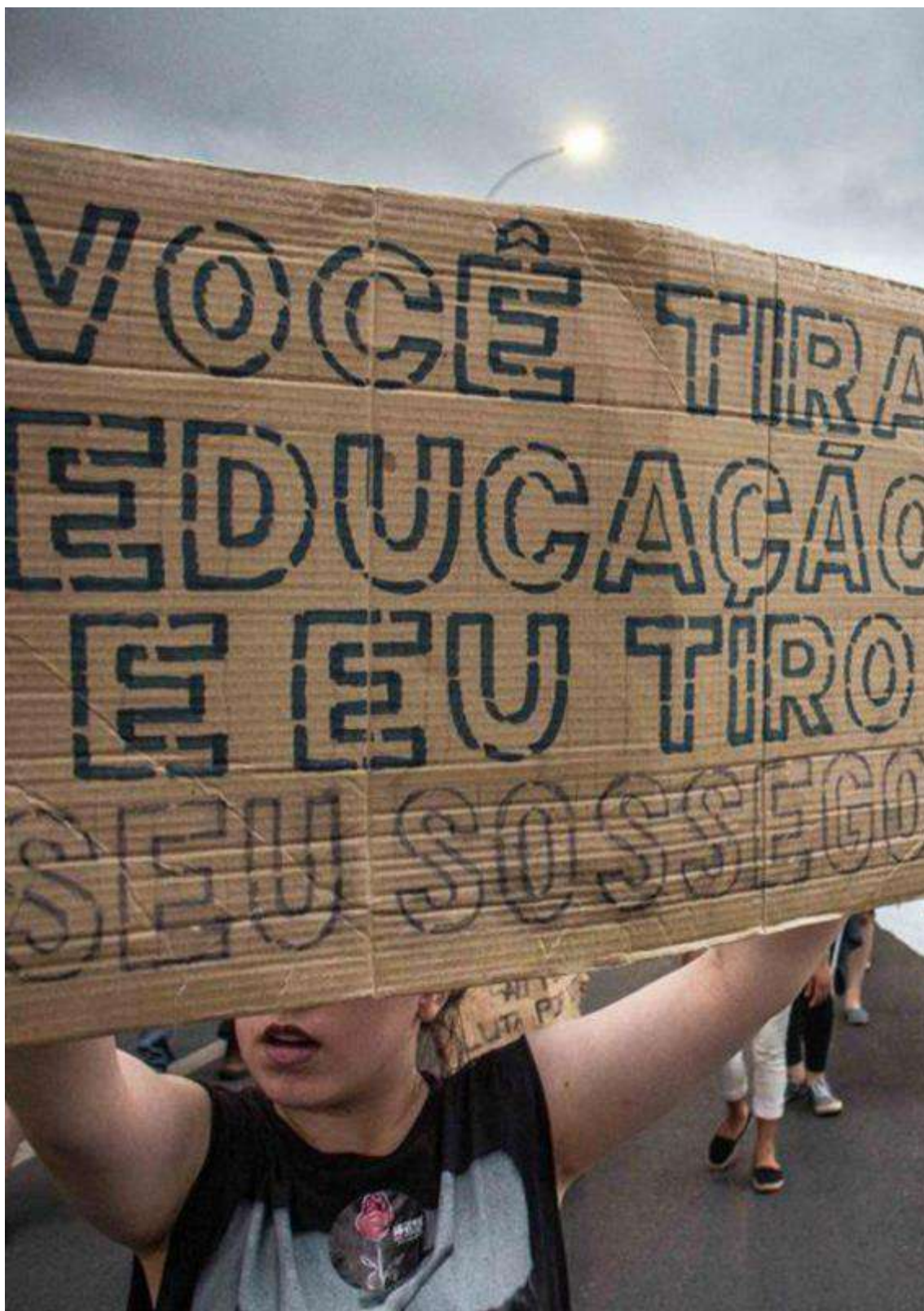
**15** depoimento de uma estudante  
gabriela barczyszyn

**16** depoimento de um fotógrafo  
gabriel dietrich

**17** memorial fotográfico







# PRIMAVERA SECUNDARISTA





## A PRIMAVERA SECUNDARISTA COMO POSSÍVEL INSTRUMENTO DE RECONSTRUÇÃO DA DEMOCRACIA NO AMBIENTE ESCOLAR

Luana Mendes da Silva

### *A situação política*

É chamado de 'Primavera Secundarista' o movimento, iniciado no Paraná no ano de 2016, organizado contra certas medidas adotadas pelo governo interino de Michel Temer, como a PEC 55 e a chamada 'reforma do ensino médio', por meio da medida provisória 746. Grosso modo, a medida coloca em risco uma série de direitos e paralisa por 20 anos os investimentos públicos destinados à educação.

Desse movimento, surgiram ocupações de escolas por todo o Paraná, o que depois se estendeu a outros estados, institutos federais, universidades e núcleos regionais de educação. Demonstrando grande adesão, o site Ocupa Paraná (acesso no dia 08/12/2016), contabilizou 836 escolas ocupadas (aproximadamente 38% das escolas do Paraná), 14 universidades e 3 núcleos regionais de educação, além de grandes manifestos e atos públicos em apoio ao movimento em todo o país. Ao longo das ocupações e manifestações dos estudantes, os professores também aderiram ao movimento declarando greve estadual, forçando o governo a declarar recesso escolar em todo o estado.

O movimento sofreu dura repressão do governo estadual, com tentativas de reintegração de posse, bem como ataques de milícias de direita, e um grande descaso da grande mídia.

Foto: Gabriel Dietrich/Revista Virus



Frente a um movimento de tão grandes proporções, que mexeu com a rotina e o cotidiano de tantos estudantes a nível estadual, podemos indagar acerca das transformações ocorridas nas relações dessas pessoas com o ambiente e a sociedade escolar. Neste trabalho, farei uma possível relação entre a filosofia de John Dewey e o movimento de ocupações das escolas no Paraná, no que concerne aos conceitos de experiência, democracia e educação.

### **A filosofia de John Dewey**

John Dewey (1859 - 1952) filósofo americano, associado a corrente pragmatista, ficou conhecido por suas teorias a respeito da educação progressista, bem como arte e experiência estética. Em sua obra *Arte como Experiência*, publicado em 1912, Dewey conceitua a experiência e difere os termos experiência comum, experiência estética e experiência de caráter estético. Para o autor, nossa vida é feita de contínuas experiências, pois estas são consequências das interações com todas as condições a nossa volta, ambientais, sociais e etc. Porém, as experiências se diferem quanto à intensidade emocional/intelectual e à consciência dos processos que as envolvem. Esse ponto é crucial para o raciocínio que proponho.

A experiência comum, também apresentada como experiência banal ou prática, trata-se de uma experiência incipiente, sem profundidade, e sem consciência dos

processos, do percurso e da conclusão de algo. Tais experiências podem ser exemplificadas com nossas experiências rotineiras, que fazemos no dia-a-dia mecanicamente, nas quais se tem um objetivo final, mas em que a totalidade do processo e o percurso percorrido para chegar ao resultado não são conscientes e nem importantes.

Por outro lado, a experiência singular é uma experiência de caráter evolutivo que se move com um objetivo de consumação de um processo. Dentre outras coisas, ela é caracterizada pela consciência que o sujeito tem de cada etapa e da importância de cada uma delas para a totalidade da experiência. Portanto, na experiência singular, percebe-se a relação entre o fazer e estar sujeito a algo, isto é, às condições externas. Toda ação da experiência singular é consciente e consequência daquilo que precede.

Há ainda outro tipo de experiência, que é a experiência estética. Ela está relacionada à apreciação, à percepção e ao deleite, e é inerente à experiência de criar (um objeto artístico). Neste texto, me debruçarei sobre a experiência singular especificamente e em especial a sua possibilidade de ter um caráter estético, e não na experiência estética propriamente dita e voltada a experiência artística. Dewey (2010, p. 125) aponta que toda experiência que seja completa e consciente, pode ter um caráter estético, e explica que:





*"[...] o estético não é algo que se intromete na experiência de fora para dentro, seja pelo Luxo ocioso ou pela idealização transcendental, mas que é o desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa. Essa é a realidade que considero a única base segura sobre a qual se pode erigir a teoria estética."*

Ou seja, o estético não seria uma qualidade atribuída à experiência, mas algo construído de dentro da experiência, do processo da experiência consciente. Uma experiência singular, consciente e total, não necessariamente trata-se de uma experiência estética, mas, por sua configuração, pode ter um caráter estético. De acordo com Clements (2013, n.p.), a mensagem de Dewey é a de que "somos moldados pela experiência e, portanto, a experiência também é, então, a melhor ferramenta para ajudar as pessoas a ganhar uma nova compreensão".<sup>1</sup>

Seria possível então, traçar um paralelo entre os conceitos deweyanos de experiência com as experiências vivenciadas pelos estudantes antes e durante as ocupações? Isto é, seria cabível uma interpretação deweyana das ocupações? E, mais ainda, quais seriam as possíveis consequências dessas experiências para uma futura relação de tais estudantes com o ambiente escolar?

<sup>1</sup> Tradução livre. No original: "we are shaped by experience and so experience is also then the best tool for helping people gain new understanding".



