



② tipo cionotipia ③ Open e Monotipia Studio

④ Projeto Albers Monotipia Valores/a

experiência

⑭ mergulho no Paisagem do Projeto

⑰ Encantada

formação docente

Apresentar a Intimidade, transparência, compromisso e valores

artes visuais

Fundos invertidos Pensar Pintura e Substrato e edição de cores

fábio wosniak

Dezely
ato de expressão
- político
- cultura
- vida
- transformada



corpo-paisagem

"Comilhar como forma de ver paisagens, também, como modo não somente de ver, mas sobretudo de criar paisagens."

Jacques: O grande

relação com o processo de criação do plano-mérito
pesquisa do artista a pesquisa

livro de artes visuais a partir do artista, seus critérios, suas impressões do mundo.

Fazer/sober

fábio wosniak

experiência

formação docente

artes visuais

Tese de Doutorado orientada pela
Prof.a Dr.a Jociele Lampert,
apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Artes Visuais,
do Centro de Artes da Universidade
do Estado de Santa Catarina, como
requisito parcial à obtenção do
título de Doutor em Artes Visuais.

Investigação
realizada com o
apoio da Coordenação
de Aperfeiçoamento
de Pessoal de Nível
Superior (CAPES)



Florianópolis 2019

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Central/UEDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Wosniak, Fábio
Experiência Formação Docente Artes Visuais / Fábio
Wosniak. -- 2019.
245 p.

Orientadora: Jocielle Lampert
Tese (doutorado) -- Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em
Artes Visuais, Florianópolis, 2019.

1. Experiência Estética. 2. Formação Docente. 3. Arte
Educação. 4. John Dewey. 5. Grupo de Estudos Estúdio de
Pintura Apotheke. I. Lampert, Jocielle. II. Universidade do
Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de
Pós-Graduação em Artes Visuais. III. Título.

Fábio Wosniak
Experiência Formação Docente Artes Visuais

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Artes Visuais pela UDESC.

Orientadora: _____
Prof.a Jociele Lampert (UDESC)

Banca Examinadora:

Professora Dra. Mirian Celeste Ferreira Dias Martins (UPM/SP)

Professor Dr. Fábio José Rodrigues da Costa (URCA/CE)

Professor Dr. Antonio Carlos Vargas Sant'Anna (UDESC)

Professora Dra. Elaine Schmidlin (UDESC)

Suplentes:

Professora Dra. Marcia Selpa (FURB/SC)

Professora Marta Cabral (Columbia University's Teachers College)

Florianópolis, 2019.



Para
minha família
e André Dantas.
Meu amor
e carinho.



Agradecimentos

Agradeço à orientação da professora Jocielle Lampert e aos anos compartilhando suas experiências para a realização desta pesquisa.

Obrigado aos professores que contribuíram para os percursos desta pesquisa: Antonio Carlos Vargas Sant'Anna, José Claudio Morelli Matos, Marcia Selva, Marta Cabral, Mirian Celeste Ferreira Dias Martins, Fábio José Rodrigues da Costa e Elaine Schmidlin.

Agradeço à CAPES pela concessão da bolsa e ao Programa de Pós-Graduação de Artes Visuais da UDESC.

Muito obrigado aos orientandos(as) da profa Jocielle, amigos e companheiros de conversas e leituras.

Obrigado ao Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke.

"A imaginação não é um estado, é a própria existência humana."

William Blake



Resumo

Este estudo investigou a imersão do autor no Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke (UDESC), buscando articulações entre a experiência estética e a formação docente e considerando o eixo do desenvolvimento teórico de acordo com os autores John Dewey (1859-1952) e Maxine Greene (1917-2014), respectivamente, aos aspectos da metodologia da Pesquisa em Arte e a pedagogia do artista professor Josef Albers (1888-1976). Ao analisar a filosofia e a pedagogia desses autores, buscando atravessamentos com a experiência que emergia dos encontros no grupo, foram consideradas questões que mapearam esta tese, partindo da minha prática estético-artística em consonância com a prática dos participantes do Curso de Formação estética para professores, o que, durante a investigação, gerou fonte de dados para a poética visual e a construção do pensamento pedagógico e da atitude filosófica diante do problema da pesquisa.

Palavras-chave: Experiência Estética; Formação Docente; Arte Educação; John Dewey; Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke.



Abstract

This study investigated the Apotheke Painting Study Group (UDESC) and its articulation between aesthetic experience and teacher training, considering the axis of theoretical development according to the authors John Dewey (1859-1952) and Maxine Greene (1917- 2014), respectively, to aspects of the pedagogical methodology of the artist professor Josef Albers (1888-1976). In analyzing the philosophy and pedagogy of these authors, searching for cross-references on art research, questions were considered that mapped this thesis, starting from my aesthetic-artistic practice during the investigation that also generated data source for visual poetry and the construction of the pedagogical thinking and the philosophical attitude towards the research problem.

Keywords: Aesthetic Experience; Teacher Training; Art Education; John Dewey; Study Group Apotheke Painting Studio.

Sumário

09	Prólogo	
17	Capítulo 1. Para iniciar o percurso...	
19	Compondo o âmbito pesquisado	
37	Prelúdio de uma colheita: Planos e ações da pesquisa	
44	Capítulo 2. Luminescências	
45	Notas sobre John Dewey: filosofia, educação e arte como experiência	
47	Notas sobre filosofia	
58	Notas sobre educação	
99	Capítulo 3. Apotheke como laboratório	
101	Contexto do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke	
108	Conteúdos e estrutura: pensar a docência através de práticas estético-artísticas em pintura	
125	Entrelaçando: professor artista pesquisador	
130	Modos de fazer: a colagem como prática estético-reflexiva	
136	Percursos poéticos em artes visuais através da colagem	
139	Corpos in-Tensos, Corpos que importam Ensaio Visual	
171	Capítulo 4. Experiências de ensino-aprendizagem em artes visuais	
172	Contexto pesquisado	
176	Albers: Artista Professor	
179	O Livro a Interação da Cor	
186	Encontros com a arte e a pedagogia de Josef Albers	
189	"Abrindo os Olhos": ideias e ressonâncias do Grupo Apotheke para formação docente	
193	Curso de formação estético-artística para estudantes de licenciaturas e professores	
197	Uróboro: Formação estético-artística para professores de	
208	Pensando o contexto formativo para professores Colagens dos participantes	
230	Ainda se faz... porque a palavra final é silêncio.	
240	Referências	

CATEGORIAS:

- processos de criação
- experiências em, no aprendizado

Professores Artistas Pesquisadores

A abordagem teórico

→ Filosofia da experiência

Interagir-se com
estudos, experi-
mentos da arte
contemporânea

METODOLOGIAS

- ① Bricolagem
- ② PDA
- ③ Cartografia

PROCEDIMENTOS

- ① Colagem
- ② Arquivos

Contexto
① Apotheca
② EU

FAZER
PENSAR
SENTIR

processo educacional
filosofia da
arte, amarrada entre
o fazer, compreender
médico do ensino e
aprender em A.U

investigação educacional
modo no trabalho do
artista, arte como
interior, busca a educação
da arte/educação, novas
formas de compreender
o processo de ensino/aprend.
em artes visuais, to mundo
como parte fundamental do
processo de ensino/aprend.
das artes visuais, a arte pelo arte.



formular,
O que ensinar
como ensinar

reunir o

Onde situa-
→ contempor
→ onde mili
→ imersão

lista com
ta, mo
e morte

→ Pintura sobre cartão branco

As imagens
relembros
de um olhar
para muitas
muitas pos-
sibilidades
de se re-
fazer



Buscando uma
ideia/plano de
uma obra de
arte
Curto
como um
um momento em arte

Prólogo

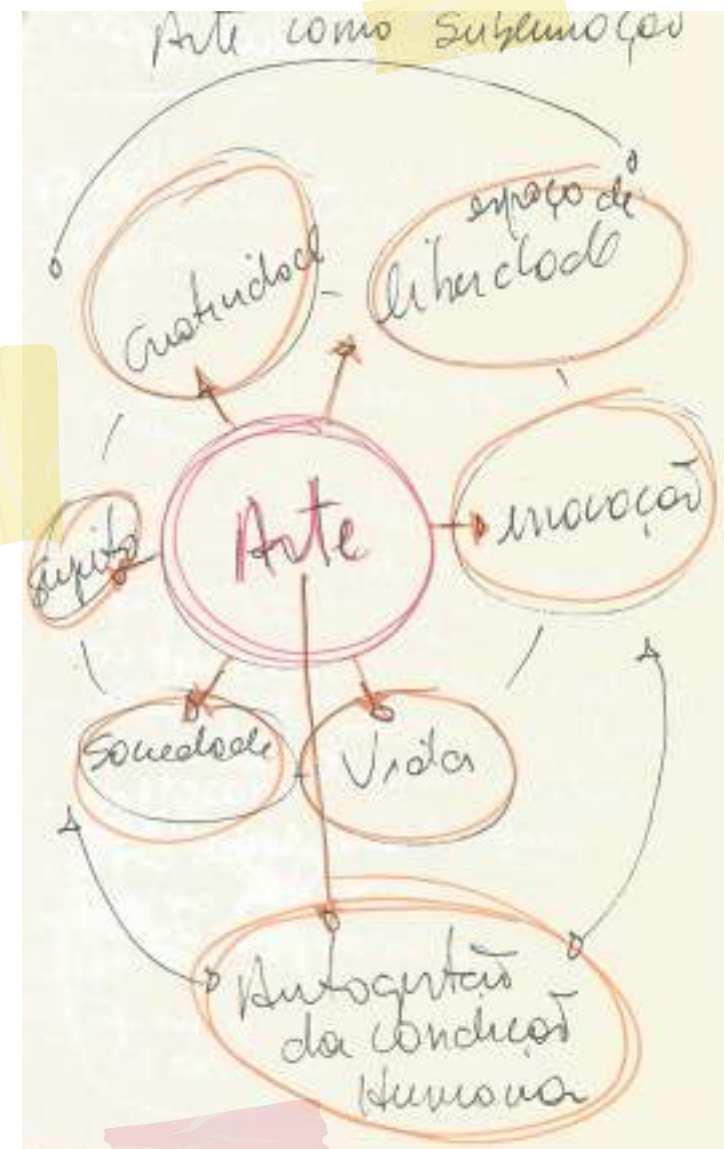
Iminências:

[Entre] palavras,
experiências estéticas,
leituras

A arte vem da vida.
A arte vem do problema
que temos em seduzir
pássaros, homens,
cobras - o que você
quiser.

A arte não fala sobre
arte. A arte fala
sobre a vida, isso
resume tudo.

Trechos da entrevista
de Louise Bourgeois a
Donald Kuspit (1988)



A filosofia da experiência, como proposta por John Dewey (1859-1952), é a maneira como o Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke (ou Apotheke, como costumamos chamá-lo) busca compreender as artes visuais e sua interlocução com a educação.

No percurso da sua existência, o Apotheke tem procurado centrar sua prática estético-pedagógica entre a filosofia da experiência e a pintura, sempre compreendendo a pintura em seu campo expandido. É justamente devido a essa articulação que são analisadas, nesta pesquisa, a experiência propiciada pelo Grupo e as práticas que envolvem um fazer poético. Isso transforma esta tese em um estudo de caso, um relato das experiências estéticas do meu percurso como membro do Grupo desde a sua fundação em 2014.

As leituras da obra de Dewey conduziram-me a pensar que a filosofia da experiência exige uma maneira de pensar, principalmente quando inserida no contexto da arte educação, que aproxima, como menciona Freire (2011), uma noção de práxis. Nessa práxis, a atividade humana é ação e reflexão e faz surgir uma noção em que teoria e prática operam simultaneamente em direção à transformação.

Busquei, inicialmente, essa interação entre teoria e prática durante a realização do mestrado em artes visuais, investigando como um pedagogo aprende artes visuais pela pintura. A pesquisa no mestrado me encaminhou para novas maneiras de dialogar com o campo da arte educação a partir de pressupostos que emergiram das minhas experiências estéticas. Posso dizer que meu percurso, nesse período, foi de Dewey à pintura: a procura de uma experiência estética, prática e reflexiva, a qual aconteceu com base nas minhas experimentações pictóricas no ambiente do ateliê.

Todo meu trabalho do mestrado evidenciou o que chamo hoje de uma iniciação: um percurso desenhado e experienciado de maneira compartilhada. O desafio foi o de trabalhar a maneira como pensar pintura. Nesse sentido, precisei cartografar todo o processo. Aprendi, pelas noções da arte como experiência, que o pensamento estético é circular, com desdobramentos infinitos. Por esse motivo, o Uróboro apresenta a ideia do projeto de formação docente nesta tese.



Assim, também aprendi que a experiência estética não pode ser quantificada. O que é possível extrair de seu campo são relatos registrados em um espaço-tempo: o tempo da experiência estética é Kairós, obedece a uma cronologia que se difere do tempo Chronos. Por isso, seu ensino e sua prática estão em constante processo de desenvolvimento, crescimento e mudança. É importante notar que, como estudo de caso, esta pesquisa considera o trabalho do Grupo no ano de 2016, que envolveu propostas estético-artistas ancoradas nos estudos sobre a interação da cor de Josef Albers (1888-1976). As experiências que vivenciei, juntamente aos meus registros imagéticos e a um curso de formação docente, compõem este material e apresenta novas constelações para pensar o ensino, a pesquisa e a aprendizagem no campo da arte e da educação.

