



RESUMO

Este texto assume-se como um exercício de reflexão e análise crítica ao conceito, histórica e socialmente construído, de professor-artista. Assim, mais do que esgrimir argumentos contra ou a favor este conceito, procura-se num movimento múltiplo perceber nas tensões como se gera um professor-artista, com que intuito e com que efeitos. No limite consideraremos que a figura dupla criada pelo sujeito na sua relação com a arte e a educação, ao provocar uma infecção no seu sistema de representações, potenciará uma transformação do sujeito.

PALAVRAS-CHAVE: professor-artista; artes visuais; prático reflexivo; produção de subjetividades.

Abstract

This text assumes itself as an exercise of reflection and critical analysis of the concept, historically and socially constructed, of the artist-teacher. Therefore, more than brandish arguments in favor or against this concept, we will seek to understand in their tensions, the way it generates an artist-teacher, for what purpose and with what effects. In the limit, we will consider the double figure created by the subject in relation to art and education that, causing an infection into his code of representations, will enhance a transformation of the subject.

Keywords: artist-teacher; visual arts; practical reflexive; production of subjectivities.

Origem e classificação do vírus [O que é? O que leva alguém a dizer-se professor-artista?]

A palavra 'artista-professor' é fascinante, pois a mescla híbrida que propõe é sedutora. Contudo, não nos podemos esquecer que ela mesma é uma nomeação. Uma catalogação saída do campo da literatura que se dedica ao ensino das artes visuais. Logo, como qualquer classificação, cumpre um propósito de organização conforme um conjunto de critérios, que se assumem essenciais para corrigir uma determinada desordem ou tensão existe. Daí que nos devamos perguntar, por um lado, que tipo de desordem se pretende combater e, por outro, a que critérios esse enervamento se deve sujeitar. Não menos importante também é saber quem estabelece esses



critérios nominativos e com que intuito.

Mas pensar estas questões exige saber o que se entende por professor-artista, para depois perceber as razões pelas quais alguém se torna num. Assim sendo, e no intuito de situar estas questões pela reflexão sobre a minha própria condição de professor e artista, tive a oportunidade de ler um artigo de Alan Thornton (2005) - *The Artist Teacher as Reflective Practitioner*.

Neste documento, o autor afirma que a construção de identidade do professor-artista interrelaciona-se com três mundos distintos: o da arte, o da educação e o da educação artística, sendo que cada um destes detém um conjunto de práticas, história, cultura e literatura que têm que ser assimiladas pelo professor-artista através de um exercício de autorreflexão (2005,p.167). É então que Thornton (2005), num contexto de tensões, nos apresenta o professor-artista como:

- i) uma pessoa que está envolvida com a prática artística e com o ensino;
- ii) possui características próximas de outros artistas que historicamente se dedicaram também ao ensino, baseando a sua relação pedagógica numa imagem de mestre/aprendiz;
- iii) as suas motivações e convicções estão baseadas na sua prática artística e no seu comprometimento com o mundo da arte;
- iv) pode apresentar características paternais ou maternais que incitam os alunos a resolver os problemas por si próprios e a acreditar, tal como um progenitor, no valor da autoeducação;
- v) sente a tensão entre a função social da educação e a autonomia do artista;
- vi) encara o ensino como uma espécie de mecenato para a promoção da sua prática artística;
- vii) está sujeito aos mitos que povoam as representações em torno da profissão artista e da sua personalidade, mais concretamente na ideia que para se ser artista se deve ter um comprometimento assumido e puro para com o seu *métier* (*Idem*.p.167-168). Ser professor-artista é



assim uma maneira de estar na vida, tal como uma prática profissional. Este encara a sua prática artística como um aspeto importante para a sua prática docente e vice-versa, mas onde "os problemas e dificuldades em manter uma prática dual são bem reais" (Thornton, 2005, p.171). Deste modo, parece que Thornton (2005) inicia o gesto a partir das teorias de Schön (1983), dizendo que a reflexão em ação - antes, após e durante -, é uma das formas de resolver as tensões e os conflitos de identidade que advêm da prática dual do professor-artista. Resta-nos questionar essas práticas e seus efeitos?