Fotos: Gabriel Dietrich/Revista Virus





Foto: Gabriel Dietrich/Revista Vírus

***Uma interpretação deweyana da primavera secundarista***

Podemos avaliar o sistema e organização escolares atualmente como bastante precárias e retrógradas. Os estudantes se mostram cada vez menos interessados nas aulas, pois a organização e a estrutura do sistema escolar não faz sentido para eles. São diversos os exemplos, desde a organização da sala em fileiras, às disciplinas desconexas entre si. Nos termos de Dewey (2010, p. 117), essas seriam tarefas que promovem “[...] a monotonia, desatenção para com as pendências, a submissão às convenções na prática e no procedimento intelectual”. Talvez o exemplo mais crítico seja o atual objetivo do aprender centrado apenas no vestibular. Ao que parece, está implícita a ideia de que não importa o que você aprendeu ou o que vivenciou nos anos de experiência escolar: desde que você passe no vestibular, todo o caminho percorrido não interessa, o conhecimento adquirido não terá outra utilidade.







Foto: desconhecido, Escola São Miguel



Foto: desconhecido, Colégio Estadual Conselheiro Carrão

Em grande parte, os estudantes não estão interessados em fazer parte da comunidade escolar e ajudar a construir mudanças que resignifiquem o processo de experiência e aprendizado do ciclo escolar. Todo o processo de aprendizado é mediado por outros sujeitos, como professores e diretoria escolar, pais e etc. O estudante não tem consciência dessa experiência como um todo integral, onde cada disciplina, cada professor, cada dia vivido dentro da escola seja parte de um processo intenso e singular de aprendizagem. Onde não só o vestibular é objetivo final, mas o aprendizado e a construção do pensamento crítico para que possa fazer parte da sociedade (e da reconstrução permanente dessa sociedade). Dessa maneira, a experiência da vivência escolar e do aprendizado seria análogo ao conceito de experiência *banal*, (também chamada de 'experiência prática' ou 'mecanicista'), ou

experiência inestética, como define Dewey (2010, p. 116):

*[...] em muito de nossa experiência, não nos interessamos pela ligação de um incidente com o que veio antes e o que vem depois. Não há um interesse que controle a rejeição ou a seleção atenta do que será organizado na experiência em evolução. As coisas acontecem, mas não são definitivamente incluídas nem decisivamente excluídas; vagamos com a correnteza. Cedemos de acordo com a pressão externa ou fugimos e contemporizamos. Há começos e cessações, mas não inícios e conclusões autênticos. Uma coisa substitui outra, mas não absorve nem a leva adiante. Há experiência, porém ela é tão frouxa e discursiva que não é uma experiência singular. É desnecessário dizer que tais experiências são inestéticas.*

Como apontam Tonieto e Fávero (2012, p. 9), a educação tem uma função social na filosofia deweyana, "que assegura a direção e o desenvolvimento dos imaturos, por meio de sua participação na vida da comunidade a que pertencem"; por isso, "uma sociedade que almeja







Foto: desconhecido, Escola Estadual João Rezende



Foto: desconhecido, Colégio Afonso Pena

‘mudança’ e faz da ‘transformação’ um ideal de vida, necessita ter normas e métodos educativos diferentes daqueles de sociedades que não aspiram a semelhantes ideais”. Não me refiro aqui a uma mudança radical do sistema educacional e suas formas e organizações, embora acredite que essa mudança seja necessária e fundamental; especificamente, refiro-me a uma mudança significativa do pensamento e da participação do estudante dentro da sociedade escolar - o que seria uma base importante para a transformação do sistema educacional.

Portanto, quando os estudantes saem às ruas para protestar, e, ainda mais, quando ocupam as escolas, se dá o início do processo de protagonismo da própria experiência que até então era mediada por outros. Pois é patente que as ocupações não têm como objetivo apenas paralisar as atividades nas escolas, mas também trazer o

estudante para um novo tipo de vivência dentro da escola: aulas e oficinas dos mais diversos tipos são ministradas (desde palestras a atividades artísticas e culturais como dança, apresentações musicais, teatro, dinâmicas, etc.).

Com isso, os estudantes passaram a fazer parte da vida escolar mais intensamente do que quando “apenas” estudantes. As cantinas e cozinhas também foram ocupadas, onde eles se organizavam na arrecadação de alimentos, no preparo das refeições, na distribuição. Os estudantes também passaram a fazer parte da comunicação entre a escola e a sociedade, com a divulgação das assembleias, das atividades a serem realizadas nas escolas, com convites a diversos profissionais, e com a organização de atos e manifestações.





Fazer parte politicamente da organização de uma instituição faz com que o sujeito tenha mais consciência de todo o sistema que é responsável para que ele possa estar dentro da sala de aula estudando. Clements (2013, n.p.) afirma que uma das teses deweyanas é baseada na crença de que “a individualidade só pode ser adequadamente expressa se o indivíduo participa das práticas democráticas, pois a investigação social é uma parte constitutiva do bem individual”;<sup>2</sup> assim, seria necessário:

*[...] permitir que o aluno interaja com os assuntos que ele está aprendendo - criar novas experiências e refletir sobre suas experiências passadas como uma maneira de obter entendimentos novos e melhores. Na base, o que ele [o estudante] procura é a aprendizagem experiencial, ao invés da aprendizagem através da memorização ou das aulas.<sup>3</sup>*

<sup>2</sup> Tradução livre. No original: “individuality can only be properly expressed if the individual participates in democratic practices, since social inquiry is a constitutive part of the individual good”.

<sup>3</sup> Tradução livre. No original: “[...] you have to allow the student to interact with the subjects they are learning - to create new experiences and reflect on their past experiences as a way of gaining new and greater understandings. At base, what he’s after is experiential learning rather than learning through memorization or lecturing”.







Fotos: Gabriel Dietrich/Revista Virus. Reintegração de posse do Colégio Estadual Pedro Macedo - Curitiba.

Por isso argumento que a vivência dos estudantes no ambiente escolar enquanto ocupação pode ter promovido uma *experiência integral*, isto é, a consciência de uma organização dinâmica - que leva tempo para ser completada e que promove crescimento. Significar as partes do processo e os atos sucessivos faz parte da construção da experiência singular, como aponta Dewey (2010, p. 114-115):

*Entre os polos da inexistência de propósito e da eficiência mecânica, situam-se os cursos de ação em que os atos sucessivos são perpassados por um sentimento de significado crescente, que é conservado e se acumula em direção a um fim vivido como a consumação de um processo.*





Foto: Desconhecido. Ato contra a Reforma do Ensino Médio em Maringá

Nesse pensamento, as ocupações do movimento Primavera Secundarista seriam responsáveis por possivelmente transformar a experiência dos estudantes com a escola, que (para usar a terminologia de Dewey) antes era uma experiência banal (de caráter inestético) em uma experiência singular (de caráter estético). Isto é, uma experiência que faça essa parcela engajada dos estudantes tomar consciência de todo sistema educacional, desde a organização

escolar ao processo de aprendizagem, como uma relação entre o fazer e estar sujeito a algo, em uma experiência de caráter estético. Dewey (2010, p.131) explica que:

*(...) na medida em que o desenvolvimento de uma experiência é controlado, em referência a essas relações imediatamente sentidas de ordem e realização, essa experiência passa a ter uma natureza predominantemente estética. O impulso para a ação torna-se um impulso para o tipo de ação que resulta em um objeto satisfatório na percepção direta.*





Não seria uma experiência estética, pois não se trata de uma criação artística, mas uma experiência de caráter estético, aquela singular, em que se tem consciência de estar sujeito às condições externas, e da importância de todas as etapas do processo na construção de um todo significativo. Segundo Dewey (2010, p.115):

*Por si só, isso não é arte, mas é um sinal, creio eu, de que o interesse não recai exclusivamente, ou talvez não principalmente, no resultado considerado em si (como no caso da mera eficiência), mas sim no resultado como desfecho de um processo. Há interesse em concluir uma experiência.*

A transformação da experiência traria consigo a transformação do processo de aprendizagem. Aprender não se limitaria apenas em conteúdos aleatórios de disciplinas desconexas, mas seria uma grande rede de significações e de construção de um pensamento crítico e modificador. Dewey (1959a, p.84) afirma que “aprender é aprender a pensar. Pessoas que pensam são cautelosas, não precipitadas; olham em torno, são circunspectas, não andam às cegas”. Desse modo, *ensinar a pensar* seria um dos principais papéis da educação. Também para Toniato e Fávero (2012, p. 14):

*Talvez esse seja um dos grandes desafios a ser enfrentado pela escola, seja ela pública ou privada, pois educar na democracia e para a democracia continua sendo um dos mais nobres objetivos sociais e políticos de todo e qualquer processo educativo que busque fortalecer intelectualmente e*

*politicamente as futuras gerações. A escola enquanto instituição formal de ensino não se faz somente de ideais, porém não sem eles. São eles que fomentam, dirigem e possibilitam novos modos de ação no cotidiano escolar, por isso para Dewey democracia e educação são indissociáveis a ponto de converterem-se em credo pedagógico.*

Estar ciente de estar fazendo parte de todo esse processo é ser agente transformador e de manutenção da sociedade democrática, tendo em vista que a reconstrução permanente dessa sociedade é fundamental para sua efetivação.

Foto: Gabriel Dietrich/Revista Vírus. Reintegração de posse do Colégio Estadual Pedro Macedo - Curitiba.



Podemos entender o conceito democracia como descrevem Tonieto e Fávero (2012, p. 2) que “sem os eufemismos ou distorções que facilmente pode sofrer, significa o exercício do poder transparente, público, visível, pelo qual o povo pode expressar sua vontade, fiscalizar seus escolhidos, decidir como quer ser governado”. Porém, apenas expressar vontades e escolher governantes não seria o exercício pleno da democracia, mas ser agente transformador da sociedade em que vive. Para Tonieto e Fávero (2012, p. 8), “escolher pelo sufrágio popular o próprio governante não é fator suficiente para dizer que tal sociedade ou associação vive de forma democrática”.