Meu projeto foi o de mergulhar na experiência estética proposta por Dewey, ao mesmo tempo em que me debruçava na pedagogia de Albers, analisando como este autor criou ambientes de aprendizagem estética para seus alunos e como, através de sua filosofia pedagógica de “abrir os olhos”, focou-se na compreensão das artes para o processo da criação, isto é, para a culminação de uma experiência. Essa prática muito se assemelha ao pensamento filosófico da arte como experiência de Dewey.

Surge, dessas investigações, o contato com a filosofia da educação estética de Maxine Greene (1917-2014). Os pensamentos da autora sobre educação e arte partem de estudos sobre a obra de Dewey em articulação com filósofos como Jean-Paul Sartre (1905-1980) e Maurice Merleau-Ponty (1908-1961). Greene nos revela, em suas reflexões, que a educação estética é uma maneira de experienciar, junto às obras de arte, reflexões sobre a nossa existência, é a maneira como nos questionamos, diante de uma obra de arte, sobre a vida. Greene, Dewey e Albers estão preocupados com a natureza de uma experiência estética, com nossos encontros com a arte. É essa articulação, ou troca transacional entre pessoa e arte, que a educação estética se empenha em propiciar e nutrir.

Seguindo a ideia dos autores, no contexto da formação docente, para se ter uma experiência estética, é necessária uma prática de ensino que incorpore essas qualidades ativas. Nesse sentido, passei a investigar não somente acerca de como pensar sobre a formação docente, mas de como pensar de forma articulada com a minha prática artística.



Sendo assim, o ponto de partida desse pensamento entre arte educação, educação estética e formação docente foi a colagem. Não uma colagem de conceitos, informações ou de dados, mas de uma constelação de experiências que formam uma travessia em meio a percursos caóticos, fragmentados, flutuantes em territórios poéticos, experimentações estéticas e teorias.

Entendendo a colagem como articulação entre pensamentos intermitentes, montagens possíveis são formadas nessa travessia, anunciando perspectivas para esboçar aproximações filosófico-estéticas para uma formação docente que tenha como princípio norteador a filosofia da experiência.

Essa articulação intermitente é o ponto central dessa maneira de fazer e pensar a pesquisa: perscrutar o significado do que ocorre na prática estético-artística, como é descobrir o significado das experiências estéticas na nossa vida – ou nas consonâncias que ocorrem com a prática docente. A maneira de olhar para o objeto de estudo é atravessada pela prática estética, não exclusivamente pela teoria. É o fazer-pensar que está implicado nisso, é o trabalho que se dá na simultaneidade de dois sistemas de pensamento: visual e teórico (CATTANI, 2002).

Posso, portanto, dizer que a minha travessia foi investigar uma prática estético-reflexiva que aconteceu no ateliê de pintura, tendo esse espaço incomum para a educação como um lugar potencial para pensar metodologias e procedimentos educacionais – de forma poética, constelar, rizomática... formas que se encontram com interlocuções, diálogos, novas maneiras de fazer, ser e pensar a educação.

Notas das imagens

P. 7 - Fábio Wosniak. desenhos para não ver, lápis de cor sobre papel, 2015.

P. 8 - Fábio Wosniak. desenhos para não ver, acrílico sobre papel vegetal, 2015.

P. 10 - fragmentos de diário. Fábio Wosniak. 2015/2018. Acervo do autor.

P. 12, 14 - imagem ateliê. Fábio Wosniak. 2019. Acervo do autor.

1 Estudos de colorim
2 Estudos de colorim

3 Estudo de colorim
4 Estudos de Enciclopedia

5 Modelos vivos
6 Enciclopedia

7 Unidos Paulo Frank
8 Conversa SM Dias Goy

9 Modelos vivos I
10 Modelos vivos II

11 Modelos vivos Leonardo Serpa
12 Estudo de Anatomia

13 Across The Window
14 Marquillo no fauogem

15 Modelos vivos com farda
16 Razona Realismo Monotipo Grafico

17 x 17 Estudo de desenho
18 Sumino Goshi

19 Colorim 81 x 22
20 Estudo de desenho

21 Conversa com Fernando Pasquato
22 Conversa com Monty

23 Conversa com Mphowus
24

La...
2016

Handwritten notes and diagrams on a page, including a flowchart with arrows and various text fragments.



Handwritten note in a pink circle: "Analisar o contexto da obra"

Handwritten note in a pink circle: "Analisar o contexto da obra"

Handwritten note in a pink circle: "Analisar o contexto da obra"

Capítulo 1.
Para iniciar
o percurso...



Olhar a coisa
na coisa: o
seu significado
íntimo como
forma, aura,
função.

Clarice
Lispector



Compondo o âmbito pesquisado

A proposta desta pesquisa emergiu da necessidade de pensar sobre os meus percursos no Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke, principalmente no tocante aos conteúdos acerca da obra de John Dewey – *Arte como experiência*. Desde que foi criado, o Grupo pautou sua existência na busca por propiciar aos membros pesquisadores experiências que estivessem em consonância com os pressupostos filosóficos de Dewey, na intenção de articular o estudo teórico com as práticas estético-artísticas.

Esta pesquisa responde a uma necessidade identificada ao longo da minha carreira como professor e formador de professores – um percurso que busca investigar como propiciar reflexões e visões mais aprofundadas acerca de desafios inerentes a se tornar artista professor (GRAHAM; ZWIRN, 2010). Um dos principais questionamentos é, especialmente: como o artista professor encontra consonâncias com a sua prática docente com base na filosofia da experiência estética proposta por John Dewey e dos estudos teórico-práticos vivenciados no Apotheke?

As experiências, nesses anos de Apotheke, permitiram identificar e detalhar os desafios e benefícios inerentes à manutenção da prática docente articulada com propostas estético-artísticas, refletindo, junto à filosofia da experiência estética, proposições teórico-práticas vivenciadas no Grupo. Essas proposições impulsionaram refletir e pesquisar sobre como são criadas as articulações acerca de como professores podem manter, entre suas práticas artísticas e suas práticas docentes, o equilíbrio, por intermédio do qual podemos compreender mais profundamente como negociamos e resolvemos desafios encontrados no processo de se tornar artista professor.

Outra experiência relevante para este estudo aconteceu no Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia (GPAP)¹. Como membro do Grupo desde seu surgimento (2012), as pesquisas têm fomentado minhas investigações acerca de como pensar a construção de práticas estético-artísticas na formação docente. Por mais que seja um grupo de arte inserido no contexto da graduação em pedagogia, os estudos junto aos seus pesquisadores e pesquisadoras têm ampliado meu repertório teórico e minhas reflexões sobre como se tornar um artista professor com vistas à formação docente.

¹ O GPAP, coordenado pelas profas Mirian Celeste Ferreira Dias Martins (UPM) e Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi (UFSCar), foi formalizado em junho de 2012; tem como membros pesquisadores professores de Arte nos cursos de pedagogia e estudantes de pós-graduação de várias universidades brasileiras. O Grupo continua lutas iniciadas pela reivindicação da arte nesses cursos desde a década de 1980 e acompanha as Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2006, que transforma as matrizes curriculares dos referidos cursos. Com o objetivo de ampliar a presença da arte no curso de Pedagogia e aprofundar estudos e pesquisas, o GPAP tem se fortalecido como uma rede que se volta também à formação continuada de seus membros. Suas pesquisas estão registradas no dossiê da Revista Trama Interdisciplinar (2014) e em artigos apresentados em congressos. Além disso, o grupo realizou os Simpósios Internacionais de Formação de Educadores em Pedagogia e Arte nos anos de 2015, 2016, 2017 e 2018 (CNPQ, [s.d.]).

No ano de 2016, o Grupo e eu realizamos o II Simpósio Internacional de Formação de Educadores em Arte e Pedagogia – pesquisar: arte: pedagogia: mediação cultural. Como membro da organização desse evento, juntamente às pesquisas que vinham sendo construídas, o GPAP elaborou uma ampla investigação sobre grupos que estavam envolvidos com a temática a respeito das artes, da pedagogia e da mediação cultural, o que contribuiu significativamente às pesquisas que eu vinha realizando para esta tese.

Através dos resultados obtidos na pesquisa do GPAP, e conseqüentemente nas apresentações que alguns outros grupos realizaram no evento, pude mapear de forma mais abrangente as experiências de grupos acerca da temática arte e arte educação e acerca, inclusive, de como eles mesmos atuavam. Essas pesquisas foram publicadas no artigo *Cartografia de Grupos de Pesquisa sobre Arte, Pedagogia e Mediação: Quem somos? Quantos somos? E Onde Estamos?*

Com os resultados obtidos na pesquisa realizada no GPAP, mais uma vez pude detectar que a maneira de articular a docência com as artes visuais, tal como é proposto no Apotheke, assume características e metodologias inovadoras. Associando investigações que visam conhecer como estamos nos formando – professores – e como essa experiência influencia nossa prática em consonância com a nossa formação estético-artística ancorada na filosofia da arte como experiência, o Apotheke tem tornado possível construir atitudes estético-filosóficas transformadoras no campo da arte e da arte educação. O Grupo acredita que,

Quanto mais sabemos sobre como os alunos se tornam professores e os fatores que influenciam seu desenvolvimento, melhor poderemos forjar programas de educação de professores que sejam genuinamente educativos. (BULLOUGH; KNOWLES; CROW, 1991, p. 1)

Por perceber como as proposições do Apotheke estavam construindo novas atitudes docentes, inquietações foram me povoando. Assim, comecei a tecer a temática e as delimitações entre artes visuais, experiência estética e prática-teoria, no contexto desse Grupo, que se destina a articular um fazer-pensar e a construir um conhecimento em arte e sobre arte, no campo da arte educação através da filosofia da experiência deweyana.

Descrever o percurso teórico-filosófico de um Grupo de estudos em pintura, situado na via da extensão, como espaço potencial para formação do olhar daquele que irá ensinar.

Nessa tessitura, redesenhei os seguintes objetivos:

Compor uma noção de arte educação como um espaço de iniciação no exercício do pensamento estético como reconstrução da experiência (DEWEY, 2002).

Descobrir como a filosofia da arte como experiência impulsiona desafios e se torna um dispositivo para a criação de experiências estéticas.

As perguntas que primeiramente impulsionaram esta pesquisa foram

Como os estudos estético-artisticos propostos no Apotheke propiciam reflexões acerca da articulação entre teoria e prática?

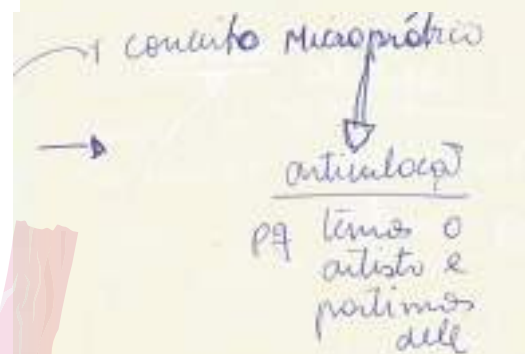
Como essas aprendizagens geram ressonâncias no pensamento estético-artístico dos membros participantes em dimensões políticas, culturais e pedagógicas?

Grupo de Estudos Estudos de Pintura Apotheka

• Pesquisas
• Experimentação
• Pintar, fazer
poético



- ② O que/como um grupo de Estudos em Pintura?
- ③ Não somos um coletivo
- ④ DENEY
- ⑤ Arte como experiências } = abordagem
 - novos
 - métodos ?