Ora as práticas dirigidas a fomentar esta reflexão baseiam-se em "instruções para que o professor se observe a si mesmo no seu trabalho, assim como em questionários para o registo dessas auto-observações", às quais eu acrescentaria também o uso do diário de bordo/gráfico, das entrevistas, dos registos fotográficos e vídeos complementados ou não pelos princípios da artografia (Larossa, 1994, p.64). O aqui está em jogo não é transformar "o que o professor faz ou o que sabe, mas fundamentalmente a sua própria maneira de ser em relação ao seu trabalho (*Idem*, p.49-50). Por isso a autorreflexão, a autoavaliação e o autocontrole são "práticas pedagógicas" que se podem assumir como "espaços institucionalizados" de mediação, nos quais os sujeitos encontram ferramentas para o desenvolvimento pleno da sua "autoconsciência e autodeterminação, ou para a restauração de uma relação consigo mesmo" (*Idem*, p.44-45). Todavia, estas "práticas pedagógicas" mais do que oportunidades favoráveis para o desenvolvimento da autoconsciência, autonomia e autodeterminação, devem ser vistas como "mecanismos de produção de experiência de si" (*Idem*, p.44). Uma combinação que promove um desdobramento entre a própria pessoa e uma imagem exterior especular, formando um duplo que se faz visível por uma vontade de autoconhecimento do próprio - o professor-artista.



Será diante desta imagem que muitos professores munidos com os seus sistemas de representação reagirão a esta nomeação, pois a escolha de uma identidade profissional é uma etapa importante na "afirmação do eu", e onde contornar essa escolha pode levar a uma "dispersão do sentimento de identidade pessoal" (Huberman,1995,p.40). Assim, o sujeito que se diz professor-artista ao aprender a nomear-se, "a fabricar um duplo discurso mais ou menos estável", está a reduzir a sua própria "indeterminação" e tensão, já que ao dizer-se a pessoa tranquiliza-se" (Larossa,1994,p.81).

Formação e desenvolvimento do vírus [Como se gera um professor-artista?]

O discurso daqueles que habitam a cidade escolar tem sido responsável, em parte, por cultivar estereótipos em torno do professor de artes visuais, produzindo um determinado tipo de habitante que, quando dito e redito ano após ano num determinado contexto, se torna promotor de inseguranças entre os artistas que ao longo dos anos apostaram a sua carreira no campo da educação.

António Nóvoa (1999) refere que se é certo que a "acção educativa" sempre se pautou por complexidades e "margens significativas de imprevisibilidade", "estas características são ainda mais marcadas nos dias de hoje", onde todo o género de instituições vê colocado em risco os seus arquétipos de acção, outrora bem definidos e delimitados, face a uma complexa mutação interdisciplinar de áreas e saberes num espaço altamente complexo. Então, face a este cenário, o mesmo autor diz-nos que o "reforço de práticas pedagógicas inovadoras, construídas pelos professores a partir de uma reflexão sobre a experiência", parece ser a única saída possível (1999,p.18). É deste modo que é pedido aos professores para refletirem sobre



a sua experiência, de forma a produzirem conhecimento que os ajude a lidar com essas mesmas mudanças.

Trilhando o caminho por entre as teorias de Schön (1983), o professor que se debruça sobre um determinado saber-fazer pode experimentar a dúvida, o espanto ou confusão de estar perante uma situação inconstante e singular. Para isso deve entregar-se a uma reflexão prévia, durante e após o seu processo de trabalho, na procura constante dum refinamento das suas práticas que o possam levar a alterar caminhos. Daí que quando alguém reflete em ação “torna-se um investigador em contexto prático”, estando habilitado para construir novos caminhos e outras possibilidades. A sua investigação não se limita a uma deliberação sobre os meios, que depende de um acordo prévio sobre os fins, pois ele não mantém os meios e os fins separados, antes os define interactivamente enquanto desenvolve ou constrói uma situação problemática (Schön, 1983, p.68).

32

Ora este processo de reflexão ganha contornos interessantes se pensarmos na condição de professor e artista, no sentido em que “prática reflexiva pode ser uma maneira de realizar a identidade do professor-artista” (Thornton, 2005, p.173). Vejamos como.