Para Dewey (1959b, p. 93), a democracia “[...] é mais do que uma forma de governo; é, principalmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada”. Nesse ponto, Tonieto e Fávero (2012, pp. 8-9) afirmam que:

*Essa forma de vida associada e comunicada conduz a que os indivíduos sejam incentivados a variar seus atos, tenham uma diversidade maior de estímulos e consigam, assim, ampliar seu campo de interesse, passando a pautar suas próprias ações pelas ações dos outros e a considerar as ações alheias para orientar e dirigir as suas próprias. [...] Contudo, sua existência (democracia) não é garantia de sua permanência. Por isso, sua conservação e ampliação exigem esforço constante de todos os envolvidos, aspecto em que a educação se faz imprescindível [...]. É por isso que para Dewey a ciência, a filosofia e a educação*

*devem servir de instrumentos na reconstrução permanente da democracia [...].*

Por isso, tal transformação do espaço escolar e da experiência do estudante pode ter como consequência a transformação da sociedade no futuro, fazendo com que a educação cumpra sua função social - já que para ter uma sociedade diferente, primeiro é preciso a transformação da educação. O estudante vivenciando uma experiência, de caráter estético, torna o ambiente escolar mais democrático, pois passa a fazer parte conscientemente da organização da sociedade escolar.

Pode parecer utópico, mas, segundo Tonieto e Fávero (2012, p.10) ter “fé na capacidade inteligente do homem e fé na democracia são os dois pilares instituídos por Dewey para assegurar as condições da livre investigação e da livre comunicação”. Por isso argumento que é preciso ter fé e acreditar que a mudança esteja acontecendo, em sua raiz, mesmo que a passos lentos, pela experiência singular dos estudantes.





**Referências**

CLEMENTS, Alexis. "Reconsidering John Dewey's Art as Experience". *Hyperallergic*. Disponível em: <http://hyperallergic.com/67081/reconsidering-john-deweys-art-as-experience/>, 2013.

DEWEY, John. *Arte Como Experiência*. Tradução de Vera Ribeiro, Martins Fontes, 2010, - (Coleção Todas as Artes).

DEWEY, John. *Como Pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959a.

DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959b.

TONIETO, Carina; FÁVERO, Altair Alberto. *Contribuições da filosofia de John Dewey para a Educação: A democracia como Credo pedagógico*. *Anais do 9º Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, v. 29, 2012.

Fotos: Gabriel Dietrich/Revista Vírus. Colégio Estadual Pe. Arnaldo Jansen - São José dos Pinhais.





## ***Depoimento de uma estudante***

Eu sou aluna do 1º ano do Ensino Médio no Colégio Estadual Rodrigues Alves em Maringá, faço parte do Grêmio Estudantil.

Eu particularmente tenho acompanhado de perto as questões políticas, e quando foi divulgada a MP746/2016 que apresentava mudanças no Ensino Médio e a PEC241 ou PEC55 que limita os gastos públicos durante 20 anos, fiz questão de me informar do que se tratava. Nós como alunos concordamos que deve haver mudanças no Ensino Médio, porém propostas debatidas e conversadas com os alunos e professores, propostas que sejam viáveis e que mantenham obrigatoriedade das disciplinas que desenvolvem a maneira de se expressar e o senso crítico. Sabemos também que o nosso país esta vivendo uma crise econômica e que algumas medidas precisam ser tomadas, mas cortar gastos com saúde e educação não é o melhor caminho. Como estudantes de escolas públicas, sabemos qual é a verdadeira situação dos colégios, a estrutura esta caindo aos pedaços, a verba que o Governo manda é insuficiente para manter o colégio em funcionamento quicá fazer reformas. Com isso nós estudantes nos vimos na obrigação de lutar contra essas propostas do governo, e então ocupamos nossas escolas. Assumimos essa responsabilidade, recolhíamos alimentos, cozinhávamos e limpávamos nossos colégios, também fomos atrás de atividades para serem realizadas durante as ocupações, tínhamos um controle de quem entrava e saia dos colégios. Aguentamos ao máximo, alguns colégios desocuparam primeiro, outros permaneceram por mais tempo. Nós não desistimos da nossa causa, foi um movimento muito bonito, contamos com o apoio e a solidariedade de muitos, foram semanas difíceis, e nós já tínhamos consciência de que seria, sabíamos dès de o inicio a pressão que passaríamos com os movimentos que a qualquer custo queriam desocupar nossos colégios, que a mídia ficaria atenta a cada possível deslize nosso, que alguns pais e até alunos se revoltariam, por desconhecimento da causa, contra nós, mas resistimos, esse era o nosso lema "Ocupar e Resistir". Depois que desocupamos tentamos esclarecer aos alunos e pais como foi o movimento, dès de o que nos levou a ocupar, como foi o funcionamento e sobre as desocupações. Hoje sinto o colégio muito mais politizado, os alunos tem se interessado mais pelo que esta acontecendo em nosso país, e isso é muito satisfatório para nós. Continuamos atentos e unidos, nos mobilizando na cidade toda, oferecendo debates sobre essas e outras questões sociais para que cada vez mais as pessoas se interessem pelo assunto, já que a ignorância não é um bom caminho. E se como jovens, nós somos o futuro, por que não tentar um futuro mais inteligente e pensante?

Gabriela Barczyszyn dos Santos  
15 anos



## *Depoimento de um fotógrafo*

O movimento de ocupações foi uma experiência intensa, de troca e aprendizado. Durante aproximadamente um mês e meio, a rotina foi algo inexistente, as experiências as mais diversas e o aprendizado constante. Já tinha tido uma pequena experiência de vivência em ocupação quando o Iphan de Curitiba foi ocupado em maio desse ano. Mas as ocupações secundaristas (e depois universitárias) foram algo totalmente diferente. O mais impressionante foi ver pessoas tão novas, tão bem organizadas, conscientes e politizadas. Pude conversar com muitos secundaristas - passei por pelo menos oito colégios ocupados - nesse tempo, e ver essa juventude se levantando e lutando, de forma autônoma e auto-organizada foi algo que me encheu de esperança. Todas as rodas de conversa e discussões, todos os atos, os saraus; cada momento foi de formação, política e humana. Tenho certeza que essa experiência vai ser muito marcante para todos os que a viveram, principalmente para esses jovens secundaristas, que além de enfrentarem o preconceito dessa sociedade conservadora, em alguns casos sentiram na pele o ódio do fascismo. Muitos resistiram a ataques de grupos como o Movimento Brasil Livre e grupos de pais e alunos contrários às ocupações, que tentaram desocupar colégios a força. Poder registrar um pouco disso tudo pelo meu olhar foi magnífico. Junto de um grande amigo, o Chico, escrevemos e publicamos três matérias sobre as ocupações. Além de ter feito muitas fotos, que acabaram "sobrando". Uma experiência que vou levar pra sempre, que já me modificou e que, tenho certeza, ainda vai render muita coisa. A juventude de luta faz acreditar num Brasil melhor. Ocupar é resistir!

Gabriel Dietrich - Foto-jornalista







177





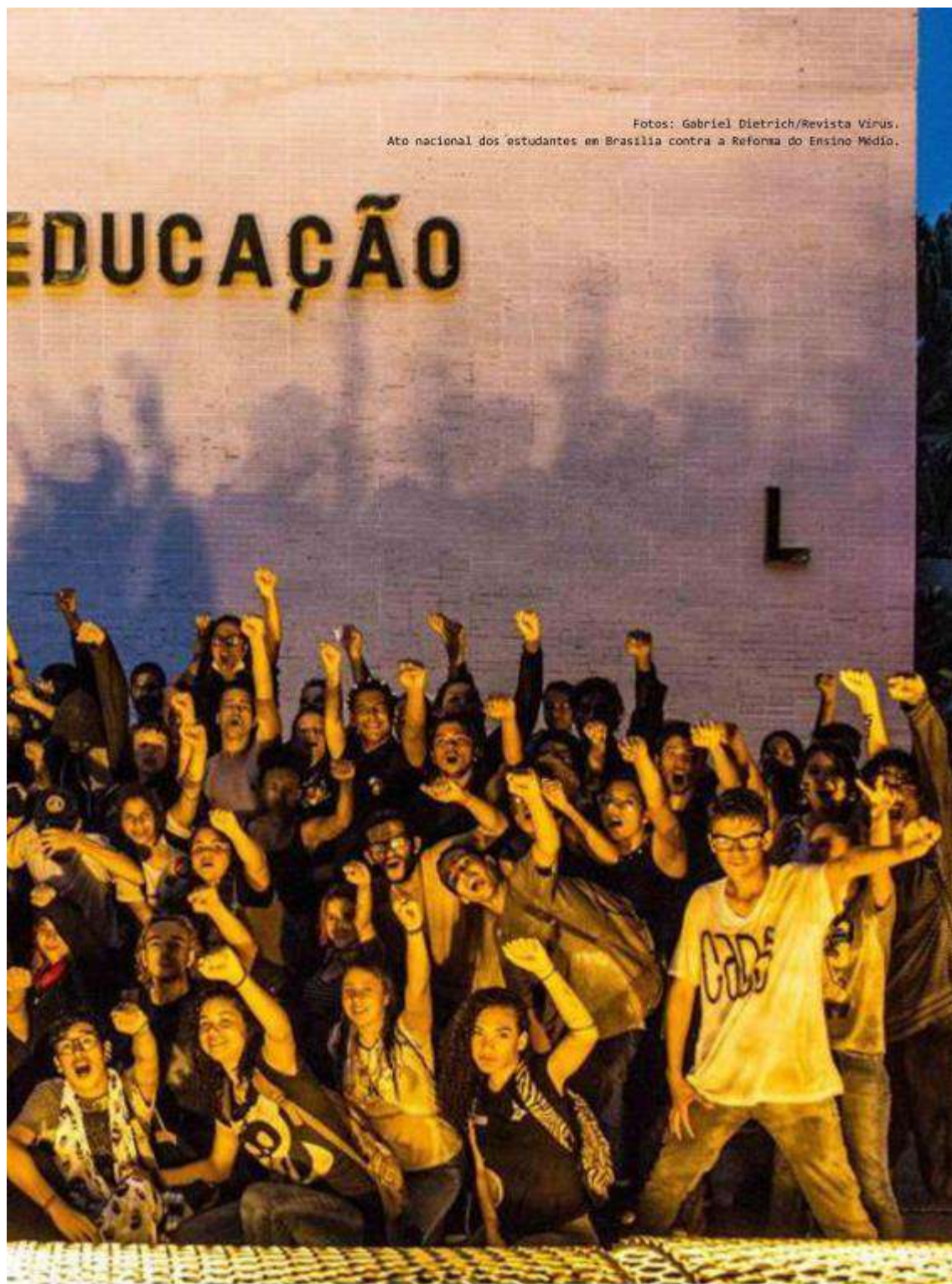


Fotos: Gabriel Dietrich/Revista Virus. Reintegração de posse do Colégio Estadual Pedro Macedo - Curitiba.