Conclusão: Conhecimento e experiência

La conceito conceitual Dewey e Freire

Colagem como produção artística = mais pesquisa em arte = fenômeno e processo múltiplo / análise

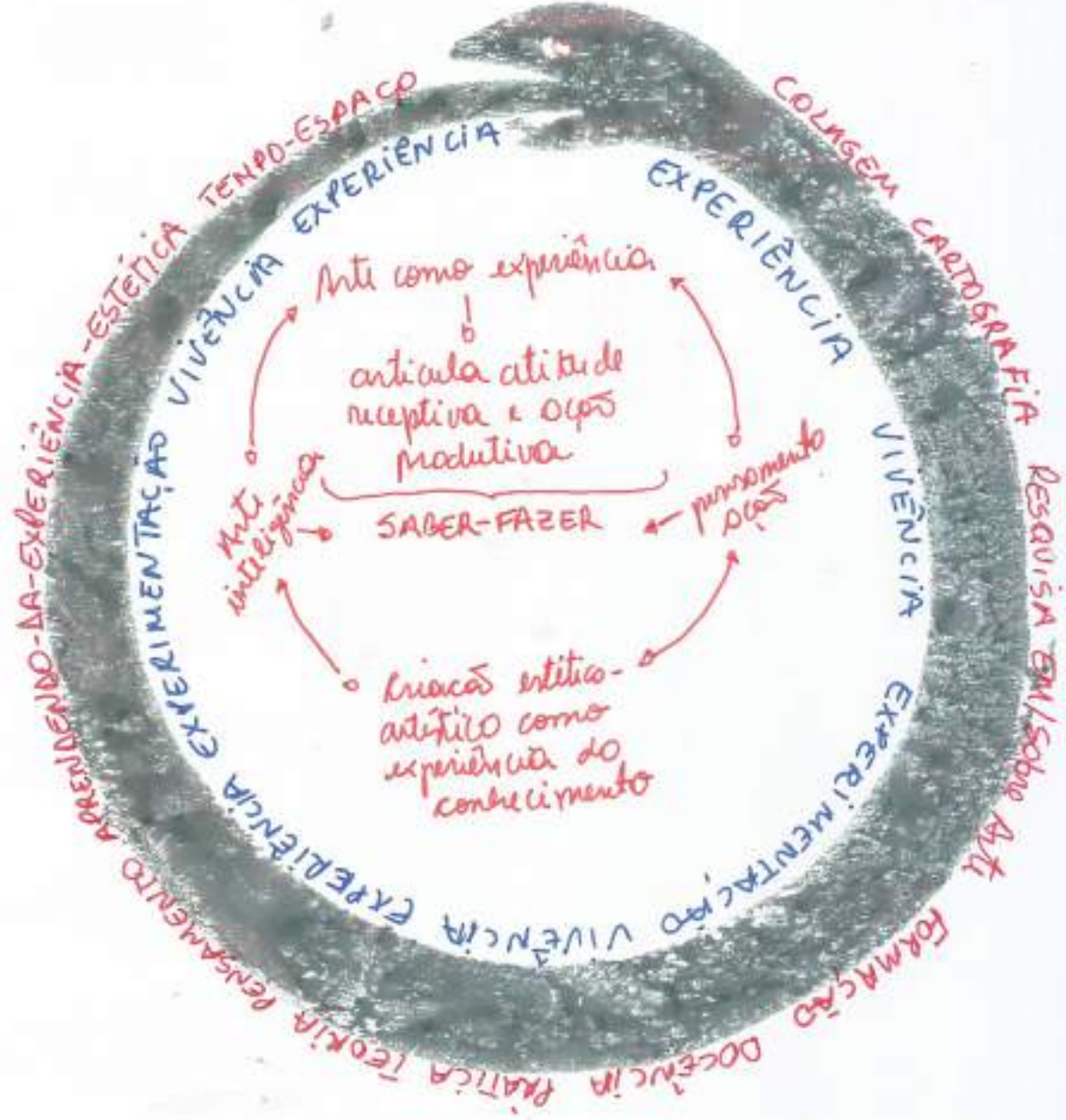
Esses certamente são os questionamentos que norteiam esta tese e têm como foco os seguintes termos-chave: conhecimento, teoria-prática, pensamento estético-artístico, formação docente em arte educação.

A imagem da serpente que morde a própria cauda – Uróboro – foi o conceito de que me apropriei, com base na noção de continuidade presente na simbologia dessa serpente e na filosofia estética de John Dewey. Criei essa imagem para contar ao interlocutor que a formação estética pautada na arte como experiência é também uma maneira de expressar algo sobre mim – o autor da tese.

Quando revisito minhas produções após o ano de 2014, percebo que os estudos realizados no Apotheke registram influentes reflexões nesses saberes-fazer, carregados de uma potência estética, de modo que estou inevitavelmente submerso nos contextos do Grupo e implicado em compreender a articulação entre arte-vida-ensino-aprendizagem-experiência, desse jeito, sem separações ou hierarquizações.

Do Grupo, talvez eu seja um dos integrantes-pesquisadores que mais tenha se inquietado com essas noções. Sendo assim, não haveria outro modo de escrever uma tese senão pelo caminho do meu percurso, buscando compreender acerca do ensinar-aprender pela experiência estética nesses anos de Apotheke, ou melhor, para usar uma linguagem acadêmica, não haveria outro modo de compor esta tese senão pelo método da pesquisa em arte.

Diante das experiências apreendidas no Apotheke e do mapeamento realizado para nortear esta investigação, a metodologia que conduziu este estudo foi a pesquisa em arte. Ela pressupõe, do pesquisador, a articulação do processo de criação em conformidade com seus escritos, por meio dos quais um processo potencializa o outro, enredando a ação – pensar-escrever-poetizar.





Esse processo é o ponto-chave de uma pesquisa ancorada em uma metodologia em arte, quando se dissolve a hierarquização do escrito diante ao trabalho poético, ou seja, quando se torna possível unir teoria e prática artística, quando esses limites traçam uma linha invisível entre o conceitual e o sensível (LANCRI, 2002).

A pesquisa em arte é um tipo de pesquisa empírica, concebida por práticas estético-artísticas, muitas vezes experimentais, articuladas com abordagens reflexivas, todas com o mesmo valor. Contudo, o ponto de partida desta pesquisa é acentuado na minha prática estético-artística, com todas as interrogações e impasses, partindo, assim, da prática à construção de uma teoria. Como afirma Lancrri (2002, p. 29): “É a prática, na verdade, que dita aqui suas leis, é ela que prescreve, quando se faz necessário, as derrogações a um emprego não contraditório dos conceitos”.

Em uma metodologia de pesquisa em arte, pautada nos pressupostos da arte como experiência, a aparência teórica não é obscura, ao contrário, a teoria ganha fôlego, porque está impregnada de experiência estética. Inclusive, ela é parte da experiência, parte interna; a teoria é a soma das operações experienciadas – intelectuais, estéticas, morais e históricas. Existe, nessa maneira de pesquisar, uma união entre o pensar e o agir. Como explica Dewey (2010, p. 551),

A experiência estética é uma manifestação, um registro e uma celebração da vida de uma civilização, um meio para promover seu desenvolvimento, e também o juízo supremo sobre a qualidade dessa civilização. Isso porque, embora ela seja produzida e desfrutada por indivíduos, esses indivíduos são como são, no conteúdo de sua experiência, por causa das culturas que participam.

A pesquisa em arte, tomada como metodologia nesta tese, justifica o trabalho artístico como produto do pensar: arte é cognição. Nessa acepção, a prática artística é fundamentada em si mesma; suas especificidades só serão possíveis de ser compreendidas tomando a

própria arte como início, meio e fim, ou seja, unindo ao método da pesquisa a teoria – estudo de escritos de artistas, ensaios críticos e poéticos, estudos filosóficos –, e o trabalho no ateliê. É nesse percurso que esta pesquisa é construída; ela é a prática da minha experiência estético-artística, que subsidia e me ensina tanto ou mais que a teoria.

Para Dewey (2010), existe uma potência singular quando apreendemos o mundo através das artes. O conhecimento ofertado por elas significa uma troca ativa e inteligente entre o eu e o mundo – é nesse sentido que a arte é concebida como cognição –, pois a experiência de apreender o significado de um trabalho artístico exprime uma forma de saber que é completa, que percorre todo o organismo humano, levando-o a experimentar uma maneira de saber-conhecer que integraliza sujeito, mundo, objetos e acontecimentos. Para o autor, essa é a experiência em estado germinal, o que não significa rendição ou estagnação no deleite prazeroso em contato com uma obra de arte, mas realiza um corpo-mente integrado em um mundo e consciente dessa integração.

Sobre esta tese e sua metodologia, outro fator relevante de salientar é que se trata de uma pesquisa em arte na arte educação. Isso significa que a arte educação é compreendida como a epistemologia da arte, como afirma Barbosa (1991, p. 7): “[a arte educação] é a investigação dos modos como se aprende arte na escola [...], na universidade e na intimidade dos ateliers.”

A compreensão da arte educação como epistemologia da arte parte da noção de que os saberes propiciados pelo pensar-fazer arte tem início na experiência estética pura, que é uma análise sistemática da conscientização. Nesse ínterim, é elaborada a compreensão crítico-reflexiva da existência humana e da relação dessa existência com o mundo e no mundo. Dewey (2010, p. 561), a este respeito, esclarece que “[...] as obras de arte são meios pelos quais entramos, através da imaginação e das emoções que elas despertam, em outras formas de relacionamento e participação, diferentes das nossas”.

A metodologia da pesquisa em arte permite assegurar a singularidade da pesquisa estético-artística, sendo que a realização dessa pesquisa coloca os participantes como produtores de objetos estéticos, envolvidos em um ambiente de valores artísticos. Nesse mesmo ambiente, são produzidos esses objetos

Tere

→

Problema original
crucial e pontos
na sua condicao
de pesquisa.

híbrido entre
as áreas Artes Visuais
& Escultura

Pesquisa (em)
(através)
(de)

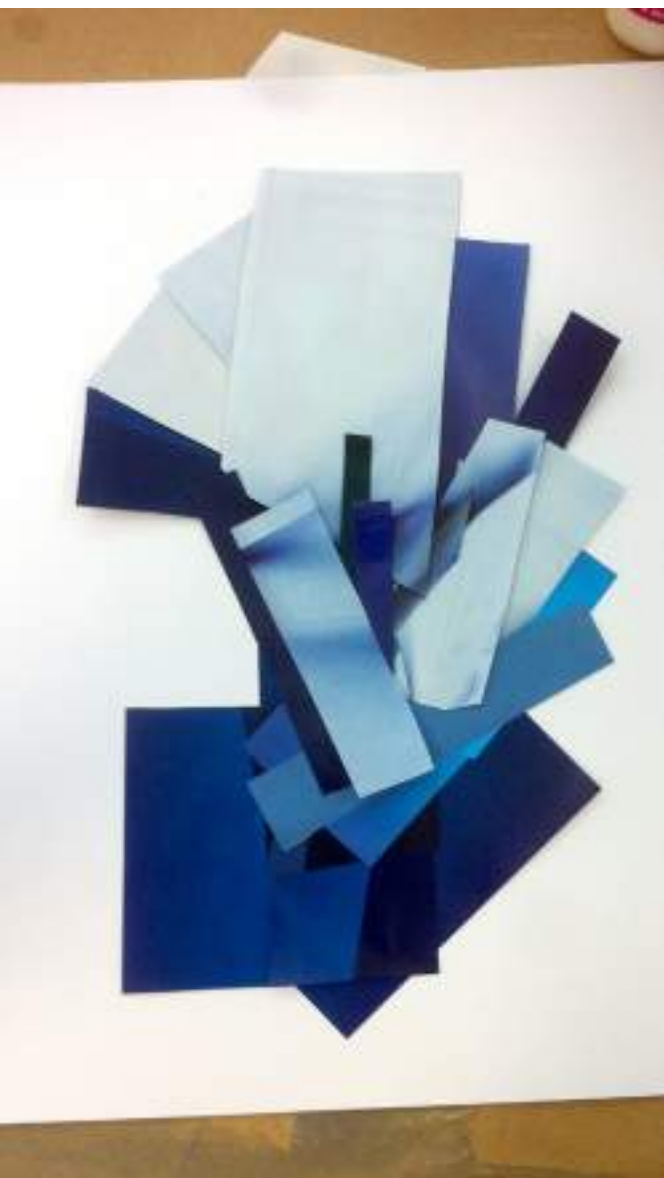
Artes Visuais

① Quais as imagens que
eu acho PI construam a
minha tese/trabalho
Metódo

↳ Estratégias

(setembro) Dia Flúvia
26/09 re cheir 03 (setembro)

- Metodologia
Horário: 10h-16h.
Local: casa ateliê Lagoa



originados de questionamentos, demarcando pensamentos e carregando sugestões sobre arte e cultura (REY, 2002).

A metáfora trazida no começo deste capítulo – Uróboro, a serpente que morde a própria cauda, simbolizando a continuidade – apresenta a noção da qual parte a metodologia da pesquisa em arte e o pensamento filosófico de Dewey: a continuidade como gênese genuína de uma filosofia estética. Essa filosofia compreende que o âmbito da arte é uma modalidade universal de linguagem, mais do que a própria fala, e essa linguagem tem de ser adquirida sem os acidentes históricos, que afirmam, fora de um espectro de singularidade, as diversas formas de arte.

O âmbito das continuidades foi de onde este estudo partiu. Foram revisitados os registros imagéticos produzidos durante os anos de imersão no ateliê de pintura da UDESC, nos encontros de estudo – anotações em diários, fotos, colagens. O que eu estava buscando era construir e encontrar percursos que me possibilitassem compreender como a experiência estética ocasionava o exercício do pensamento-criação. Nesses encontros, era possível ter uma leitura crítica da experiência estética ao exercitar essa maneira pictórica de pensar: não eram oferecidos modelos para serem seguidos, não existiam imposições verticais de conhecimento; o caminho a ser percorrido por cada participante deveria partir da experiência de cada sujeito.

Como a pesquisa estava voltada para a formação docente, o recorte escolhido foi o do ano de 2016. Nesse ano, foram abordados estudos acerca da teoria da cor, com base nos exercícios propostos por Josef Albers, no livro *A Interação da Cor*. Esses encontros resultaram em uma exposição, um livro e um curso de formação docente (todos esses aspectos serão mencionados no próximo capítulo desta tese).

MAIA -> PESQUISA EM ARTE

CATEGORIAS:

- problemas de criação
- experiências em no aprendizagem

Professora Artista Pesquisadora

A abordagem teórico

→ Filosofia das experiências

Antecipar-se aos estudos, experiências da Arte contemporânea

FAZER

PENSAR

SENTIR

ARTES VISUAIS

Educação

METODOLOGIA(S)

- ① Biologia
- ② PBA
- ③ Cartografia

PROCEDIMENTOS

- ① Colagem
- ② Arquivos

Contexto

- ⊗ Apotheke
- ⊕ EU

Onde me situo

Professora Educadora Pedagoga

Problemas

Por que a Arte na Educação não está aí? O Pensar?