Quem não (re)conhece, na sua comunidade escolar, o professor de artes visuais como aquele professor que todos os alunos gostam. Aquele que, aparentemente mais do que qualquer outro professor, monta um espetáculo, tem graça e tem carisma (Perissé, s/d). Aquele que tem sempre uma resposta de improviso para qualquer situação inesperada, combinando e recombinao um conjunto de processos. Aquele que relativiza normas e verdades. Espanta o medo porque não tem medo da punição: “sofre, mas não desiste de ridicularizar a idiotice humana, o sadismo humano que consiste em reprimir o humano que há em nós e nos outros” (Perissé, s/d). Por isso olha o mundo



com uma visão crítica, lúcida e lúdica; não teme o ridículo, critica tudo e todos, partindo de si próprio. Como não cede da irreverência que possui, do político que habita em si, questiona as práticas pedagógicas institucionalizadas, a vida burocrática e as rotinas.

Ora tudo isto são "ingredientes das narrativas profissionais tributárias do voluntarismo inspirado" e que contribuem para a construção de um palco, onde a atividade do professor se desenrola como uma espécie de espetáculo, podendo, ao contrário do que lemos nesta descrição, serem aplicados a qualquer outro professor (Correia & Matos, 2001, p.17). Contudo, quando as comunidades escolares se tendem a se fixar neste tipo de descrição, associando a ideia de voluntarismo inspirado ao professor de artes visuais, ao mesmo tempo que se aproximam duma concepção social de artista, também se afastam duma ideia social de professor criando dispersão e conflitos no espaço identitário dos sujeitos. Daí que perante desta ideia de um sujeito voluntarista, mais reativo do que pensativo, muitos de nós nos vejamos na necessidade, como professores de artes visuais, de nos pensarmos a nós e às nossas práticas pela reflexão, tornando-nos em práticos reflexivos.

33

É então que enquanto professor com uma formação artística sou levado a questionar-me se o que se pretende quando me penso, me digo, me regulo e me avalio, é dizer-me prático reflexivo, como se de alguma forma esta nomeação concedida pela reflexão criasse uma bolha no meu espaço identitário, uma personagem que me permitisse circular de cabeça erguida pela comunidade escolar, porque de alguma forma a minha condição 'artista' ao narrar-se como pura e reativa não poderia ser reflexiva. Então coloco duas questões.

Se enquanto artista reflito constantemente sobre a minha atuação, antes, durante e após a minha atividade, já não



estarei a ser endogenamente reflexivo? Ou, pelo contrário, se tenho uma atividade como artista que se centra num determinado saber-fazer só poderei ser entendido como um prático? Quero dizer, se o professor-artista, entendido como um prático reflexivo, poderia criar cenários que lhe permitissem operar deslocamentos no seu posicionamento de modo a pensar as suas práticas num processo de transformação permanente, permitindo-lhe um afinamento progressivo das mesmas e a construção de uma identidade estruturada (Thornton, 2005), isto não é o mesmo que falar do meu *modus operandi* como artista?

Leonardo da Vinci já afirmava que a pintura era *cosa mentale* e Francisco de Holanda dizia declaração de pensamento. Por isso, parece-me que implicar um artista que tem uma prática continuada num campo da reflexividade, é algo que, pela sua natureza, se torna redundante. Deste modo, poder-nos-íamos questionar sobre os olhares e os discursos que pretendem marcar um determinado contorno fixo para o campo artístico e, neste caso concreto, para o professor-artista e para o ensino das artes visuais. O que se pretende com esta dupla reflexividade? Desconhecimento ou intenção deliberada?

Numa posição inversa, também nos poderíamos interrogar também sobre o porquê de um professor de artes visuais ser adjetivado de artista. Será que o professor de artes visuais tem sempre que ser um artista? Não pode ser apenas professor de desenho ou de educação visual, tal como um professor de matemática ou português, por exemplo. Será um ramo específico da profissão como existe o engenheiro civil, o engenheiro informático, o engenheiro eletrotécnico, o engenheiro mecânico, etc.. É que quando colocado desta forma o artista mais parece uma caracterização de modos de ser e de estar na profissão professor. Descrito assim, o artista parece ser um adjetivo possuidor de saberes globais e globalizantes, experienciais e secundarizantes da habilidade docente (Terrasêca, 1996). Liga-