Fotos: Gabriel Dietrich/Revista Virus.





# REVISTA APOTHEKE

v.6, n.1, ano 3, julho de 2017

ISSN 2447-1267



Fotos: Gabriel Dietrich/Revista Virus. Colégio Estadual Pe. Arnaldo Jansen - São José dos Pinhais. Primeira escola a ser ocupada no Paraná.









# REVISTA APOTHEKE

v.6, n.1, ano 3, julho de 2017

ISSN 2447-1267





Fotos: Gabriel Dietrich/Revista Vírus.  
Ato nacional dos estudantes em Brasília contra a Reforma do Ensino Médio.







Fotos: Desconhecido. Colégio Pedro II.

Quem acha  
que a juventude  
está perdida  
não frequentou  
nenhuma  
escola papada.

Não somos  
CONDUZIDOS  
CONDUZIMOS



# REVISTA APOTHEKE

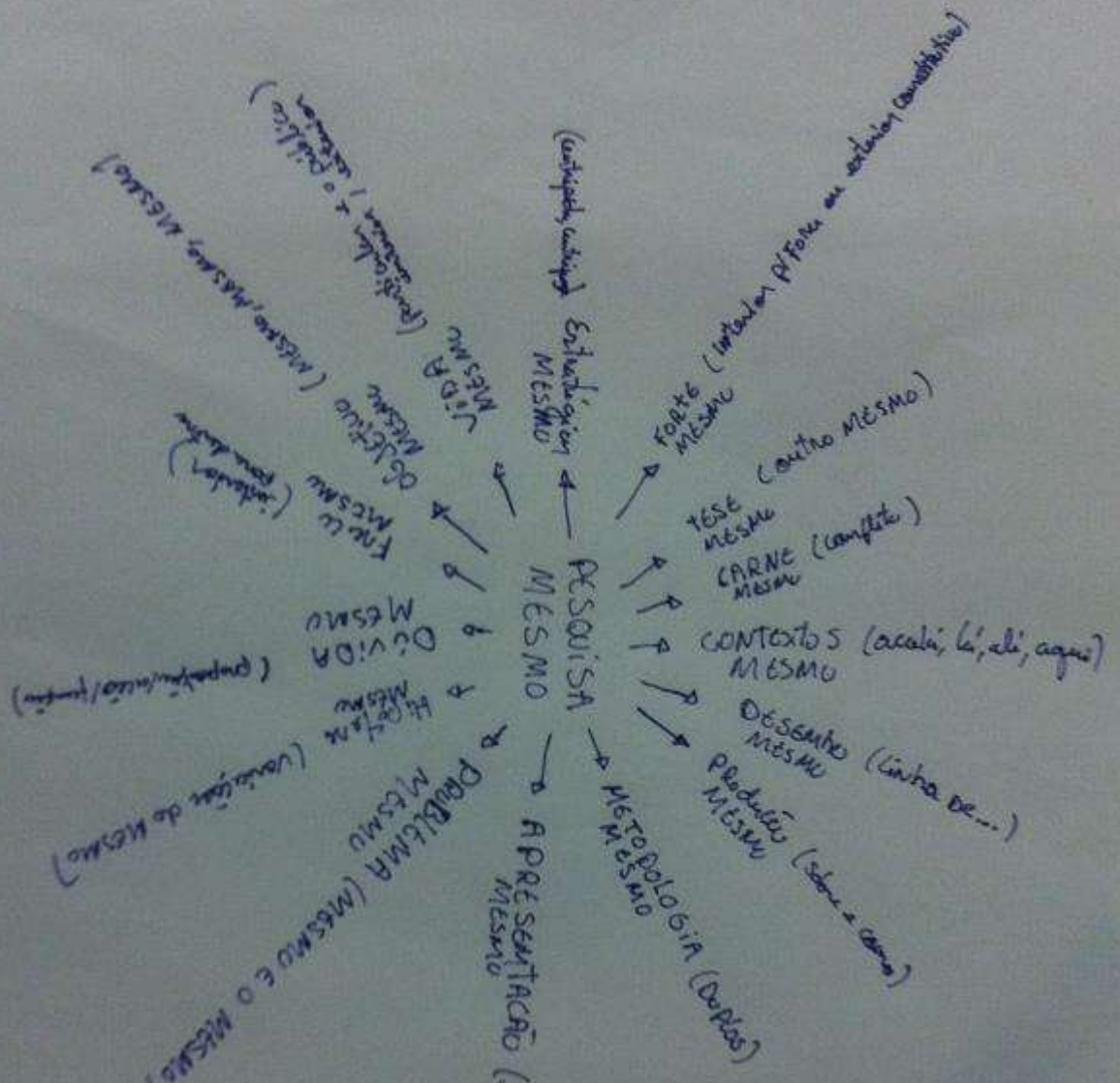
v.6, n.1, ano 3, julho de 2017

ISSN 2447-1267

REVISTA CONCEBIDA COMO TRABALHO FINAL NA Disciplina Sobre  
Ser Artista Professor. PPGAV/UDESC. Profa. Dra. Jociele  
Lampert, 2015.







# NOTA DE EXPERIÊNCIA



**Os Escritos de Peciar:  
notas sobre arte e pedagogia no atelier do Mestre**

**Apresentação**

Os Escritos de Peciar estão sendo estudados e catalogados numa investigação vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC. A catalogação destes documentos-textos está sendo realizada desde 2007 através de correspondências com o artista e em 2016 Peciar catalogou mais de 200 documentos escritos de sua autoria. Em 2017, com apoio da família do artista e da Fundação Araucária/Capes<sup>57</sup>, foi possível o desenvolvimento deste trabalho de catalogação em seu atelier em Montevidéu.

Neste contexto foi elaborado este texto que, além da referência nos escritos, está sob o efeito da intensidade da obra escultórica, pictórica e gráfica de Peciar. Discutem-se alguns escritos do artista; onde há uma simbiose entre obra plástica e pensamento escrito, que ao complementarem-se caracterizam a pedagogia da arte de Peciar.

No contato com os escritos e em presença da vitalidade de sua obra, eclodem memórias de tempos de liberdade e repressão, materialidade de marcas do terror autoritário e vestígios de sonhos de liberdade criadora. A Obra de Peciar instiga atitudes e manifesta seu pensamento libertário; pensamento que também formou a grande corrente da Escola Nova<sup>58</sup>; referência para o trabalho pedagógico de Peciar, caracterizado pela liberdade e solidariedade como fins educativos.

---

<sup>57</sup> PROGRAMA DE DOUTORADO SANDUÍCHE NO EXTERIOR - EDITAL CAPES 19/2016 e CHAMADA PÚBLICA Nº 18/2015 PROGRAMA DE APOIO A CAPACITAÇÃO DOCENTE DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR DO PARANÁ - DOUTORADO (CAPES/ FUNDAÇÃO ARAUCÁRIA).

<sup>58</sup> Sobre a tradição pedagógica anarquista e sua relação com o pensamento de Rousseau, Fourier, Dewey e Godwin ver Moriyón, F. G. (org.). Educação libertária. Porto Alegre: Artes médicas, 1989.



Os escritos de Peciari fomentam coletividade, justiça social, utopia, revolução, fantasia e imaginação. Sua crença no papel da Arte como possibilidade de construção de outra sociedade, com outros valores; fez da Ajuda Mútua e Liberdade princípios norteadores para criação e aprendizagem: "Liberdade para ser diferente".

Peciari não se conformou ao ensino conteudista e investiu nos meios pelos quais se cria e aprende. Sua pedagogia abre espaços fora dos condicionamentos institucionais: "professor-aluno"; "ensino-aprendizagem"; "estímulo-resposta"; "controle de frequência e notas"; "memorização e repetição". Nas instituições educacionais que atuou trabalhou para desembaraçar-se do *modos operandi* de um ensino enredado com a padronização comportamental e pensamento único.

A pedagogia para Peciari deve desenvolver a potencialidade artística de cada ser e enfatizar a personalidade do educando; não a imposição do professor. Liberdade como trilha educacional em arte. Peciari questionava caminhos acadêmicos e autoritários, que tornam inacessível a experiência artística singular.