PENSAR: Arte Educacional

- Espaço
- Tempo

Arte como conhecimento na Escola

que seria: Novas Pedagogias da Arte?

Qual a relação de Pedagogia com as Artes Visuais?

Por que preciso disso?

Construir uma metodologia, um conceito de Arte e Educação que eu siga e acredite. Formar Aprender Arte Visuais como documento, como conhecimento.

Onde está Arte Visuais na Pesquisa?

COLAGEM

COMO EU PENSO Arte Visuais na Pesquisa?

- Onde situa-se sua Pesquisa?
- contém personalidade
- Onde situa-se Pesquisa?
- imerso na pesquisa

Artista como pesquisador Outra maneira apresentar e mostrar Problemas

POSE/AGOR

Os instrumentos utilizados nesse percurso da pesquisa foram a observação participante e a análise documental, este último composto por registros estéticos – fotos e colagens – e por registros textuais – planos dos encontros e produções bibliográficas editadas pelo Apotheke.

Esses instrumentos são dispositivos estético-pedagógicos que, articulados, permitem indagar a respeito da dissolução entre teoria e prática.

Fazer e pensar em arte educação, em que o estético-artístico existe como um caminho para a prática reflexiva, é uma abertura para rupturas de paradigmas. Essas rupturas podem ser percorridas pelos participantes, que, conseqüentemente, se deixam educar pela experiência e pela situação estética propiciada no Grupo.

Nessa maneira de pensar, os registros têm como função selecionar e colecionar elementos do processo criador. Isso tem como objetivo revisar esses mesmos elementos sob outras maneiras de fazer-pensar temas referentes ao processo criador. Observando e tomando essa atitude diante dos registros, acredita-se que seja possível construir uma forma poética de articular os resultados, qualitativos, entendendo que a investigação pressupõe um pensamento que é o de (re)criar uma maneira de pensar a pesquisa, na intenção de reconstruir o significado de uma pesquisa em arte educação que parta de pressupostos estético-artísticos.

Para contribuir com esse percurso metodológico, foram usados referenciais teóricos, para a reflexão dessa processualidade dos dados, procedimentos de pesquisa e aspectos da colagem enquanto conceito. Isso me permitiu tangenciar o mapeamento dos encontros e me mostrou como os participantes se reapropriam da potência de criação, como reconhecem essa potência em seus projetos de estudo e como dirigem seus próprios impulsos criadores de experiências.

Como toda a pesquisa foi realizada no âmbito do ateliê, coube-me indagar de que maneira um artista professor fornece relatos estético-reflexivos de seus percursos, para que eles se juntem ao discurso da pesquisa e ao discurso de arte - colando ambos na mesma posição de relevância. A maneira



que encontrei para realizar essa tarefa foi a de entender que o espaço do ateliê é o lugar potencial para uma pesquisa em arte educação. No decorrer das práticas que surgiam no ateliê, tornou-se possível compreender que uma pesquisa poética necessita de uma reversão no que tange ao método, não só em relação à pesquisa, mas sobretudo à atitude do pesquisador. Nesse sentido, a poética passa a ser o estudo dedicado à produção estético-artística; seu objeto de estudo é a própria criação. “[...] a poética, embasada sobre fatos precisos, parece-nos poder ser uma reflexão normativa sobre a atividade instauradora no domínio da arte.”

A ideia de uma reflexão normativa certamente não reduz o processo criativo a um conjunto de regras, mas o contextualiza em um tempo-espaço que une a obra ao criador, ou seja, é o reflexo de uma inquirição, uma “[...] articulação entre o projeto de pesquisa e a sua realização, unindo produção e reflexão” (TESSLER, 2002, p. 106).

As produções estético-artísticas na perspectiva da metodologia da pesquisa em arte compõem-se de rastros, marcas, trilhas, pistas e vestígios que caminharão para uma sistematização da experiência criadora, permitindo (re)inventar uma nova maneira de teorizar acerca do assunto pesquisado. Isso possibilita incluir, nesse processo, o próprio pesquisador e suas experiências, embates, descobertas.

A colagem, na relação com esta pesquisa, aparece como testemunha de um percurso vivido no ateliê. O pensamento ao qual ela se apresenta é o de construir uma ficção imagética com o poder da interrogação que não espera uma resposta aguçada e imediata. A *poiética* da colagem nutriu a experiência estética na medida em que esse fazer – que envolve o processo criativo – é liberto de códigos e convenções, devolvendo o lugar da arte, primeiramente, ao Ateliê (PASSERON, 1985).

Passeron (1985) esclarece que a *poiética* é o estudo voltado para a processualidade da arte que se faz. Pensar uma pesquisa em arte educação, utilizando uma metodologia

de pesquisa em arte, sem envolver o processo criador do pesquisador, é impossível. O fazer-pensar com a experiência da colagem buscou o diálogo não exclusivamente com as formas de produção em arte, mas com encontrar essa força criadora que impulsiona a experiência estética.

A colagem foi inicialmente uma prática introduzida nas artes por Braque (1882-1963) e Picasso (1881- 1973), Otingger (1998, p. 266) referiu-se ao método da colagem como parte de um ato canibal, tendo em vista que sua estética “[...] tende a fundir os registros formais e semânticos mais heterogêneos.” Independentemente de esses elementos não serem produzidos dentro de uma uniformidade (ao que parece nem era essa a intenção dos artistas colagistas), é possível perceber, nas obras de colagem, a intenção de uma inovação presente, dentro de sua lógica híbrida, fluída e flexível, fazendo emergir uma política de criação.

Martins (2015) vincula a colagem a uma noção de montagem, cuja visão é refundada, contribuindo para uma nova maneira de olhar a obra de arte nos termos da totalidade e da proximidade. Isso nega os padrões renascentistas geométricos e de representação do infinito. Para o autor, o que compõe uma montagem em uma obra de colagem constitui uma síntese provocativa entre as partes; essas partes, ao mesmo tempo em que se distinguem, interagem entre si.

Nesse deslocamento de sentido, na negação de uma única técnica e no reconhecimento de que os materiais artísticos não seriam superiores aos do cotidiano, a colagem foi um recurso amplificado pelos artistas, que transformaram essa linguagem em uma produção estético-artística, fazendo com que essas imagens passassem a circular no universo artístico, apropriando-se de materiais das artes aplicadas, de embalagens e de cartões de visita. Elas apartam qualquer concepção de arte próxima a uma noção clássica. O tempo-espço de uma obra produzida com colagem é o tempo-espço do material leve, de instrumentos flexíveis, rápidos, e de atitudes especulativas.

Portanto, a potência poética da colagem é a sua derivação dos hábitos, da sua intervenção direta na realidade ofertada pelos materiais dos quais os artistas se apropriam. É uma arte ligada aos interesses e às ações do corpo, pois confere a ele as transmutações sensíveis do presente. A colagem prefigura um



campo de apreensão de um corpo imerso em informações sensíveis, pois ela opera com o que encontra, com o que está ao alcance das mãos, possibilitando aberturas de modos possíveis na existência – são modos de saber-fazer-sentir reinventados, em que o ser é um ser na realidade (ARGAN, 2010; MARTINS, 2015; ROLNIK, 2010).

Enquanto linguagem e expressão das artes visuais, por mais que se tenha reconfigurado desde sua inserção nas artes por Braque e Picasso, e sendo ainda amplamente investigada por artistas contemporâneos, a definição de colagem vai além de simplesmente produzir trabalhos realizados com cola e papel.

Ao construir uma imagem a partir de outras imagens, somos levados a refletir sobre a cultura das imagens, ao mesmo tempo em que nos encontramos envoltos nessas mesmas imagens, pois a imagem “[...] é muito mais que um objeto: ela é o lugar de um processo vivo, ela participa de um sistema de pensamento. A imagem é pensante” (SAMAIN, 2012, p.31).

Sobre as colagens, estejam elas vinculadas ao construtivismo, surrealismo, dadaísmo ou movimentos posteriores, mesmo utilizando suportes ou mídias que não sejam cola e papel, seu produto final é um conjunto de recortes, sugerindo interrupção, corte, fragmento, descontinuidades. É uma imagem que opera em outra forma de apreensão da construção pictórica. Como exemplo, há as obras de Robert Rauschenberg (1925-2008), nas quais o artista, ao colar elementos da cultura – cartões postais, guarda-chuvas, gravatas, meias –, pretendia apresentar, pela sua obra, o material da vida em si, não apenas sua representação.

Contudo, essa ideia de que a arte poderia ser feita a partir de qualquer coisa não é exclusivamente de Rauschenberg. Joseph Cornell (1903-1972) e Kurt Schwitters (1887-1948) produziam seus trabalhos apropriando-se das imagens oferecidos pela cultura. Nesse sentido, é notável a expansão da cultura visual. Freedman (2000) observa que, com essa expansão, as artes visuais não se limitam mais a tintas e pincéis, mas incluem como elementos pictóricos imagens multimídias, de cinema e TV, de informática, produção de revistas, publicidade e tudo que esteja ao alcance das mãos.

Como exercício da experiência estética e como instrumento nesta pesquisa, a colagem ganha sentido se for pensada no plural – colagens –, pois se torna um percurso poético para a construção do conhecimento. O exercício do pensamento com as colagens envolve ação, reflexão, pesquisa e montagem, não estritamente de imagens da cultura, mas das experiências que vamos acumulando durante a vida. Colar é, antes de mais nada, refletir sobre a própria vida.

A colagem é a potência poética para fazer refletir a vida; se articulada com os processos de ensino-aprendizagem, propicia uma prática educativa emancipadora, multicultural e fomentadora de uma presença criadora.



Pode-se ter grande influência não através do uso de palavras durante a aula, mas através da personalidade. Ensinar não é em primeiro lugar uma questão de métodos ou técnicas, mas de personalidade.

Josef Albers, 1967



Prelúdio de uma colheita: *planos e ações da pesquisa*

A processualidade dos dados foi realizada durante a imersão no Estúdio de Pintura Apotheke, tomando como fonte de observação a minha participação no Grupo e seus registros – anotações, fotos, produções estético-artísticas do período recortado para análise –, como também o curso de formação para professores. Essa colheita conta com outro espaço de análise, o espaço do meu ateliê, no qual (re)visito os registros produzindo, recortando e colando os materiais que seleciono e coleciono, dos anos como participante em um Grupo de Estudos em Pintura. Sobre o Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke, dedico alguns capítulos nesta tese. Eles melhor explicarão meus percursos.

No Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke: o Grupo teve seu início no ano de 2014, contudo, o período analisado nesta pesquisa foi o ano de 2016. A escolha por esse ano se dá devido à relevância e ao amadurecimento do Grupo. Nos anos anteriores a 2016, observamos que as práticas aconteciam de forma experimental, e os participantes compreendiam o espaço do Grupo como um lugar de aprender técnicas.

Essa noção, por parte dos participantes, foi gradualmente se desconstruindo devido às propostas realizadas em 2016. Essas ideias partiram dos estudos acerca dos escritos de Josef Albers (1888-1976), principalmente no que tange à sua teoria sobre o estudo da cor e à sua pedagogia.

Albers, em suas aulas na Bauhaus, no Black Mountain College e em Yale, ensinava seus estudantes partindo dos princípios da prática antes da teoria, aprender fazendo. “Josef Albers não poderia fazer sem ensinar” (WEBER, 2013, p. 27). Com essa prerrogativa, Albers buscava recuperar a experiência artística dos estudantes em uma atmosfera de descobertas e surpresas – essa era sua abordagem pedagógica. O que tornava a sua pedagogia tão inédita e inovadora era, justamente, a possibilidade que o professor

artista assumia em propiciar um percurso de aprendizagens ancoradas na experimentação. A ideia era criar, não reviver. Na ocorrência dessas aprendizagens, é o inesperado, o intraduzível em palavras, o constante na atitude, ou personalidade, que podemos nomear como experiência estética.

Seguindo esses pressupostos, foi idealizado um calendário de exercícios durante o ano de 2016, com o intuito de pensar-fazer a articulação entre teoria e prática e aprender-aprendendo com os exercícios presente no livro *A interação das cores*. Todos os exercícios deveriam ser considerados como problemas e tiveram o objetivo, como propunha Albers, de abrir os olhos, de aprender a ver. A hipótese, criada com esse calendário, partia do princípio de se concentrar na experiência com o trabalho estético e no valor da pesquisa poética.

O Curso de Formação Estética para Docentes: no primeiro semestre de 2017, dezenove estudantes de cursos de licenciatura (artes visuais e pedagogia) e professores (de cursos de licenciatura em pedagogia e biologia e de bacharelado em design e jornalismo) participaram, no ateliê de pintura da UDESC, da proposição de um curso de formação continuada cuja premissa foi a de vivenciar o mundo, se (re)alimentando de experiências plenas e intensas, ou melhor, de experiências estéticas que, para Dewey (2010) e Greene (2001), são a única experiência que envolve todas as capacidades humanas. Nela, todo o organismo encontra-se envolvido no processo de apreensão inteligente do mundo. Esse movimento de uma experiência estética envolve-nos por inteiro, cria capacidades de compreender a vida e a natureza; e compreender a vida é criar.