se a um nível da formação que pode ser do tipo experiencial, longa/contínua, formal/informal, assumir uma orientação emanada do mestre, da autoformação ou da apropriação de técnicas. Torna-se sinónimo de muita autonomia, ausência de supervisão e de regras, onde a sua atividade se caracteriza por relacionar concepção e execução, fazendo uso de processos originais e técnicas específicas de forma criativa e divergente (Terrasêca,1996). Deste modo, a atividade do artista aproxima-se da imprevisibilidade das suas tarefas, reforçando a ideia de 'voluntarista' espontâneo e espírito livre 'inspirado', mais do que reflexivo. Eu entendo a reflexão como a liberdade para criar conhecimento a partir de um quadro teórico existente, que nos permite questionar o que sabemos e por que processos chegamos a conhecer. Isto é assumir uma atitude autoscópica e autocrítica, perante a maneira como nos relacionamos e entendemos o mundo. E aqui a prática reflexiva e a reflexividade assumem-se como coisas diferentes (Campbell,2005).

35

A prática reflexiva pode ser definida como o uso sistemático da reflexão, com o intuito de atingir uma maior autocompreensão através do relacionamento de experiências, objetivos, motivações e intenções em ação. Ao passo que a reflexividade leva em conta a presença da pessoa que está a refletir, e o efeito dessa pessoa sobre o que está a ser refletido (Ellis & Bochner,2000). Parece então que o que é necessário na prática reflexiva é uma explicitação do plano discursivo ou do mapa cognitivo em que se alicerça; o seu campo de ação e o seu posicionamento político. Só assim pode existir um *continuum* ao longo do qual nos podemos mover do pensamento reflexivo, como comportamento desejado, à prática reflexiva como reconhecimento do lugar identitário do sujeito no diálogo relacional consigo mesmo e com os alunos.



Deste modo, estabelecer pontes entre o artista e a prática reflexiva torna-se algo que não é casual para Thornton (2005), já que quando "geralmente os profissionais se referem a uma 'arte' de ensino ou de gestão", estes utilizam "o termo artista para se referir aos profissionais excepcionalmente hábeis em lidar com situações de incerteza, singularidade e conflito" (Jennings & Kennedy, 1996, p.15 cit. Thornton 2005, p.172). Assim o artístico liga-se menos à ação crítica, em torno de um determinado saber-fazer, e mais aquilo que por obra de uma alquimia interessa à escola dentro do campo do artístico. Posto isto, vejamos então como

o objectivo da educação deveria ser entendido como a preparação de artistas. E pelo termo artista [...] não queremos dizer necessariamente pintores, dançarinos, poetas ou atores dramáticos. Nós queremos dizer indivíduos que desenvolvem ideias, sensações, habilidades e imaginação para criar um trabalho [...]. O maior elogio que podemos dar a alguém é dizer que ele ou ela é um artista, seja como carpinteiro, cirurgião, cozinheiro, engenheiro, físico ou professor. As belas artes não têm o monopólio do artístico (Eisner, 2008, p.9).

36

Ao contrário dos que afirmam, tal como Eisner, que a arte não pertence ao domínio exclusivo das belas artes, o que acredito quererem dizer é que a reflexividade não pertence ao domínio exclusivo da arte. Logo, não é necessário que um professor reflexivo tenha que ser forçosamente um professor de artes visuais, assim como um professor de artes visuais não tem necessariamente que ter uma produção artística. Daí que esta adjetivação - artista - da profissão professor, deva ser lida como algo que transporta em si inventividade, criatividade, reflexividade, pensamento divergente, etc., mas sem a isso estar ligada qualquer prática artística, qualquer saber-fazer no campo da arte.

Por isso, inversamente àquilo que se retratava há pouco, um professor da área artística pode muito bem ser um: i)



"professor-instrutor", aquele que difunde ortopedicamente a aprendizagem, com respostas prontas e eficazes a serem assimiladas; ii) o "professor-capataz", aquele que reparte tarefas, exige desempenhos, profere os seus protestos; o "professor-treinador", que torna o saber compreensível, assimilável, repetitivo e exequível; iii) ou aqueloutro "professor-sábio" distante, especialista, conhecedor imenso da sua disciplina e "cujo único objetivo é saber se alguém quer aprender ou não"? (Perissé, s/d). E por fim, por que não poderíamos ter também um lugar para o "artista-etc", aquele que reúne e funde outras atividades à sua raiz de artista: artista-curador, artista-ativista, artista-produtor, artista-agenciador, artista-teórico, artista-terapeuta, artista-professor, artista-químico... (Basbaum,2004).