As reflexões nos escritos de Peciari articulam desenho, pintura, escultura, aprendizagem, processos de criação plástica e transformação social. Sua Pedagogia será discutida e referenciada de forma mais detalhada no projeto de qualificação a ser apresentado no PPGAV/UDESC<sup>59</sup>, onde os documentos/textos catalogados e digitalizados, entre abril e julho de 2017, serão apresentados juntamente com as intenções e possíveis desdobramentos desta investigação.

Fruto do interesse coletivo há também a possibilidade de elaboração de outros projetos<sup>60</sup>, a partir dos próprios

---

<sup>59</sup> Programa de Pós-graduação em Artes Visuais/UDESC. Exame de qualificação previsto para outubro de 2017.

<sup>60</sup> Além do esboço inicial de um projeto de criação de um centro cultural ou fundação há a possibilidade de organização de uma publicação de parte dos escritos digitalizados nesta coleta de dados, por parte da professora Carmem





## REVISTA APOTHEKE

v.6, n.1, ano 3, julho de 2017

ISSN 2447-1267

escritos e ideias do artista, com apoio da família e instituições. Uma das possibilidades é a elaboração de uma proposta para criação de uma Fundação ou Centro Cultural com o intuito de conservação e divulgação do pensamento e obra de Peciár.



Atelier Peciár/Prateleira de esculturas  
no 1º plano duas terracotas  
"General sérvio apanha flor bósnia"  
"Raul Sendic ferido no rosto"  
Novembro de 2016

---

Dangiollillo (Facultad de Psicología/Udelar) com apoio do professor Javier Alonso (Escuela Nacional de Bellas Artes/Udelar), que com um grupo de trabalho interinstitucional se dispôs a realizar as transcrições dos manuscritos cedidos pelo artista, providenciando os aspectos jurídicos referentes aos direitos autorais necessários para publicação. Também está sendo encaminhado um projeto de realização de um mural e uma escultura em grande escala na *Facultad de Psicología*, a partir de maquetes e desenhos de Peciár.



# REVISTA APOTHEKE

v.6, n.1, ano 3, julho de 2017

ISSN 2447-1267



Atelier Peciar  
relevo e pinturas  
das décadas de  
1950, 1960 e 2010  
Junho de 2017



Atelier Peciar  
Acervo de pinturas,  
documentos escritos  
e esculturas  
Junho de 2017





Área externa do atelier Peciar  
Escultura em cimento e mosaico  
Junho de 2017

### **No atelier do Mestre**

Peciar reuniu grande parte de seu acervo em seu atelier de Montevideu. Sua paixão pelo espaço materializada em relevos, maquetes, cerâmicas e esculturas<sup>61</sup>; investigou a abstração e a figuração; transitando por inúmeras temáticas: grávidas, árvores, flores, torturadores, torturadas, arlequins, colombinas, ícaros, centauros, sereias, vênus, ledas, anastácias, couraças, cetros do poder, bombas atômicas pacifistas, unicórnios, cangaceiros feridos<sup>62</sup>, budas, maternidades, "Índios pataxós queimados vivos", anjos e santos como São Miguel e São Jorge.

Compromisso com a cor, espontaneidade, sensibilidade pictórica e inconformismo são expressões na pintura de

---

<sup>61</sup> as esculturas foram elaboradas em diferentes materiais e procedimentos: são terracotas, madeiras, pedras, gessos, cimentos, bronzes, arames, papelões, ferros etc.

<sup>62</sup> No período de 75 a 80 na impossibilidade de expressar abertamente a homenagem a um Tupamaro, Peciar intitulava uma série de esculturas em terracota: "Cangaceiro ferido no rosto"; que aludia a Raúl Sendic que em 1972 foi ferido no rosto num enfrentamento armado com os fuzileiros navais na 'ciudad vieja' de Montevideu, ocasião em que foi capturado.



Peciar. "Criação como ato de rebeldia"<sup>63</sup>. Um pintor de paisagens que trabalhava no atelier. Foi abstrato nas décadas de 1950 e 1960 e retornou a figuração nos anos 1970. Na ditadura sua pintura se tornou expressionista; efeito do terror da violência autoritária.

Nas pinturas figuram cachorros, cavalos, "muros pichados", composições com letras, mulheres na água, naturezas-mortas, Santos, Abstrações, Cristos e paisagens: La Teja, Vale Vêneto, Las Piedras, Perugia e Camobi; os morros de Camobi evidenciam uma pesquisa intensa e profunda das infinitas possibilidades de composição e interação da cor, variando-se o mesmo tema. Mais do que fazer algo "novo"; a questão, para Peciar, foi fazer de uma nova maneira.

Da observação *in loco* passou a pintar as paisagens no atelier em Montevideu; Os morros de Camobi passaram a ser um caminho para o acontecimento plástico. Peciar foi um pintor de atelier. Como Volpi e Pareja pintava olhando para o quadro; não para a natureza. Sua pintura gradativamente foi mais afetada pelas questões interiores e menos pelas percepções exteriores.

Nas paisagens com morros há sempre um descobrimento genuíno; Peciar convida a viver seu *reino das formas* e abandonar a análise para sentir a emoção plástica meditada. Esta síntese alcançada "nos morros" é o resultado de décadas de pesquisa a partir dos ensinamentos de seus mestros. Peciar nas paisagens com morros pintava suas emoções com equilíbrio e rigor obstinado<sup>64</sup>.

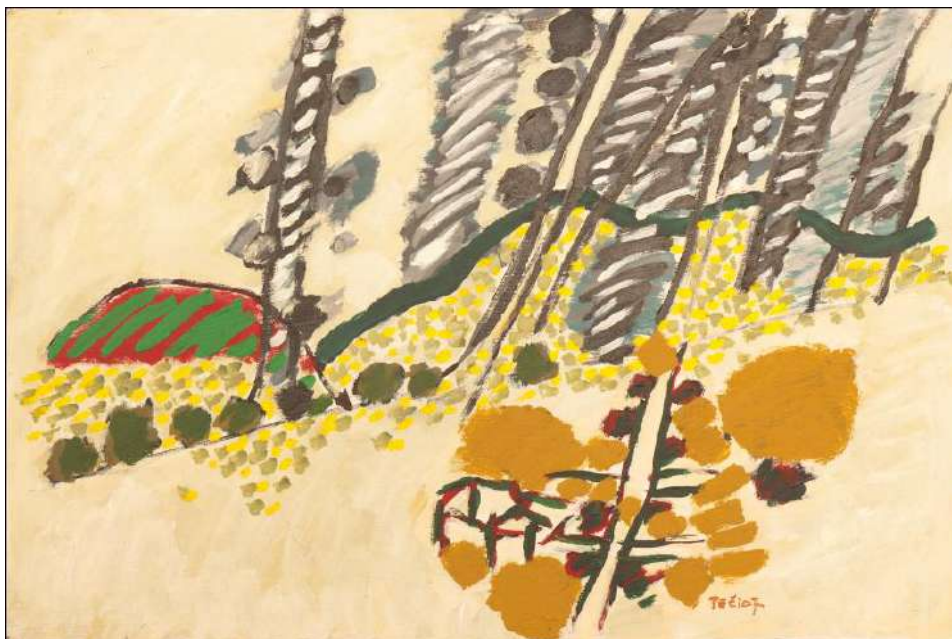
---

<sup>63</sup> Pareja, M. A. Catálogo Homenaje a Pareja. Punta del Este: Galeria de las Misiones, 2006.

<sup>64</sup> Peciar, Silvestre Basiaco. Con motivo de la inauguración de la exposición de Miguel Angel Pareja. Piñeyro. Em Miguel A. Pareja - Selección de obras. Mastergraf: Montevideu, sem data.







Peciár  
*Chuva nos morros*  
Óleo, 1993

O desenho, no período de formação, ajudou a Peciár a aprimorar a capacidade de observação. Entre muitas séries, em 1964 realizou seiscentos desenhos observando paisagens, arquiteturas e esculturas em Londres, Trieste, Roma, Perugia, Paris, Munich... Desenhava obras de Picasso e Moore. Desenhava para ver melhor. Dizia que a memória dos detalhes é mais viva quando se desenha. Para Peciár nos momentos de intensidade, sem pretensões estéticas, pode surgir a descoberta intuitiva através do desenho<sup>65</sup>. Citava Picasso: "eu não desenho uma mulher nua; eu desenho um desenho".

No exílio abandonou a "poltrona confortável de Matisse" e abarcou a dramaticidade de "Guernica de Picasso"; em Santa Maria lhe chegavam notícias das atrocidades no Uruguai: grávidas torturadas. A repressão brutal violentava a paz do exílio. Perturbação e amargura<sup>66</sup> expressas em desenhos, pinturas e esculturas. Angústia e

---

<sup>65</sup> 600 em 1. Seiscentos desenhos em um ano (1964). Catálogo de Exposição; Desenho de Paisagens e Esculturas. Peciár. Sala Cláudio Carriconde. UFSM, 1992.

<sup>66</sup> Carta de Miguel Angel Pareja a Peciár, 8 de Maio de 1977.





aflição; o drama marca sua obra nos primeiros anos do exílio. O tema que arrasta o artista.

Na ditadura Peciár não podia seguir com uma postura hedonista de "arte pela arte". Trabalhou uma arte comprometida com os que sofrem, contra o poder. Uma arte de enfrentamento, mais que de contemplação; uma arma contra o inimigo; arte como resistência. Um grito contra a violência de Estado. Um "artista-periodista" de seu tempo. Para Peciár o dramático não se opõe ao lírico, se complementam. Ambos exaltam a vida, porém na ditadura Peciár intensificou uma arte resistente ao poder, que critica, não se submete, não aceita, se rebela e combate<sup>67</sup>.