A formação foi pensada de maneira participativa. O objetivo foi articular a interface entre as experiências produzidas no espaço do ateliê e a formação estético-artística enquanto natureza reflexiva do ser humano – estando na vida, no cotidiano. Tratou-se de compreender em que sentido, no espaço do ateliê de pintura, essa natureza estético-reflexiva ressoa uma consciência de si e do mundo, e de como acontece a articulação da prática estético-artística com a prática docente com vistas a uma atitude democrática, criativa e comprometida com o saber docente. Isso implica, para professores e estudantes de licenciatura, praticar exercícios estético-artísticos. Além disso, demonstra como esses (futuros) profissionais experienciam essas práticas estéticas como construção de conhecimento.

• O que a Escola pode aprender d o mesmo artefacto? CERNEER/DEWEY/Anna Hal

Tempo de ciúcos com o outro

• Entender a Arte como área do conhecimento, ulogem entre aquilo que eu faço, meus desejos e para onde eu vou.

• Cartografia como aquilo q que eu faço e não como experiências

→ quanto vai o lugar das coisas

Investigação Baseada na Arte

→ mapa como procedimento
lugar como ato
dar um conteúdo

↓
Metodologia
↓
Investigação

-1- reformular, re-questionar
O que ensinar?
como ensinar?

-2- perguntar o que entendemos por Arte? Que Artes são legítimas

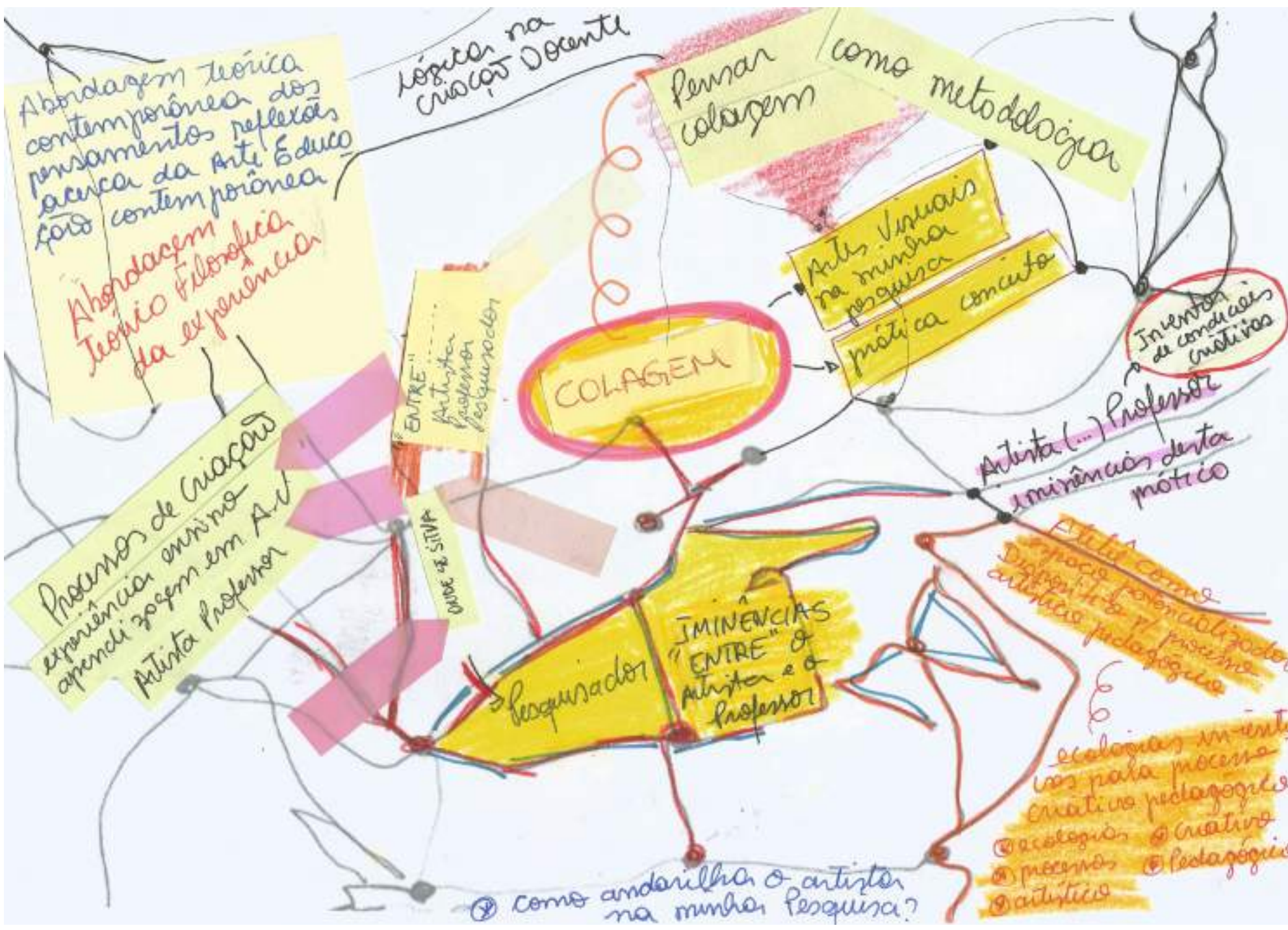
A ideia de trabalhar com a técnica da colagem como linguagem e expressão, no percurso dessa formação estética, é justamente sua forma expressiva e clara de fazer emergir imagens que revelam seu tempo. A colagem, para pensar a experiência docente, é um desdobramento da minha prática artística; é o que venho estudando e praticando no percurso do meu doutorado na linha de pesquisa de ensino das artes visuais.

Trabalhar nessa perspectiva significa compreender que a obra de arte é “[...] um material conformado em sua substância estética” (DEWEY, 2010, p. 220). Esse material se diferencia do que é feito e do modo como é feito. Para Dewey (2010, p. 221) substância e tema são conteúdos distintos nessa perspectiva, entre “[...] a matéria para e a matéria na produção artística”. O autor explica que a matéria para é o tema, que pode ser descrito diferentemente do produto artístico. No caso específico que foi (e continua sendo) pesquisado, o tema é a formação docente – sua matéria estética, que é o ato de pensar, investido em uma linguagem artística. Sendo assim, a substância, o material estético produzido desses estudos foram (e continuam sendo) os exercícios estético-artísticos dos participantes.

Esses exercícios se tornam matéria estética, pois possuem, na sua forma, componentes de uma experiência consumada, a qual é o resultado direto da experiência estética, pois é um processo que não é conclusivo. Não se conclui no final do dia ou do percurso formativo. Ele continua pulsante no participante, à medida que este toma consciência da sua capacidade criativa de produzir sentido e ampliar a sua inteligência imaginante.

Em meio a essas experimentações (históricas, culturais), a estratégia foi a de conversar, ouvir, mostrar e construir. Ao mesmo tempo em que passamos a conhecer historicamente esse período do campo das artes, produzimos exercícios com a técnica da colagem, associando um conhecimento, que é histórico e prático, a um saber prático-teórico sobre a colagem. Tomamos sempre como principal referência o trabalho de artistas.

Para sistematizar a produção, apresentei as categorias que utilizo quando produzo colagens. Considero essas categorias uma metodologia de trabalho que vem sendo desenvolvida durante meus



Abordagem teórica contemporânea dos pensamentos reflexões acerca da Arte Educativa contemporânea

Abordagem Teórica Filosófica da experiência

lógicas na criação Docente

Pensar colagem como metodologias

Artes Visuais na minha pesquisa

prática conceitual

Invenções de condutas criativas

COLAGEM

ENTRE ...
Artista Professor Pesquisador

Artista (...) Professor
iminências desta prática

Etilia como Diálogo potencializador autêntico pedagógico

ecologias in-ventivas para processo criativo pedagógico

- @ecologias @criativas @processos @artísticas @pedagógicas

Pesquisador

IMINÊNCIAS "ENTRE" o Artista e o Professor

como andarilha o artista na minha pesquisa?

Processos de criação experiência em Arte Artista Professor

ONDE ESTÁ?

seleção

coleção

apropriação

justaposição

montagem

sobreposição

estudos no Apoteke, que são: seleção, coleção, apropriação, justaposição, sobreposição e montagem.

Passamos a exercitar essa maneira de fazer-pensar a colagem em conjunto com os conteúdos que foram surgindo nos primeiros exercícios: representação, imaginação, a cor na composição da colagem, justaposição, monocromia, figura e fundo, decomposição da imagem (abstrato e figurativo).

Esse foi um projeto, para um curso de formação docente, cujo formato continua sendo pensado e discutido a partir das conclusões desta pesquisa para futuras edições.



Notas das imagens

P. 18 - fragmentos de diário. Fábio Wosniak. 2015/2018. Acervo do autor.

Foto exposição Vorkurs. 2015. Acervo Estúdio de Pintura Apotheke.

P. 22 - fragmentos de diário. Fábio Wosniak. 2015/2018. Acervo do autor.

Foto exposição Vorkurs. 2015. Acervo Estúdio de Pintura Apotheke.

P. 23 - fragmentos de diário. Fábio Wosniak. 2015/2018. Acervo do autor.

P. 24 - Uróboro. Fábio Wosniak. Monotipia. 2019. Acervo do autor. S/ dimensão definida.

P. 25 - fragmentos de diário. Fábio Wosniak. 2015/2018. Acervo do autor.

P. 26 - fragmentos de diário. Fábio Wosniak. 2015/2018. Acervo do autor.

P. 27 - fragmentos de diário. Fábio Wosniak. 2015/2018. Acervo do autor.

P. 28 - Estudos de intensidade de cor. Fábio Wosniak. 2016. Acervo do autor.

P. 29 - Mapa Pesquisa em Arte. Realizado na Disciplina Sobre Ser Artista Professor. UDESC/2015. Acervo do autor.

P. 31 - Fragmento de colagem. Fábio Wosniak. 2019. Acervo do autor.

P. 32 - imagem ateliê. Fábio Wosniak. 2018. Acervo do autor.

P. 33 - imagem ateliê. Fábio Wosniak. 2018. Acervo do autor.

P. 35 - imagem ateliê. Fábio Wosniak. 2016. Acervo do autor.

P. 36 - fragmentos de diário. Fábio Wosniak. 2015/2018. Acervo do autor.

P. 39 - fragmentos de diário. Fábio Wosniak. 2015/2018. Acervo do autor.

P. 41 - Mapa Pesquisa em Arte. 2015. Acervo do autor.

P. 42 - imagem ateliê. Fábio Wosniak. 2018. Acervo do autor.

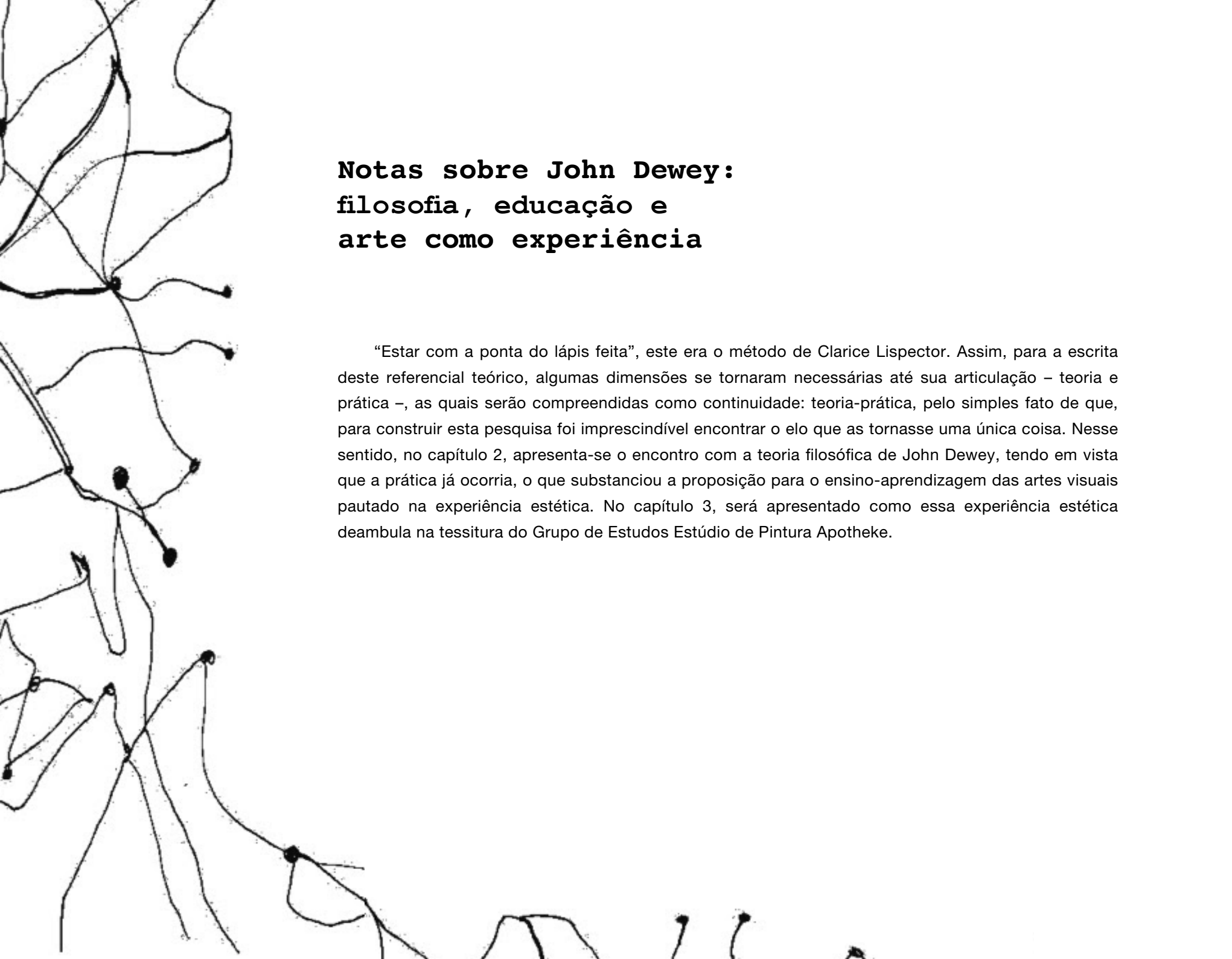
Fazer e Pensar Artes Visuais



Capítulo 2. Luminescências

Colagem de notas manuscritas em papel amarelo:

- Nota superior: "Apothek" com um símbolo de círculo contendo um plus (+) e "EU" abaixo.
- Nota central: "Onde situa-se sua Pesquisa?"
 - contemporaneidade
 - Onde situa-se Pesquisa?
 - ↳ imersão na pesquisa
- Nota inferior: "PENSAR" em um círculo verde.
- Nota inferior: "Onde me situa" em um círculo amarelo.
- Nota inferior: "Artista como pesquisador Outra maneira apresentar e mostrar Problemas".
- Nota lateral direita: "PENSAR: A" (parcial), "- Espaço", "- Tempo", "Arte com", "conhe", "na", "que", "nças", "ria Art".
- Nota lateral direita: "Qual a", "Pedagog", "no) Art".