Para além dos pressupostos desta divisão bipolar, esta situação levanta a meu ver uma questão aparentemente natural, relativamente à forma como a escola na sua trama entrega o papel de prático ao artista. Se por um lado temos toda uma carga depreciativa construída em torno do campo da prática, encarada sob este ponto de vista de uma forma positivista, instrumental e dirigida à solução de problemas mediante a aplicação de regras que o conhecimento teórico produziu; por outro, apercebemo-nos que teoria e prática são assumidas como duas entidades com estatutos diferentes, distintos e hierarquizados, concebidas como diferentes perspetivas da realidade, tendendo-se para uma subordinação dos níveis mais práticos e concretos, relativamente aos mais teóricos e abstratos que fornecem os meios para o exame crítico e reflexivo das práticas (Correia:1999).

Em suma, estes estereótipos são lugares que ao mesmo tempo que estão a circunscrever um saber, estão também a apontar um caminho através do qual podemos realizar uma narrativa profissional, o que me leva a pensar "porque estabelecemos uma



fronteira entre a arte como forma de 'cultivo' individual e a arte como profissão?" (Martins,2011,p.15). Autorizo-me a pensar a quem importa se sou professor ou artista? Ou professor-artista? Onde se situa este tipo de pensamento que cria para nós a necessidade de nos inscrevermos num grande grupo de coisas, segundo categorias e características específicas, criando redes que nos confortam no sentimento de pertença mas nos impedem de pensar e agir?

Possibilidades de resistência [O professor-artista como infecção do sujeito ou vírus]

Uma das questões mais debatidas em torno do professor-artista está relacionada com a questão da identidade; ou melhor, com a convivência de duas figuras (o professor e o artista) com compromissos de vida diferentes, à falta de melhor palavra, que quando interiorizadas no espaço identitário de um sujeito lhe provoca dispersão e conflito interior.

Se por um lado encontramos alguns artistas que se consideram professores, alimentando uma atividade da outra como algo essencial e inevitável. Por outro, temos artistas que desejam manter alguma distinção entre o seu lado artístico e o ensino, oferecendo algum entrave e distanciamento aos termos 'educação' ou 'ensino', como consequência de uma experiência escolar com algumas práticas traumatizantes e contraditórias (Adams,2007,p.268). Concomitantemente, também os artistas que trabalham em regime de residência artística em museus, espaços culturais ou parcerias com escolas, vivem na incerteza de que papéis estão a representar quando trabalham com os alunos, mostrando-nos, por vezes, a própria tendência em que estes programas estão inseridos (Upitis,2005).

Sabendo sempre que é de um constructo social de que partimos, podemos dizer que as delineações que vagueiam em torno do artista o descrevem como um sujeito com atitudes



despreocupadas, atividades espontâneas, condições atípicas de trabalho, objetivos de produção tendo em vista uma exposição, exposições em galerias ou museus, etc.; enquanto o professor, por comparação, pois parece ser assim que as coisas funcionam, é visto como alguém que trabalha dentro de um sistema estável e estruturado, cujos objetivos são o sucesso dos seus alunos e não tanto os seus êxitos individuais. Neste sentido, a união destas duas entidades pode parecer confusa e frustrante para quem deseja assumir a representação de ambos os papéis, já que entra num dilema baseado nas diferenças de objetivos e características entre ambas. Mas mais do que uma questão de convivência entre o professor e o artista, é a própria noção de convivência, ao trazer consigo uma certa ideia de categorização e normalização da tensão, que deve ser questionada.

Num artigo publicado na década de 50 pela *Art Education*, Lanier (1959) desaprovava a utilização da palavra, já que na sua opinião o professor-artista não teria lugar no campo da educação artística, pois ser artista era bastante diferente de ser professor de arte. A aplicação do termo poderia gerar confusões e ter implicações negativas, já que artistas e professores levam vidas profissionais muito diferentes. Os artistas vivem num mundo relativamente aberto, combinando objetivos pessoais e profissionais, nomeadamente exposições, com a produção de autossustento económico. O artista é um espírito livre e sem restrições, enquanto o professor vive num mundo de prestação de contas (Daichendt, 2010:64; Lanier, 1959).