Peciár  
Tortura nunca mais  
Goache sobre papel  
Sem data

### **Uma pedagogia desde o mundo das formas de Peciár**

Com a despedida de Peciár<sup>68</sup> o diálogo direto com o mestre cessa; exceto por poder dialogar com seus escritos<sup>69</sup>. Os textos do artista concebem uma pedagogia da

---

<sup>67</sup> Peciár, S. B. Arte Resistente. Manuscrito, 2003 (doc. 103; vol. I).

<sup>68</sup> Peciár faleceu em 05 de março de 2017.

<sup>69</sup> Ricouer, Paul em Freire, Paulo. Pedagogia de la indignación. Cartas: pedagogia en un mundo revuelto. Buenos Aires: Siglo XXI, 2012.



arte que não é feita só com ideias; mas com matéria e imagens<sup>70</sup>. Peciár ao transitar por diferentes matérias intensificava os próprios desafios e encontrava um frescor espontâneo em cada obra criada. Averso à simplificação conceitual acreditou na intuição das formas. Sua pedagogia abandona os preconceitos alienantes para que o estudante possa chegar a ser ele mesmo.

A pedagogia de Peciár não podia se basear unicamente na razão científica e no pensamento abstrato, que pode representar um empobrecimento da realidade (Cassirer, 1992). Peciár cultivou uma educação que possibilita intensas experiências estéticas. Pensar sua pedagogia desde seu atelier em companhia de suas obras é, um pouco, olhar o mundo com seus olhos. Sua capacidade de materializar a experiência do tempo, transformar a intuição em algo durável e permanente o levou a intuir uma pedagogia da experiência.

Esta "fixação" dos momentos não se dá por imitação física, mas pela interpretação, não através de conceitos e pensamentos, mas de intuições e de formas sensíveis (Cassirer, 1992). No mundo das formas de Peciár encontram-se seus sentimentos, sua essência e seu caráter. Percebe-se sua calma dinâmica. O diálogo com sua obra nos deixa num estado livre e ativo. A autoliberação e a liberdade interior alcançada pela relação direta com a vida da obra não pode ser alcançada por nenhuma outra via.<sup>71</sup> A educação, deste ponto de vista, tem nesta via direta acesso a sutilezas, que podem ser desconsideradas nos modelos de disciplinamento e controle, pelos quais a maioria das instituições educacionais aliena o "conhecimento".

---

<sup>70</sup> Mallarmé: "a poesia não está escrita com ideias; está escrita com palavras" em Cassirer, Ernest. Antropologia Filosófica. Mexico: Fondo de cultura, 1992 p.213.

<sup>71</sup> Cassirer, Ernest. Antropologia Filosófica. Mexico: Fondo de cultura, 1992. p. 222.



A pedagogia não diretiva, com influência libertária da Escola Nova, foi conhecida por Peciari através dos ensinamentos de seu *maestro* Pareja. Caracteriza-se por ser antiacadêmica e investir na livre experimentação individual. Em seus escritos, Peciari considera o acadêmico como a imposição de um modelo a ser imitado e seguido; abrindo mão da liberdade e da individualidade pela obediência cega às regras impostas por outrem.

A experiência no Novo Currículo da UFSM levou Peciari à confirmação que uma estrutura não autoritária é viável e que o coletivo pode substituir as chefias, tornando a educação mais democrática. Uma pedagogia sempre aberta às possibilidades de renovação pode sofrer ameaças constantemente por pessoas que, por uma formação paternalista e despótica, aspiram ao retrocesso ao passado de obediência. Peciari tinha consciência do risco de pela mesma liberdade: "perder tudo". Alguns professores podem não ficarem contentes ao terem de sair do trono de "*patrão absoluto de seu feudo e passar ao serviço de melhoramento didático*" na formação.

A Pedagogia de Peciari estabelece novas relações de poder e dá ao estudante a liberdade de construir um "*currículo próprio, individualizado e autogestionado*". Uma educação para liberdade solidária como gesto revolucionário e utópico; Peciari sonhou um cambio da sociedade através da educação; pois não podia acreditar numa mudança através da política partidária do Estado, da violência e nem da indiferença.

### **Os anos de formação**

A partir dos escritos estudados no atelier do artista apresento alguns fragmentos biográficos, que posteriormente serão organizados de forma mais detalhada. Nascido em 1935, Peciari desde muito cedo comprometeu sua vida com a arte.



Como estudante de Belas Artes (desde 1949) engajou-se no movimento estudantil junto a *Asociación de Estudiantes de Bellas Artes*, onde se discutia as ideias de autonomia universitária que chegavam desde Córdoba<sup>72</sup>.

Viveu a infância no bairro operário de *La Teja* próximo ao Cerro de Montevideu. Os pais eram imigrantes de Trieste, o pai, engajado na luta social, trabalhava como soldador nos grandes frigoríficos; que enviavam carne enlatada para Europa; era a continuidade da "indústria da guerra".

As dívidas de traslado dos primeiros imigrantes tornavam as vidas submetidas às péssimas condições de trabalho. O movimento operário anarquista eclodia junto à exploração e as precárias condições de trabalho. Greves e comícios mobilizavam os trabalhadores de *La Teja* na década de 1940; O movimento operário era impulsionado pelo pensamento libertário que desembarcou no *Rio de La Plata* junto com os imigrantes italianos, espanhóis e russos.

Peciar desenhava com a mãe, que lhe ensinava a copiar modelos. Como escultor Peciar se recordava do pai, que lhe ensinou a entalhar facas de madeira<sup>73</sup>. O padrinho armênio na impossibilidade de pronunciar o nome Silvestre lhe chamou "El Pocho". Assim ficou conhecido em *La Teja*. Com 14 anos foi a uma exposição de Portinari em Montevideu<sup>74</sup> e decidiu ingressar-se na *Escuela Nacional de Bellas Artes*.

Nos primeiros tempos da Escola de Belas Artes vieram as desilusões acadêmicas; rechaçaram-lhe a possibilidade de fazer escultura e lhe condicionaram ao modelo de cópia. Já tinha grande facilidade para o desenho de observação antes

---

<sup>72</sup> Revista *Taller* números 1 (1953); 2(1953); 3(1954) e 4(1959). *Asociacion de Estudiantes de Bellas Artes*. Montevideo: Prisma. Ver também: *Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria: "la juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América"*. Córdoba: Universidad Nac. del Nordeste, 1918.

<sup>73</sup> Tanto como para decir algo. *Catálogo Peciar Esculturas*. Centro de Exposiciones - Palácio Municipal, 1988.

<sup>74</sup> Sobre a atuação e as exposições realizadas por Portinari em Montevideu (setembro de 1947 y abril de 1948) ver: *Portinari en Uruguay: centralidad y marginalidad política en el arte realista de los años '40*. Gabriel Peluffo Linari (publicado en "Cándido Portinari y el sentido social del arte". Siglo XXI editores. Buenos Aires, 2005).



de entrar na ENBA; com o ensino acadêmico intensificou-se a ênfase na cópia da natureza. Depois no atelier de Pareja e com as Bienais de São Paulo teve o contato com uma revolução, da qual a maioria dos professores da Escola de Belas Artes se apartava

Com um de seus desenhos 'nota dez' tentou impressionar Pareja; que se mostrou indiferente. O adolescente ficava perplexo quando seu *maestro* desconsiderava todas as bases acadêmicas que lhe haviam ensinado e lhe questionava sobre a cor em seus trabalhos.

Com Pareja, Peciar aprendeu mais que pintura; percebeu outra atitude frente à vida. Durante a semana, com os colegas, frequentavam o atelier da ENBA e nos domingos iam de trem a pintar em *Las Piedras*; ao final passavam no atelier na casa de Pareja para mostrarem os trabalhos realizados. A investigação pictórica era um *continuum*.

Os pintores de *La Cantera* fizeram exposições em colégios e faculdades onde mostravam a variedade de expressões pessoais. Já no atelier de mosaico de Pareja na ENBA encaravam o mosaico coletivo em grande escala; onde era necessário deixar a expressão pessoal em função da solução coletiva integrada à arquitetura.

Nos anos da Reforma da ENBA, Peciar era delegado estudantil; Pareja em carta de 1976; atribui-lhe um singular protagonismo na Reforma e declara um aprendizado mútuo ao responder a carta de Peciar que dizia "a Escuela de Pareja" e lhe chamava de "maestro".

...sei que fomos nos ensinando uns aos outros. E que assim fomos fazendo uma Escola. Escola do Ser. Escola de que? Condição humana que se vai formando e afluando. Admito que sem Pareja não haveria ocorrido. Mas e sem Peciar, sem Zlotnicki? E por que não me animo a nomear mais gente. Penso em 1946-50. Isso é tudo. Depois, progressivamente chega a confusão. (Pareja, 2016).





Na Reforma da ENBA, Pareja apoiou a iniciativa dos estudantes e viu a oportunidade de materialização de alguns princípios pedagógicos da Escola Nova. As atitudes de Pareja marcaram a concepção de arte e educação de Peciár.

Em arte o conhecimento não tem validade, a não ser quando está precedido e formulado pela própria experiência... Que o estudante possa intuir uma linguagem plástica baseada em suas emoções e suas particularidades pessoais. (Pareja, 2016).

As primeiras Bienais de São Paulo marcaram a arte uruguaia e também o início das investigações de Peciár; nas primeiras Bienais participaram seus dois maestros: Pareja (I e II) e Yepes (I e IV). Em Portinari vislumbrou uma possibilidade de uma arte política e da inserção do *moderno* na arquitetura. Na I Bienal de 1951, Picasso era o avesso do que haviam lhe ensinado na Escola de Belas Artes.