Notas sobre John Dewey: filosofia, educação e arte como experiência

“Estar com a ponta do lápis feita”, este era o método de Clarice Lispector. Assim, para a escrita deste referencial teórico, algumas dimensões se tornaram necessárias até sua articulação – teoria e prática –, as quais serão compreendidas como continuidade: teoria-prática, pelo simples fato de que, para construir esta pesquisa foi imprescindível encontrar o elo que as tornasse uma única coisa. Nesse sentido, no capítulo 2, apresenta-se o encontro com a teoria filosófica de John Dewey, tendo em vista que a prática já ocorria, o que substanciou a proposição para o ensino-aprendizagem das artes visuais pautado na experiência estética. No capítulo 3, será apresentado como essa experiência estética deambula na tessitura do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke.

Afinal, o que significa
imaginar, ser
intelectualmente curioso?
Para Dewey, significa formar
ideias, hipóteses e suas
alternativas, cujo significado
e relevância dependem da
projeção imaginativa de
suas consequências para a
ação (prática, pesquisa,
indagação) de um tipo
específico em uma situação
específica. Essa é a diferença
entre a maravilha intelectual
ou visão, e sonhar acordado.

Sidney
Hook



Notas sobre filosofia

A teoria deweyana ou, como ele a intitulou, “teoria do método de conhecer” (DEWEY, 1959) é compreendida na tradição filosófica do pragmatismo (CUNHA, 2011). O pragmatismo foi trazido à filosofia por W. James (1842-1910) em um relatório acerca da doutrina de Peirce, em 1878 (ABBAGNANO, 2007). Porém, será James, ao mesmo tempo, o precursor e o crítico dessa tradição. Em 1907, James escreveu para Wilhen Jerusalem (1854–1923) declarando que o termo pragmatismo seria uma expressão infeliz sob determinados aspectos, e os dois significados que ele daria ao termo seria algo heterogêneo. Contudo, como já existia uma certa tradição do termo em países europeus, James se apropriou da palavra como estratégia tática (LAPOUJADE, 2017).

Os dois significados a que se refere James são: 1) método de avaliação, “devemos avaliar as ideias segundo seu objetivo de nos fazer agir ou pensar”; nessa perspectiva, James pretende examinar “[...] as ideias, os conceitos, as filosofias, não mais do ponto de vista da sua coerência interna da sua racionalidade, mas em função da sua consequência prática”; 2) uma ferramenta de construção, ou seja, “uma teoria genética daquilo que entendemos por verdade, segundo os termos de James”, que funciona como um método de avaliação; o que ele faz é contribuir para as escolhas que realizamos, as quais favorecerão a nossa ação (LAPOUJADE, 2017, p. 13).

O pragmatismo nasce da constatação de uma perda, a da confiança na ação. Próximo ao ideal nietzschiano do sintoma niilista, o pragmatismo aparece como sintoma de uma fissura no todo da ação. Esse, então, é o problema, cabendo à filosofia encontrar soluções para o verdadeiro e racional da ação e, ao mesmo tempo, apresentar maneiras que nos conduzam a formas inteligentes de ação ou maneiras que aumentem a potência de agir (LAPOUJADE, 2017).

Nesse sentido, as obras de Dewey tiveram forte influência para essa corrente de pensamento, pois culminaram em uma crítica à filosofia. O projeto de Dewey, inclusive, acabou tornando-se o de reconstruir



a filosofia. Com fortes influências da concepção de mundo darwiniana (LAMONT, 1961) e com base no pensamento de James, Dewey apresentou seu novo projeto filosófico, que incluía pensar as condições e os valores sociais que envolviam a vida cotidiana.

O trabalho de Dewey é marcado por uma criatividade única, não porque pudesse reivindicar canonicidade, mas porque sua longa vida permitiu que ele experimentasse, na prática, sua filosofia. Assim, o autor teve a oportunidade de tomar nota da natureza mutável da história e como isso tem influência direta sobre nossas experiências.

Sendo assim, sua filosofia nutre um ponto de vista da adaptação ativa, o que leva o autor a tecer críticas à filosofia tradicional que abstraía e objetivava os conceitos provindos de contextos vivos. Foi com base nessas observações que Dewey reconstruiu seus conceitos, tomando a continuidade como parte maior. Podemos observar essa construção percorrendo a obra *Reconstrução em Filosofia*. Nesses escritos, é possível constatar que o pensamento não se encontra externo ao mundo que se destina conhecer; conhecer não é uma busca racional para escapar do devaneio na intenção de verificar o que seria real ou verdadeiro (DEWEY, 2011).

Moldando sua maneira de pensar, rejeitando a tradição que prevalecia no seu tempo – o behaviorismo –, a qual Dewey considerava simplista demais e inadequada para explicar processos complexos de aprendizagem, o autor argumentou, por meio da sua reconstrução filosófica, que o conhecimento está entre as formas mediante as quais os sujeitos envolvidos pelas suas experiências inteligentes lidam com os problemas. Consequentemente, não estamos envolvidos no mundo apenas observando-o passivamente, estamos em constante estado de experimentações; ideias e teorias não são os centros racionais que nos levam para além da cultura, mas devem funcionar para reestabelecer e organizar a vida na cultura em que nos situamos.

A filosofia de Dewey o tornou um dos mais prósperos pensadores da educação. Com isso, ele foi considerado a principal figura do Movimento Educativo Progressista nos Estados Unidos, que, não obstante, ganhou espaço no Brasil pelas propostas educacionais de Anísio Teixeira (1900-1971), Lourenço Filho (1897-1970), Jayme Abreu (1909-1973) e Paulo Freire (1921-1997) (CUNHA, 2001).

Os teóricos influenciados pela filosofia deweyana partiam do pressuposto de que verdade e conhecimento são o resultado da observação e da experiência, e o objetivo fundamental do ensino e da aprendizagem é possibilitar a reconstrução e a reorganização da experiência. Por meio disso, “[...] percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (TEIXEIRA, 1971, p. 17).

Aprendizagem crítica, reflexiva, formulação de sentido, histórias de vida e avaliação autêntica são proposições de uma filosofia pautada na experiência. Esta, sem dúvidas, opõe-se a todo regime em que imperam a passividade e a rigidez do pensamento. Assim, a educação, lugar fecundo para uma prática libertadora e democrática, deve partir do princípio da “conscientização como educação” (FREIRE, 2011, p. 107).

Dewey convoca nossa atenção para a articulação entre prática e teoria. Ele sugere que, no percurso de ensinar e aprender voltado a uma reflexão crítica, o desafio estaria em romper com a fronteira que distingue a prática da teoria, ou seja, (re)compôr essa associação impulsionaria a potência criadora do aprender-da-experiência.

Pensar “com” Dewey significa mais do que apresentar sua biografia² ou descrever seu trabalho³, sua teoria exige do leitor uma (re)apropriação dos conceitos. Isso ocorre porque sua premissa sustenta um senso de paradoxo que não se destina a respostas definitivas, mas que instaura condições e possibilidades de mudanças e criatividade vivas.

É no aprender da experiência (DEWEY, 1979) que as coisas se encontram: teoria-prática, concepção educacional-atuação educacional, homem-natureza, arte-vida, educação-vida. Ler Dewey é estar diante desse desafio, no qual as coisas não estão separadas da vida. Nessa perspectiva, a noção de experiência nos processos educacionais é compreendida como um laboratório.

² Sobre o trabalho teórico de Dewey ver Cunha (2011)

³ Sobre a biografia de Dewey consultar Martin (2003),

x
viii
Terce

A investigação educativa
baseada na filosofia da
experiência, ancorada em
metodologia ABER, complementada
e problemática do ensino e
aprendizagem em A.U

Uma investigação educativa
ancorada na filosofia da
experiência Arte como
experiência, revela a educação
e a Arte/Educação "novas
maneiras" de compreender
o processo de ensino/aprend.
em Artes Visuais, tomando
como parte fundamental do
processo de um ensino/aprend.
em Artes Visuais a Arte pelo Arte.



O fazer (a *poiesis*), no projeto teórico de Dewey, está imerso na cotidianidade da vida. Sua filosofia se destina à transformação dos modos de pensar e de fazer. Para compreendermos a filosofia deweyana, primeiramente é preciso apreender como o autor reflete sobre os processos do pensar.

É na obra *Como pensamos* que o autor discute as diversas maneiras que envolvem o pensamento humano, mas destaca que a mais relevante é o “pensamento reflexivo”. Esta maneira de pensar compreende “[...] um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar”, acompanhado por “[...] um ato de pesquisa, procura, inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade” (DEWEY, 1979, p. 22).

Nas palavras do autor, pensamento reflexivo significa “[...] um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que a apóiam e das conclusões a que chega”. Somente essa maneira de pensar torna possível “[...] firmar uma crença em sólida base de evidência e raciocínio”, o que se encaminha para “um esforço consciente e voluntário”, em que todo processo investigativo tem seu início na observação. Essa observação se destina à elaboração de hipóteses, culminando no alcance de experiências consumatórias – conhecimento (DEWEY, 1979, p. 18).

Compreendendo esse percurso sobre o pensar, é possível estabelecer que, para Dewey, pensamento é ação; a ação, por sua vez, é uma forma de pensamento. É por meio dessas reflexões sobre o pensar que instauramos a primeira pista que torna possível compreendermos a articulação entre teoria e prática como sendo indissociáveis.

Em consonância com o pensamento deweyano, Freire (2011) argumenta que o educador democrático é aquele que ensina a pensar certo. Para pensar certo, é necessário percorrer os caminhos da incerteza e da dúvida, tal como adverte Dewey, em sua proposição sobre o pensamento reflexivo. Paulo Freire incorpora essas prerrogativas na atuação docente, encaminhando suas reflexões para uma ideia de que só se ensina a pensar certo passando pela experiência dessa maneira de pensar.

O pensar certo e o pensamento reflexivo se encontram, e essa maneira de pensar nos coloca diante dos saberes da “pura experiência” (FREIRE, 2011, p. 31). Esse saber é aquele em que os conhecimentos são



movimentados ou, como prefiro chamar, é o saber ancestral, os conhecimentos que nos acompanham e nos atravessam durante o percurso da vida.

Esse movimento do pensar respeita a diversidade e as várias formas de saberes – erudito, popular, ancestral – que chegam até nós. Todos eles são sementeiras para as experiências; pois se articulam com o ensino e seus conteúdos, fazendo brotar o conhecimento. Pensar certo ou pensar reflexivamente significa compreender e interpretar os fatos cotidianos da vida, de forma coerente. Assim, o pensamento se torna ação, e a ação é compreendida como forma de pensar, alcançando a produção do conhecimento.

O pensar, enquanto ato de conhecer, é o exercício da atividade organizadora, como esclarece Dewey. Enquanto estamos adquirindo experiências, participamos dos acontecimentos do mundo, “o conhecimento é um modo de participar dessas atividades”. Ainda, o autor acrescenta que isso é um “modo valioso”, por ser operante, pois implica criticamente o sujeito no mundo, ao contrário de ser meramente um espectador apático (DEWEY, 1959, p.371).

Entretanto, para que esse exercício prático da experiência seja consolidado, precisamos considerar que a vida, conforme explica Dewey – em *Democracia e Educação* –, é um processo de constantes renovações, na medida em que inserimos constantemente nossas ações sobre o meio ambiente (DEWEY, 1979). Essas intervenções só se tornam experiências e propiciam conhecimento quando possuem, para nós, significação e, ainda, quando tomamos consciência do que fazemos, ou seja, quando somos capazes de reagir diante do acontecido frente a um plano de ação ou de prever tudo que a consciência possa envolver ou mesmo nos envolver nesse processo, que inclui ideias e sensações.