É diante desta realidade que se pensarmos a palavra tensão com mais cuidado, veremos que ela pode significar: i) ao nível fisiológico um estado de rigidez dos corpos; ii) ao nível da eletricidade a diferença de potencial entre as extremidades de um condutor = voltagem; iii) ao nível da física a força de expansão dos fluidos elásticos.



Isto quer dizer que as tensões que rodeiam o termo professor-artista podem assumir várias formas, pelo que a pessoa que a ele se associa não terá necessariamente que se colocar numa posição rígida, podendo assumir uma força de expansão, algo em movimento. Neste caso, Anderson (1981) constatou que “entre os papéis do artista e professor de arte, deve-se ter em mente que o papel de cada um não é uma entidade separada, mas que há uma grande quantidade de fusão interdisciplinar” (1981,p.45).

Se por um lado o conceito de ‘artista’ valoriza a experimentação, produção e uma forma de pensar sobre os problemas. Por outro, o ‘professor’ mais do que um especialista é também um agente manipulador e criativo que se adapta, reage e cria ambientes onde incita os alunos a pensar por meio de conceitos e questões visuais. Por isso, da mesma forma que um ‘artista’ utiliza vários médiums para exprimir as suas ideias, o ‘professor’ manipula objetos táteis, sons, voz e conceitos para mobilizar um ambiente de aprendizagem. Deste modo, o professor-artista torna-se numa adaptação constante de dois campos onde o engenho artístico se presta ao ensino (Daichendt,2010,p.65). Todavia, viver na junção de dois campos que interagem não é só viver numa zona de contacto, como também é estar continuamente numa zona inflamada. E como bem sabemos, as inflamações são reações do organismo às infeções produzidas por um corpo estranho - o antigénio.

Tomando esta metáfora como exemplo, o professor-artista ao se assumir como um corpo estranho que está a invadir o sujeito e o está a infetar, conseqüentemente o seu sistema imunitário irá ativar-se e produzir anticorpos. Poderíamos admitir que perante esta situação se impusesse ao sujeito artista desenvolver antigénios, corpos estranhos ao organismo escolar, de forma a infetá-lo e observar nessa reação o tipo de movimentações dos seus anticorpos (Groys,2009). Uma posição



que significa nos aceitarmos como bancada de experimentação, um pouco à semelhança do estranho caso de Dr. Jekyll e Mr. Hyde, onde como indivíduos infetados nos pudéssemos pensar a nós próprios e criarmos campos de resistência. Só desta forma poderíamos equacionar colocarmo-nos numa posição contrária à do médico ou do técnico, que procura corrigir o mau funcionamento ou deficiência de uma peça ou de um corpo. Deste modo, os artistas e o ensino da arte deveriam seguir a alegoria da evolução biológica, no sentido em que os "artistas precisam de alterar o sistema imunológico da sua arte, de modo a incorporarem novos bacilos estéticos para sobreviver a elas, e encontrar um novo equilíbrio interior, uma nova definição de saúde" (Malevitch cit. Groys, 2009, p.28). Sendo assim, a função do artista na escola passaria precisamente por 'desativar' a imunidade do estudante, permitindo-lhe estar constantemente infetado e doente.

Relativamente aos professores, se por um lado são estes que tendencialmente se deixam 'isolar' mais, permitindo mais facilmente à escola identificá-los, analisá-los e imunizá-los; por outro, é precisamente neste isolamento que se potenciam também as melhores condições para o desenvolvimento da infeção (Groys, 2009). Um espaço de transformação e desprendimento de si, onde o político, o animal e o artístico que habitam em nós não encontrassem equilíbrio entre o ensino e o fazer arte, mas antes uma tensão que inflamasse estas articulações ao ponto de gerar uma infeção, cujos antigénios deixassem o organismo identitário do sujeito professor-artista em dificuldades de imunidade, ao ponto dele próprio se tornar numa espécie de vírus, um ser vivo sem qualquer classificação biológica, que não se enquadra em nenhuma categorização.