Na Bienal de 1954 é exposta a obra *Menina com gato* de Pareja e *Guernica* de Picasso<sup>75</sup> Peciár também vê obras de Klee, Calder, Brancusi e Marino Marini. Pareja volta para Montevideo com malas repletas de pastilhas de vidro coloridas; uma nova gama de variação cromática; distinta dos azulejos cerâmicos. Além de Portinari, o trabalho de Di Cavalcanti instigou Pareja na concepção de murais em espaço público.

O assombro com o universo abstrato e as ideias de Kandinsky afetaram as abstrações de Peciár do final da década de 1950. Identificou-se com a espiritualidade e dinamismo cósmico de Kandinsky e encarou o problema da forma menos como imagem e mais como energia.

Passou a considerar a organização de volumes plásticos de cor articulados em resposta a uma construção interior e emotiva. Em resposta às vibrações de uma sensibilidade

---

<sup>75</sup> Catálogo: II Bienal do Museu de Arte de São Paulo. Catálogo geral. Ediam: São Paulo, 1953.

Uma foto dos jovens artistas uruguaios da "Escuela Nacional de Bellas Artes" frente ao painel *Guernica* foi posteriormente publicada em Pedrosa, Mario. Política das Artes. São Paulo: USP, 1995.



capaz de fazer surgir do entrechoque, entre a visão interior e a visão exterior, um valor estético autônomo de uma forma que tende a ser não mais imagem, mas sim energia<sup>76</sup>.

Para Kandinsky a suave metamorfose implica numa operação de incessante reflexão ética e estética, de um constante enriquecimento dos meios de expressão, paralelo a um aprofundamento intelectual (interesse pelas ciências) e espiritual (inclinação para filosofia das religiões, teosofia e antroposofia). O contato com Kandinsky foi para Peciar uma revelação; passou a considerar as dimensões incomuns, como a descoberta de conteúdos espirituais *instalados* na matéria. Kandinsky lhe desperta possibilidades interiores. "Criar uma obra é criar um mundo".



Peciar  
Abstração  
Óleo, 1956

Em 1960, Peciar já havia trabalhado ilustração, mosaico, cerâmica e atuado como docente de desenho no

---

<sup>76</sup> Brion, Marcel. Kandinsky. Paris: Editions Aimery Somogy, 1960.



Ensino Médio. Realizou então a primeira exposição individual de pinturas a óleo e xilogravuras, na Plaza Libertad, com apoio do Grupo 8. No catálogo evoca a unidade do artista com a Arte com a frase de Kandinsky: "*Nas horas felizes, a cor e eu somos um*".

Em 1964, deslumbrado por Schwitters, vai estudar na Europa Escultura e Arte Mural<sup>77</sup>. O encontro com a argila despertou sua paixão pela matéria. Estudou os murais europeus e percebeu a importância da integração da arte com a arquitetura. A escultura aproximou Peciari da matéria e da natureza e renovou suas possibilidades de criação. Com o barro surpreendia-se com seus espontâneos resultados; o assombro frente ao inusitado.



*Se eu não faço a minha escultura,  
quem a fará por mim?  
se eu não faço a escultura para os outros,  
eu, quem sou eu?  
e se não agora, quando?"*  
Peciari (armário de ferramentas,  
atelier de escultura,  
Cento de Artes UFSM, 1993).

<sup>77</sup> Beca Municipal "C. M. Herrera" 1963. Estuda Arte Mural e Escultura na Academia Pietro Vannucci em Perugia, 1964.



A obra de arte desperta sentimentos sutis que provocam "emoções de uma delicadeza que as palavras não podem expressar" (Kandinsky, 1956). O espírito, dizia Kandinsky, está conectado pelos sentidos. Sem emoção a obra resulta falsa; a emoção desenvolve-se dentro da obra até a corporização. A emoção sempre busca um meio de expressão, uma forma material, capaz de comover os sentidos. A vitalidade da obra é determinada pelo "interno" que governa a forma "externa".<sup>78</sup>

Cada quadro encerra misteriosamente toda uma vida, uma vida com seus sofrimentos, suas dúvidas, suas horas de entusiasmo e de luz. (Kandinsky, 1956; p.14).

Ao olhar as obras; surgem emoções similares às do artista; nosso espírito se conecta pelos sentidos. A obra é viva uma vez que é ativada "na ponte"; no sensorial.

Peciar fez da pintura um caminho sagrado "longe do ruído mundano". Sua didática não era de conselhos. Devido ao encontro com seu *maestro*, sua crença foi no próprio fazer. A pintura vem da pintura e contagia. O tom é a ordem da cor. Para aprender pintura Peciar dizia para praticar e observar atentamente.

Ver atentamente muita pintura, com especial e religiosa atitude: se experimentará que a sensibilidade se afina e se desperta a intuição. (Peciar, s/ data).

A formação de Peciar foi marcada pela influência de Pareja, do Grupo La Cantera, das Bienais de São Paulo, da Reforma da ENBA e das ideias de Kandinsky. A necessidade interior, a paixão pela matéria e uma sensibilidade intensa

---

<sup>78</sup> Para Kandinsky a única lei invariável da arte é que sua forma é sempre determinada pela "irresistível" força interna. ... o interno é a emoção no espírito do artista; o sensorial é a ponte. Quando se refere ao 'Sentido' Kandinsky quer dizer que o espírito conectado com o corpo é afetado por meio dos órgãos sensoriais, ou seja "o sentido". O sensorial é a ponte, pois liga a emoção do artista (o imaterial) com a produção da obra de arte (o material). Ver Kandinsky, Wassily. De lo espiritual en el arte: y la pintura en particular. Buenos Aires: Galatea Nueva Visión, 1956, p. 12-13.



formaram um artista que acreditou no Sonho Utópico de mudar o mundo; este sonho sempre seguiu vivo desde seu período de formação.

**Forma, conteúdo, academia e função social da arte**

Peciar problematizava o credo de que "o que conta é a ideia; não a caligrafia". Citava Pareja que se considerava um "conservador do espírito revolucionário do Cubismo". Buscava a harmonia universal que é a essência da "necessidade interior" nas diferentes culturas. Criticava os postulados da "contemporaneidade" e se referia a uma arte consagrada oficialmente pelo Estado e pelo Mercado; que consiste na desvisualização e na conceitualização, onde "o que importa não é a forma e sim o conteúdo".

A formação de Peciar também foi marcada pela pedagogia do Escultor Yepes: "só quem realiza uma experiência pode ensinar, pode transmitir o sentido, pode ajudar". Peciar amplia a gama de procedimentos trabalhados por Yepes e incluiu a construção e a instalação como possibilidades de trabalhar o espaço, incluindo conteúdos de protesto e de resistência social<sup>79</sup>.

Apresentava ressalvas quanto a algumas correntes da escultura minimalista. Desconfiava de uma escultura onde predomina "um modo de operar" do arquiteto. Para Peciar quando o escultor "manda fazer" pode ocorrer uma forma de alienação, que renuncia a subjetividade e o contato tátil. Desta forma os resultados podem mostrar uma semelhança monótona. A pretensão de uma arte sem estilo próprio é uma contradição. Um beco sem saída. Peciar questionava a relação do minimalismo com a "simplicidade"; sem confundir simples com "síntese".

A síntese é produto da elaboração dualista que se reduz a mínima expressão

---

<sup>79</sup> Yepes: la emoción del espacio. Fundación Joaquín Torres García. Montevideo, 2012. Yepes não considerava a construção como procedimento escultórico.





depois de um processo. A simplicidade de algumas correntes minimalistas não tem processo: é uma ideia genial-fulminante, materializada em grandes dimensões; não uma síntese. (Peciar, 2017).

Ao investir na visão "pura", Peciar considera que algumas correntes minimalistas aproximam-se ao trompe l'oeil; a "nobre arte de enganar o olho", pura visão sem alma: friamente executada até o virtuosismo, o 'executante' fica escondido no anonimato e isto, às vezes, aproxima-se também ao conceitualismo.

Quanto à formação, Peciar não admitia que um discípulo se "torça" para assimilar as lições e terminar parecido com o estilo do mestre. Educar em arte envolve primordialmente respeitar e afirmar a personalidade de cada estudante.

Na pedagogia de Peciar o conteúdo é o "sonho utópico"; mudar o mundo para torná-lo mais livre e mais harmônico. Na contracorrente do capitalismo. Peciar herdou os valores da arte moderna. Criou uma obra crítica e não conformista ao sistema de "hedonismo divertido" que alcançava quase exclusividade na "vanguarda pós-moderna". Para Peciar fazer escultura era uma atitude política de resistência. Fazer para o outro e sempre questionar o papel da arte na transformação social.

Sob a influência de Pareja, a pedagogia de Peciar não admite a academia do tipo tradicional, naturalista, realista, cubista, abstrata ou "contemporânea", pois o acadêmico é o ensino:

...que se baseia em preceitos e regras que conformam a estética e que não permitem a transgressão; que falaciosamente admite a perda do sentimento da liberdade expressiva do espontâneo e fresco que há em cada ser(...) a sombra silenciosa de Pareja, o não sei o que, me levaram sem me dar conta, à verdade modesta de mim mesmo. Estava aprendendo". (Peciar, s/ data).

Seguindo a própria senda o mestre recria todas as regras sob o impulso da emoção, do instinto e da intuição.



Para Peciár (2002) "a regra é a razão; a arte é a exceção".<sup>80</sup>

Diz-se que o homem perfeito não tem regras, o que não significa que careça delas; mas sim que a sua regra é a ausência de regras; o que constitui a regra perfeita. (Shitao, 2010).