Estamos diante de um dos fundamentos da filosofia de Dewey: o princípio da continuidade. Essa noção deweyana não pode ser entendida distanciando-se o sujeito do ambiente, pois é no ambiente que somos mobilizados ou inibidos a nos desenvolvermos.

Para Dewey, o ambiente, ou o meio, é mais do que um lugar que situa o sujeito. É nesse estar-entre sujeito-meio que a continuidade opera, carregada de significados, transformando-nos, de meros existentes, em investigadores, com um modo de proceder e agir repleto de atitude filosófica diante da vida – aprender –, pois aprender deve ser um ato intrínseco à vida, como um convite a novas possibilidades de estar-no-mundo, aberto às contínuas transformações.

Para Amaral (2007), a noção de continuidade presente na teoria de Dewey revela a fé do autor na unidade do mundo. Contudo, essa ideia de unidade, que consolida o princípio da continuidade, apoia-se em uma concepção de unidade como flexibilidade e de continuidade como interações - da criatura viva com o meio, das relações sociais e dos espíritos. Vemos claramente a presença da diversidade da vida nos assuntos filosóficos do autor.

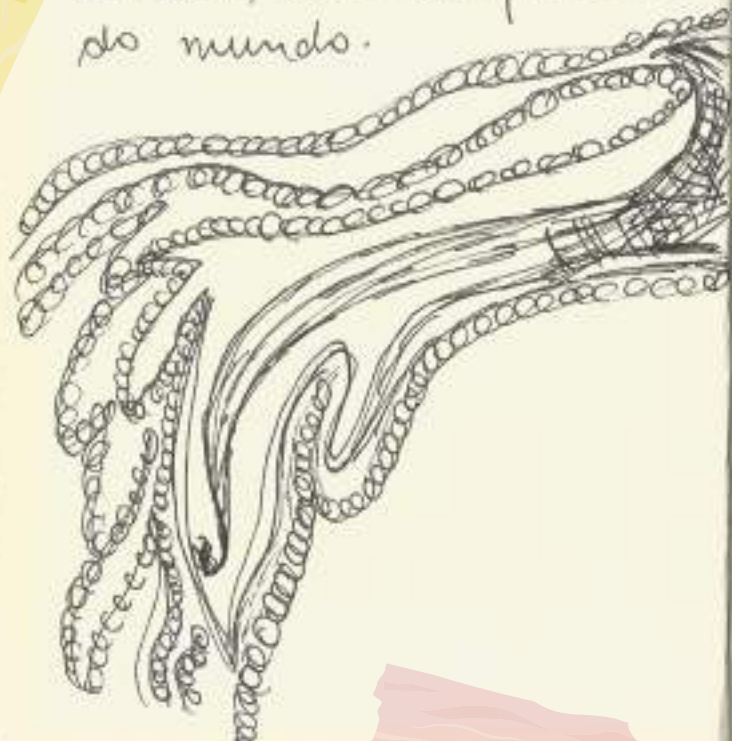
Essa maneira de compreender e explicar a vida, na sua mais diversa forma – do ponto de vista da continuidade –, ancora seu desenvolvimento na biologia, especificamente na teoria de Darwin (1809-1882), em que homem e natureza se inter-relacionam, formando um contínuo, uma organização singular, com funções em benefícios do todo.

A ideia de continuidade integra o conhecimento como base para uma vida cooperativa entre os homens. “O ato de conhecer prende à atividade reorganizadora, em vez de ser uma coisa completa por si mesma, isolada de toda atividade” (DEWEY, 1979, p. 371). Essa atividade que reorganiza produz experiências, aproximando o homem de um exercício do pensar reflexivo, traduzindo-se no reestabelecimento harmonioso entre homem e natureza.

[...] continuidade e interação não se separam um do outro. Eles se interceptam e se unem. São, por assim dizer, os aspectos longitudinal e lateral da experiência. Porém, por causa do princípio da continuidade, algo é levado de uma situação anterior para outra posterior [...] o processo continua enquanto a vida e a aprendizagem continuarem. (DEWEY, 2011, p. 45)

④

Luino de bites venais e
partir do artista, seus
clientes, suas impressões
do mundo.



relocor com o processo
de 'criação do planeja-
mento

↳ a pesquisa do artista
máximo a pesquisa
do professor.

↳ a subjetividade em
ambos o processo

professor < processo > aluno

Se partimos da ideia de continuidade como fonte inesgotável para o pensamento reflexivo e a produção do conhecimento, chegamos à noção de que a distância não está entre o ser que conhece e o mundo, mas em um movimento constante de fluxo e refluxo de experiências. Esse reestabelecimento harmonioso tem a função de tornar as experiências aproveitáveis para que se forme um novo ciclo, no qual as experiências subsequentes vão se sobrepondo e se justapondo, formando novas paisagens de pensamentos e ações inteligentes.

Cabe ressaltar que essa harmonia, na qual se inscreve a teoria deweyana, e seu conceito de natureza nada se aproximam de uma ideia de perfeição, para Dewey (1929, p. 302, tradução nossa):

A natureza, portanto, fornece material potencial para a incorporação de ideais. A natureza, se eu puder usar a locução, é idealizável. Presta-se para certas operações com as quais se aperfeiçoa. O processo não é passivo. Em vez disso, a natureza proporciona, nem sempre livremente, mas em resposta à uma busca, meios e materiais pelos quais os valores que julgamos terem suprema qualidade possam ser incorporados à existência. Pela escolha o homem decide o emprego do que a natureza lhe fornece e estabelece seus fins.

Esse panorama dilatado acerca da articulação homem-natureza, oferecido por Dewey, inclui a mudança como permanência em um estado de crescimento e, ainda, o físico, a moral e o intelectual (DEWEY, 2011). Isso substitui todos os dualismos pelo processo da continuidade, fundindo natureza e experiência.

Seguindo esse pensamento, o ser é aquele que é ser experimentado, quando oferece ao meio sua experiência inteligente capaz de transformar a direção dos acontecimentos a serviço de seus propósitos. Dissolvendo as dicotomias, Dewey retira a ideia de um centro das coisas; se a experiência é um processo de continuidade coerente, podemos completar que tudo que está no ambiente e perpassa pelo exercício da experiência é um todo movente.

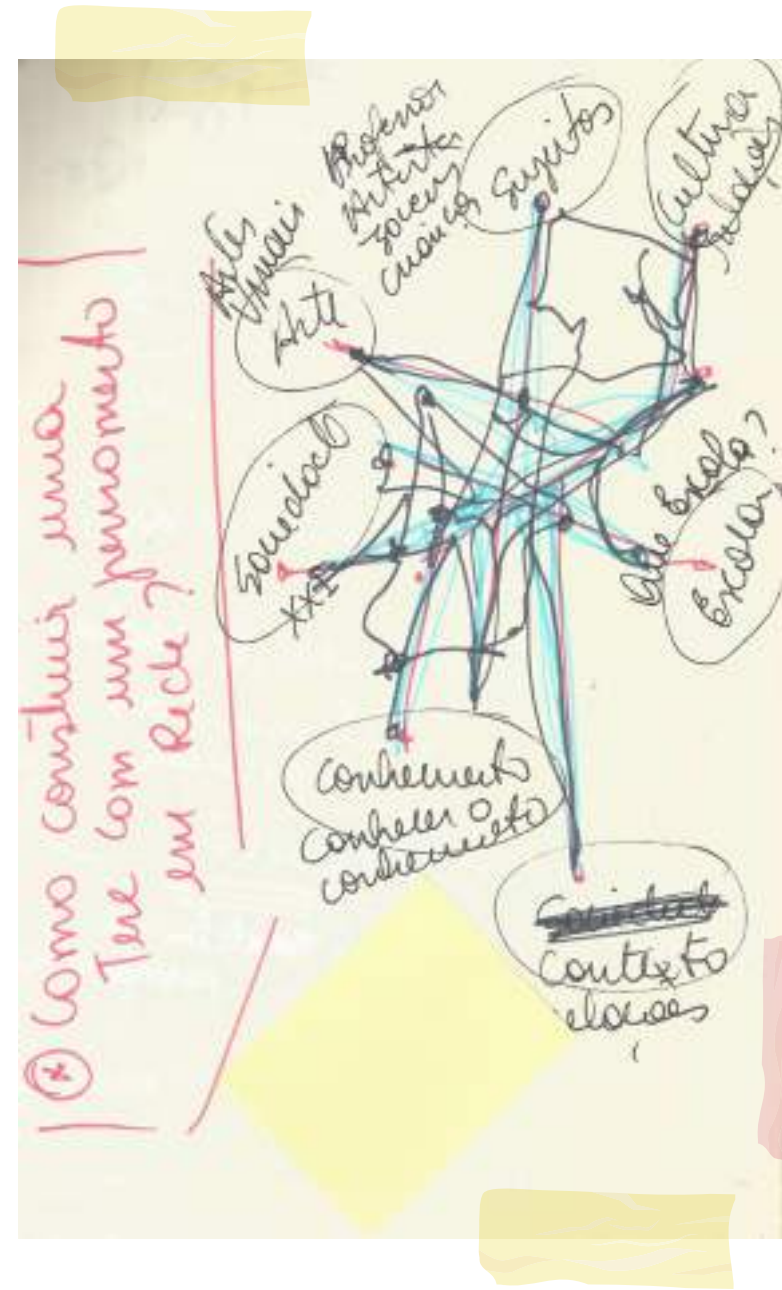
Nem o eu nem o mundo, nem a alma nem a natureza (no sentido de algo isolado e acabado em seu isolamento) é o centro, mais do que a terra ou o sol é o centro absoluto de um referencial universal e necessário. Há um todo móvel de partes que interagem, um centro surge onde quer que haja esforço para mudá-las em uma direção particular (DEWEY, 1929, p. 291, tradução nossa)

Nesse todo movente, no qual estamos imersos, o papel da filosofia “[...] é pensar o que aquilo que é conhecido requer de nossa parte” (DEWEY, 1979, p. 359). Isso nos é exigido para mantermos a coerência dos nossos atos diante do organismo social. A ideia presente na filosofia deweyana não é a de buscar soluções rápidas e superficiais, mas sim de “analisar as dificuldades e sugerir métodos para nos avivarmos com elas” (DEWEY, 1979, p. 359). Sendo assim, a filosofia é compreendida no lugar e no valor das experiências, como um pensamento que se pensa a si mesmo. A filosofia interage nos interesses e conflitos da vida.



A educação é o laboratório onde as distinções filosóficas são concretizadas e postas à prova.

John Dewey



Notas sobre educação

Em *Experiência e Educação*, livro publicado por John Dewey, em 1938, e lançado no Brasil em 2011, demonstra-se uma revisão do pensamento do autor acerca das suas concepções no campo da filosofia da educação. Revisão no sentido de que esse livro foi publicado 22 anos depois da sua obra *Democracia e Educação*, cujo destaque dado até então era para uma possível junção entre democracia e educação.

Dewey reflete que democracia não é simplesmente exercer os direitos básicos do cidadão, mas formar pessoas com capacidade crítica para intervirem, de maneira inteligente, nas mais diversas áreas da sociedade, sempre com o objetivo de um bem maior. Para o autor a democracia não se resume ao sistema político, mas em um ideal ético.

A partir das suas próprias experiências, Dewey desenvolveu o conceito da escola como laboratório, ou seja, o mesmo ambiente que experienciamos nas escolas deve ser igual ao que experienciamos na sociedade. Na obra *A Escola e a Sociedade, a Criança e o Currículo*, o autor nos lembra que “[...] a escola, ao tornar-se incapaz de utilizar a experiência cotidiana, tenta dolorosamente outra abordagem e por vários meios para despertar na criança um interesse pelos estudos escolares” (DEWEY, 2002, p. 67). O currículo, elaborado nessa perspectiva e distanciado das experiências comuns da vida, é impositivo e nada se aproxima de uma experiência democrática. Dewey (2002) considera essa maneira de conduzir os processos educacionais como um desperdício à vida humana.

É possível verificar que a obra *Democracia e Educação* parte de um princípio básico: a Educação deve estar articulada ao meio em que os sujeitos vivem, criando condições para o crescimento, servindo como base para a democracia como forma de vida (DEWEY, 1959).

Experiência e Educação é uma obra de resistência pelo fato de nos convocar a todo momento para não cedermos à sedução de voltar à tradição, mas de construir novas práticas pedagógicas. Parece que,

Preço Pensar!

Critérios de observação

↳ p/durante o processo de exterior

↳ Estar no ponto intermediário entre a experiência vivida durante a formação / critérios apriorísticos

↳ Conceito de Experiência

ao escrever este livro, Dewey protege o movimento do qual se tornou um grande nome: o movimento progressista. Esse movimento, pautado nas obras anteriores à *Experiência e Educação*, havia sido compreendido de maneira equivocada, por exemplo: a ideia de que um currículo centrado na criança consistia em livre fazer, resultando em atividades sem estruturas.