Em suma, ainda que os objetivos do artista pareçam contraditórios com os objetivos do professor, acredito que entender a educação do ponto de vista do artista oferece um



grau zero de escrita para que outras possibilidades e desvios aconteçam, ainda que num lugar de compreensão aparentemente ilógica ou intraduzível. Assim, como o pensamento artístico está em constante devir, qualquer forma de ensino que se baseie nela terá forçosamente que a acompanhar, ou será tão eficaz como tentar ensinar a uma planta o alfabeto, ou um quadro a uma lebre morta. Contudo, mesmo que a racionalidade técnica desta relação possa ser superada a favor da interação e se possam encontrar, metaforicamente, semelhanças entre o professor e o artista, a verdade é que ela não deixa de ser precisamente o que é: uma metáfora.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, J. (2007) Artists Becoming Teachers: Expressions of Identity Transformation in a Virtual Forum. *International Journal of Art & Design Education*, 26 (3), pp.264-273.
- ANDERSON, C. H. (1981). The identity crisis of the art educator: Artist? Teacher? Both?. *Art Education*, 34(4), pp.45-46.
- BASBAUM, R. (2004). I Love Etc.-Artist. In Jens Hoffmann (eds). *The next Document should be curated by an artist*. Frankfurt: Revolver Archiv für aktuelle Kunst.
- CAMPBELL, H.L. (2005). Spiritual Reflective Practice in Preservice Art Education. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research Studies in Art Education*, 47(1), pp.51-69
- CORREIA, J. (1999). *Os lugares-comuns na formação de professores*. Porto: Edições ASA.
- CORREIA, J. & MATOS, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições Asa.
- EISNER, E. (2008). "O que a educação pode aprender das artes". *Currículo sem Fronteiras*, 8(2), pp.5-17.
- ELLIS, C, & BOCHNER, A. (2000). Autoethnography, personal narrative, and reflexivity: Researcher as subject. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The handbook of qualitative research* (2nd ed.), (pp.733-768). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- DAICHENDT, J. (2010). *Artist-Teacher: a philosophy for creating and teaching*. Chicago: The University Chicago Press.
- GROYS, B. (2009). Education by infaction. In S. Madoff (Eds.), *Art School: (Propositions for the 21st Century)* (pp.15-32). Massachusetts: MIT press books.
- HUBERMAN, M. (1995). O Ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org), *Vidas de professores* (pp.31-61). Porto: Porto Editora.
- JENNINGS, C. & KENNEDY, E. (1996). *The reflective professional in education*. Londres: Jessica Kingsley
- LANIER, V. (1959). Affectation and Art Education". *Art Education*, 12(7), pp.10-21.
- LARROSA, J. (1994). Tecnologias do eu e educação. In Tomaz T. da Silva, *O sujeito da educação* (p.35-86). Petrópolis: Vozes.
- MARTINS, C. (2011). *As narrativas do génio e da salvação: a invenção do olhar e a fabricação da mão na Educação e no Ensino das Artes Visuais em*



REVISTA APOTHEKE

Portugal (de finais de XVIII até à primeira metade do século XX). Tese de Doutoramento em Educação. Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.

NÓVOA, A. (1999). Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In *Educação & Pesquisa*, 25(1), pp.11-20.

PERISSÉ, G. (s/d) Professor-artista...ou palhaço? [On-line]. Acedido em outubro de 2012, em <http://www.hottopos.com/videtur27/gabriel.htm>

SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. Aldershot: Ashgate.

TERRASÊCA, M. (1996). *Referenciais subjacentes à estruturação das práticas docentes: análise dos discursos dos/as professores/as*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

THORNTON, A. (2005). The Artist Teacher as Reflective Practitioner. [Versão eletrónica em PDF]. *International Journal of Art & Design Education*, 24(2),166-174. Acedido em fevereiro de 2008, em

<http://www.nsead.org//publications/ijade.aspx>

UPITIS, R. (2009). Challenges for artist and teacher working in partnership. In P. Burnard. & S. Hennessy (eds.), *Reflective Practice in Arts Education* (pp.3-12). Springer Science+Business Media B.V.

Joaquim Jesus

info@joaquimjesus.com

Doutor em Educação Artística e Membro Integrado do Núcleo de Educação Artística (nEA), do Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade (I2ADS), Faculdade de Belas Artes, Universidade do Porto.