Através de Pareja, Peciár aprendeu de Léger que a cor é um "artigo" de primeira necessidade e que o artista deve integrar-se a sociedade, que assim forma parte da cultura e abandona o perigoso isolamento egoísta na torre de marfim.

O artista, para Peciár, tem que participar; com base no fundamento moral da artesanaria que "contrapõe à arbitrariedade arrogante da criação artística responsável só ante si mesma". O trabalho com mosaico na década de 1950 foi um retorno à artesanaria coletiva. Pareja trouxe a influência de Bissière e contagiou uma geração de artistas com sua pedagogia das cores; que se baseava também nas ideias de Léger, sobre o sentido monumental da composição. Já a partir de Charles Dufresne, Pareja incorporou as possibilidades de abarcar o impulso para o decorativo, no sentido de adequação ao espaço arquitetônico.

Peciár com suas experiências em arte mural evidenciou o axioma: "o conteúdo é a forma". A partir daí passou a investir mais na "caligrafia" e na cor e menos no tema. Kandinsky (1956) dizia que o "conteúdo que anima a forma deve permanecer no mistério, para preservar a pureza do sentir, sem explicações literárias, permanecer no sentimento da cor, no detalhe do desenho, no inefável". Nas pinturas de Camobi "o conteúdo é a harmonia da cor"; o conteúdo é o próprio Peciár e a explicação para obra de arte poderia ser um contrassenso...

Os conteúdos da pintura devem ser "compreendidos sem traduções; na linguagem das cores, sem subterfúgios".

---

<sup>80</sup> Ver também *Je Vous Salue, Sarajevo* (1993), de Jean-Luc Godard; 29ª Bienal de São Paulo: "Cultura é a regra. E arte a exceção" em <http://www.artefazparte.com/2011/06/cultura-e-regra-arte-e-excecao.html>



Peciar lembrava que Pareja pintava sobre jornal e “não necessitava computador; necessitava da paz da solidão; de estar consigo mesmo”. A partir da experiência com o *maestro*; Peciar questionou e duvidou se a tecnologia um dia poderá melhorar a psique humana...

Peciar dedicou uma vida a integrar a arte ao cotidiano e ao espaço público; sonhou com uma arte pública, que não é para recordar ninguém como os monumentos pátrios. “Obras para serem olhadas, observadas. Não vendem nada. Não promovem ninguém. São gratuitas. Estão para ‘embelezar’, para que as pessoas olhem e disfrutem”. Uma arte pública fora do funcional, do prático, que não “beneficia” ninguém; que não esteja restrita para uma elite.

A arte, para Peciar, esteve associada a uma atuação política, que envolvia o sonho de uma democratização artística, sonho compartilhado também por muitos de seus companheiros. Aspiravam uma arte onde o acesso esteja disponível para todos. Propriedade coletiva. Influência direta na sensibilidade popular. Educação fora do museu e da galeria. Com este espírito desconsiderou a estrutura oficial da arte e buscou o encontro com as pessoas comuns e a integração na arquitetura.

Os escritos no atelier em Montevideú mostram que Peciar lutou pelo sonho de um mundo livre e harmônico, na contracorrente do capitalismo organizativo. Acreditou que a função social da arte é melhorar a vida cotidiana e assim seguiu à margem do *oficial* e não abandonou a utopia da arte moderna. Lírico nas paisagens, dramático na arte resistente e revolucionário no espaço. A intuição da harmonia cósmica foi a essência superior do mestre.





Peciar  
"São Miguel"  
Concreto e ferro  
Campus UFSM  
Centro de Artes  
e Letras, 1989

**Escritos Peciar:**

Basiaco, Silvestre Peciar

Una aproximación a la pedagogía Libertaria em la Enseñanza Universitária. Em: Miranda, F. & Vicci, G. (compiladores) Formación Docente 2. Montevideo: IENBA, Junio, 2004.

Con motivo de la inauguración de la exposición de Miguel Angel Pareja. Piñeyro. Em Miguel A. Pareja - Selección de obras. Mastergraf: Montevideú, sem data.

A Reforma da Escola de Belas Artes de Montevideú 1959-1971. Em: Encontro de Educação Libertaria UFSM: Santa Maria, 1998.

Arte Resistente. Manuscrito, 2003 (doc. 103; vol. I).

Tanto como para decir algo. Catálogo Peciar Esculturas . Centro de Exposiciones - Palácio Municipal, 1988.



## Referências:

- Brion, Marcel. Kandinsky. Paris: Editions Aimery Somogy, 1960.
- Cassirer, E. Antropologia Filosófica. Mexico: F. de cultura, 1992.
- Catálogo II Bienal do Museu de Arte de São Paulo. Catálogo geral. Ediam: São Paulo, 1953.
- Manifiesto Liminar de la Reforma Universitária: "la juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América". Córdoba: Universidad Nac. del Nordeste, 1918.
- Moriyón, F. G. (org.). Educação libertária. Porto Alegre: Artes médicas, 1989.
- Kandinsky, Wassily. De lo espiritual en el arte: y la pintura em particular. Buenos Aires: Galatea Nueva Visión, 1956.
- Ricouer, Paul. Em Freire, Paulo. Pedagogia de la indignación. Cartas: pedagogia en un mundo revuelto. Buenos Aires: Siglo XXI, 2012.
- Pareja, Miguel Ángel. Escritos sobre arte y educación. Montevideo: Ediciones el torito ErreVe, 2016.
- Pareja, M. A. Catálogo Homenaje a Pareja. Punta del Este: Galeria de las Misiones, 2006.
- Pedrosa, Mario. Política das Artes. São Paulo: USP, 1995.
- Revista *Taller* números 1 (1953); 2(1953); 3(1954) e 4(1959). Asociacion de Estudiantes de Bellas Artes. Montevideo: Prisma.
- Shitao. As anotações sobre pintura do monge abóbora-amarga. Campinas: Unicamp, 2010.
- Yepes: la emoción del espacio. Fundación Joaquin Torres Garcia. Montevideo, 2012. Yepes não considerava a construção como procedimento escultórico.



Atelier Peciar  
novembro de 2016





**REVISTA APOTHEKE**

v.6, n.1, ano 3, julho de 2017

ISSN 2447-1267



Atelier Peciar  
novembro de 2016



Atelier Peciar  
novembro de 2016





Peciár  
Painel "Ícaro"  
Restaurante universitário  
UFSM, 1977  
Destruído em 1995

Juliano Siqueira, Montevideu, 2017<sup>81</sup>

<sup>81</sup> Docente no departamento de Artes Visuais da Universidade Estadual de Londrina - UEL.  
Doutorando no Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.  
Este trabalho foi realizado no Atelier Peciár com apoio do Programa Doutorado Sanduíche/Capes.







# QUEM SOMOS

PPGAV/UDESC. Profa. Dra. Jocielle Lampert, 2015.

**Grupos de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke**



O Programa de extensão "Estúdio de Pintura Apotheke" é coordenado pela professora Dra. Jocielle Lampert (UDESC), e objetiva oferecer oficinas, micro práticas, minicursos, palestras, aulas abertas e residências artísticas, que envolvam a temática da pintura, para estudantes de Graduação, Pós-Graduação e comunidade acadêmica bem como externos a ela, todos que tenham interesse especificamente na área de Artes Visuais. Com isso, oportuniza um espaço para conhecimento e aprofundamento sobre determinadas técnicas da linguagem pictórica, bem como, oportuniza conversas e trocas de saberes com artistas que tenham conhecimento e notoriedade no meio artístico. Sendo também um Grupo de Estudos, com encontros semanais e quinzenais, para estudos teóricos pautados nos pressupostos de Dewey.



**Sobre Professora Dra. Jociele Lampert**

Desenvolveu pesquisa como professora visitante no Teachers College na Columbia University na cidade de New York como Bolsista Fulbright (2013), onde realizou estudo intitulado: ARTIST'S DIARY AND PROFESSOR'S DIARY: ROAMINGS ABOUT PAINTING EDUCATION. Doutora em Artes Visuais pela ECA/USP (2009); Mestre em Educação pela UFSM (2005). Possui Graduação em Desenho e Plástica Bacharelado em Pintura, pela Universidade Federal de Santa Maria (2002) e Graduação em Desenho e Plástica Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (2003). Professora Associada na Universidade do Estado de Santa Catarina. Foi Coordenadora de Estágio CEART/UDESC (2006-2009); Foi Chefe de Departamento de Artes Visuais DAV/CEART/UDESC (2009-2011); Coordenadora do PIBID/CAPES/UDESC da área de Artes Visuais (2011-2016). Foi Coordenadora de Pós-Graduação em Artes Visuais Mestrado e Doutorado PPGAV/CEART/UDESC (2015) e Coordenadora de PósGraduação da UDESC (2016). Atua no Mestrado e Doutorado em Artes Visuais PPGAV/UDESC, como orientadora na Linha de Pesquisa de Ensino de Arte e na Graduação em Artes Visuais DAV/UDESC. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Arte, Educação e Cultura UFSM/CNPq. Membro/Líder do Grupo de Pesquisa Entre Paisagens UDESC/CNPq. Coordenadora do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke (UDESC). É Editora Chefe do Periódico Revista Apotheke. Tem experiência na área de Artes Visuais, atuando principalmente nos seguintes temas: pintura, arte e educação, formação docente. É membro associado da ANPAP.

Site: [www.jocielelampert.com.br](http://www.jocielelampert.com.br)

Currículo completo: <http://lattes.cnpq.br/714990293123122>





**REVISTA APOTHEKE**

v.6, n.1, ano 3, julho de 2017

ISSN 2447-1267