No entanto, para que houvesse, em seu projeto, uma reconstrução da educação, era imprescindível uma compreensão da experiência. Nesse sentido, Dewey esclarece o que ele quer dizer com experiência e enfatiza que uma nova filosofia da educação deve ser fundamentada em uma filosofia detalhada da experiência, que seja fiel à maneira como nos envolvemos e interagimos com o mundo.

Um dos caminhos para compreender o legado de Dewey no campo da educação é evidenciar o conflito que o filósofo expõe entre a educação tradicional e a educação progressiva. Comparar tais concepções esclarece os percursos filosóficos de Dewey para reconstruir sua teoria filosófica, que tem como objetivo unir experiência e aprendizado. Traçar essa rota de análise é relevante porque o que orienta e estrutura a abordagem deweyana sobre educação é sua compreensão da experiência.

No início de *Experiência e Educação*, Dewey já evidencia a divergência entre a educação tradicional e progressiva, como também ressalta a urgência de uma nova filosofia que reconduza a novas concepções e práticas.

As ideias progressivas partem do pressuposto de que a educação é um processo externo à formação de bons hábitos, da disciplina e da imposição de material estruturado. Em contrapartida, as convicções tradicionais apontam para uma educação como um processo puramente interno, resultando no cultivo de interesses e capacidades. Logo, a educação tradicional tem, na sua estrutura, o

método de transferir conhecimentos por meio de disciplinas, com regras fixas, muitas vezes desconsiderando o contexto dos estudantes.

Para Dewey, a educação tradicional tem uma característica passiva e receptiva. Essa constatação se torna possível de ser observada desde a estrutura da sala de aula aos métodos pedagógicos utilizados para formar os estudantes. Nesse modelo de educação, sobra pouco espaço para o engajamento ativo, pois os conhecimentos são um corpo estático, completo em si mesmo, imposto aos alunos, independentemente do contexto em que são originados e ministrados.

Em contraposição, enquanto a educação tradicional é uma educação de fora para dentro – respeito pelo assunto em si –, a educação progressiva é uma educação de dentro para fora, pois cultiva a ideia de um aprender da experiência. O pensamento de Dewey considera a educação progressiva com seu valor colocado na ação livre e espontânea, ou seja, o oposto da ideia da educação tradicional, em que existe a disciplina externa; as ideias do autor conservam a expressão individual, ao contrário das imposições verticais da escola tradicional. Essa ideia de um assunto em detrimento de outro desconsidera os princípios da continuidade, perdendo a noção do todo, o que resulta em movimentos negativos e nada construtivos. De acordo com Dewey (2011, p. 22):

Há sempre um perigo de que, ao rejeitar os objetivos e métodos naquilo que quer suplantá-lo, tal movimento possa desenvolver seus princípios negativamente e não de maneira positiva e construtiva. Dessa forma, busca-se uma orientação para a prática do que é rejeitado, ao invés de buscá-lo no desenvolvimento construtivo de sua própria filosofia.

Dewey já salientava os riscos em adotar tendências sem uma comprovação empírica. Apenas aceitar algo sem esforços para apreender de que discursos isso emerge é perder de vista os mecanismos pelos quais tais pressupostos são compostos. Esse pensamento foi tão relevante para a época em que Dewey escreveu quanto é para a contemporaneidade.

Dewey nos alerta para que não nos deixemos envolver ou definir por rótulos e “ismos”. A ideia de aprender da experiência e a reconstrução de uma nova filosofia para a educação abrangem compreender um

Ensinar Artes pt "contínuo"

↳ para a experiência e o desenvolvimento humano que só a Arte pode oferecer, acentuando o que a Arte tem de próprio e ~~único~~ único.

↳ O que a Arte tem de próprio e ~~único~~ único?

↳ O "fim" de ensinar Arte deve ser pt aprender Arte.

quadro mais amplo: melhorar as práticas educacionais. Para o autor, o princípio norteador dessa nova filosofia é haver "[...] uma relação íntima e necessária entre os processos da experiência real com a educação" (DEWEY, 2011, p. 22).

Dessa maneira, a nova filosofia da educação centra sua reflexão em compreender detalhadamente como os processos da experiência se articulam com os processos educacionais, nunca desconsiderando que ambos não se dissociam da vida. A escola não é, portanto, uma preparação para a vida nem um futuro distante, ela é compreendida no tempo presente; é a própria vida em seu processo. Qualquer entendimento acerca da experiência ou da educação, afastado dessa noção – da vida, do contexto, das experiências – conduz a práticas abstratas, formais, desorganizadas e superficiais, prejudicando a estrutura e a direção da formação democrática e inteligente dos estudantes.

Para exemplificar de maneira breve o porquê de uma reforma educacional pautada na filosofia da experiência, essa maneira de pensar sobre aspectos referentes à educação precisa ser fiel à maneira como realmente vivenciamos o mundo.

É relevante salientar que o estilo de pensamento de Dewey muito se explica pelo contexto em que o autor vivia. Nos Estados Unidos da América de sua época, a filosofia era uma disciplina prática e condicionada à resolução de questões sociais, buscando encontrar harmonia na divisão e a unidade na diversidade. O que sugere Dewey não é o abandono de uma teoria pela outra, mas a construção de uma filosofia que se aproprie do que cada abordagem possa oferecer de positivo para as estruturas e os processos da nossa experiência vivida.

Se trouxermos esse pensamento para a realidade brasileira, encontraremos, em Paulo Freire, um pensamento semelhante ao de Dewey. Para Freire (2011), a educação deve servir para ampliar a consciência, fazendo com que estudantes

passem de meros objetos a sujeitos do e no mundo. Como nos lembra nosso filósofo brasileiro, “[...] não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem” (FREIRE, 2011, p. 33). Essa concepção de educação entra em consonância com o pensamento de Dewey, pois deve ser o lugar em que exista possibilidades de encontramos maneiras de pensarmos sobre nós mesmos (experiências presentes), com vistas a sermos mais (novas experiências).

Nesse sentido, os conteúdos curriculares, além de inserir saberes sobre as descobertas da humanidade (experiência intelectual), devem, antes de tudo, nos ensinar a autorreflexão (fluxo-refluxo das experiências), ao mesmo tempo que nos ensina que somos seres inacabados, por isso a constante tentativa da autocompreensão (consumação).

A educação é possível para o homem, porque é inacabado e sabe-se inacabado... A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém. (FREIRE, 2011, p. 34)

Sem dúvida, a articulação entre a filosofia da experiência cunhada por Dewey é totalmente analisável no pensamento de Paulo Freire. Ainda, é possível realizar outra articulação quando Freire menciona que na concepção da educação bancária reside o ensinar apenas como transferência de conhecimentos, sem reflexão crítica. Assim, nessa mesma concepção de educação, encontram-se as famosas dicotomias: prática e teoria, ensinar e aprender. O ato de ensinar, na concepção da educação bancária, é mecânico – quem ensina apenas transfere, e quem aprende apenas escuta. Não é possível produzir conhecimento sem que haja curiosidade, rupturas, transformação e criação.

A articulação entre Dewey e Freire se dá para esclarecer a concepção de educação presente nesta tese: educação como um lugar de pensarmos a nós mesmos, com vistas a sermos mais, nos ensinando a autorreflexão, como seres inacabados e constantemente interessados em nos compreendermos (consumação).

Reagir à educação tradicional ou bancária não significa apenas desistir dos seus métodos ou abandonar suas concepções. A educação progressiva, ao fazer isso, adotou métodos acríticos, aceitando que todas as

→ aprender ptes visuais através
dos próprios Act, ou seja, de
nos conteúdos específicos.

ⓐ Resquisa Linguagem Pictórica

Trabalhos expostos

↳ Los Modos de Ver (Amrita)

↳ Rato/Ono/coneuto
de gelo

→ olhar micro

ⓑ Fazer narrativa

Apothelle 26/02

→ Propto Sanela

Across the Window

↳ Bochechard

↳ cloice Lujector

↳ Noruda

→ Matine

→ Gronnoti

→ Saulos: Quarto dormi

Quarto intuido

?

↳ Exposo / lugar

Quarto
Reposo

Quarto

experiências seriam válidas ao processo educacional. Esta era uma das críticas de Dewey a esse processo: segundo o autor, os progressistas atribuíam valor a qualquer experiência sem discriminar os seus tipos. Contudo, Dewey dedicou tempo em suas pesquisas para distinguir quais dessas experiências continham valor para o processo educacional.

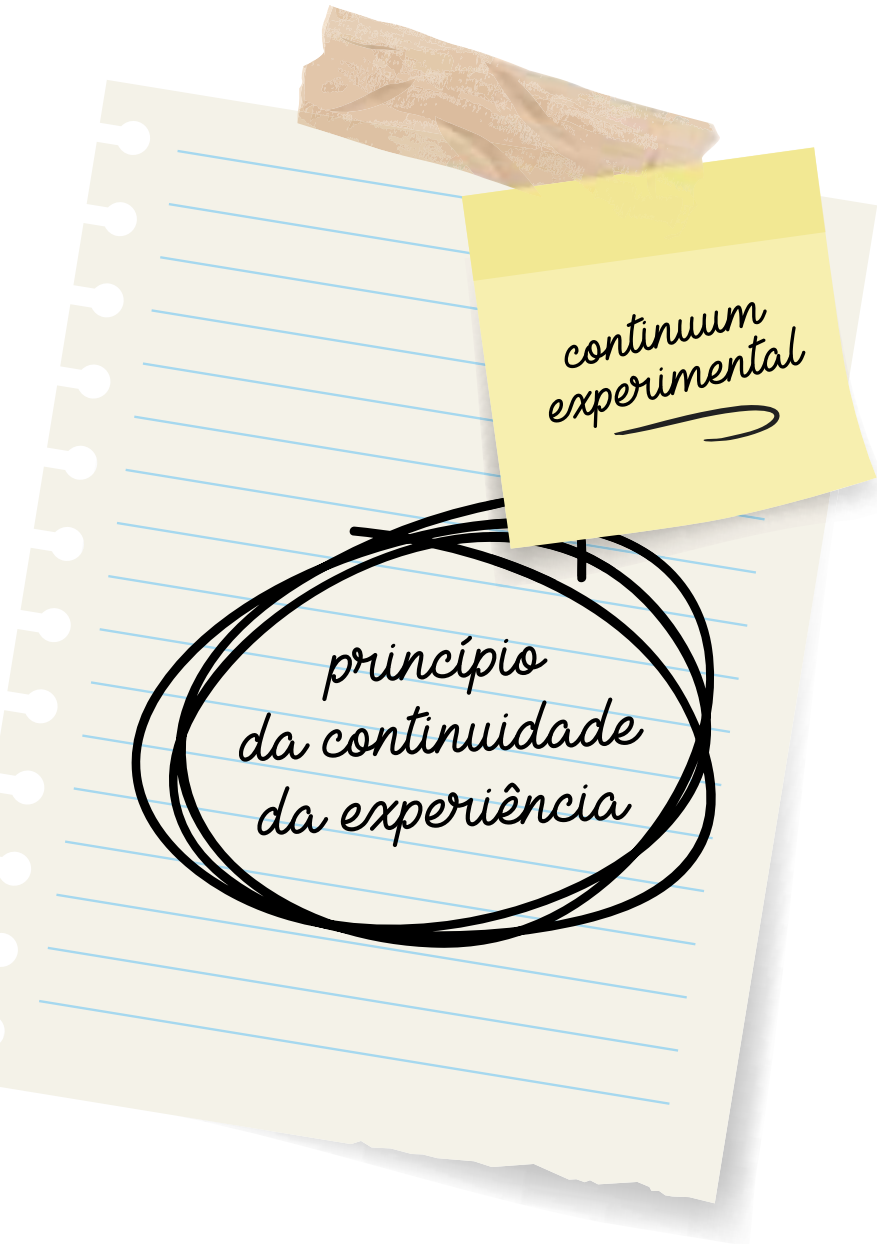
Dewey acredita que a educação tradicional também confere aos seus estudantes experiências, mas equivocadas. A grande quantidade de experiências que a educação tradicional se destina é incipiente, encerrada em si mesma, ou seja, revela apenas o pensamento enclausurado. Para Dewey, o que importa é a qualidade da experiência, e não seu valor quantitativo, isto é, é fundamental compreender os critérios que confirmam qualidade às experiências educacionais. Como Dewey (2011, p. 29) observa, acerca de uma educação baseada na experiência:

Toda experiência vive e se perpetua nas experiências que a sucedem. Portanto, o problema central de uma educação baseada na experiência é selecionar o tipo de experiências presentes que continuem a viver frutífera e criativamente nas experiências subsequentes.

Sendo assim, para que exista, de fato, uma educação pela experiência, é preciso haver integração e articulação entre elas. Experiências desacompanhadas de uma reflexão não são interessantes para os processos educacionais; elas produzem descontinuidade. O problema a ser resolvido pela educação baseada na experiência é justamente saber selecionar quais serão as que propiciam uma atitude proveitosa, criativa e potenciais para as experiências subsequentes.

A educação, nessa perspectiva, é um exercício para articular as experiências com um ensino-aprendizagem que objetiva produzir nos estudantes possibilidades contínuas de encontrar novas maneiras de ampliar seus saberes, integrando-os as experiências em um todo inclusivo. Esse processo não se finda, ele se consuma em sofisticadas formas de experienciar novas atitudes pensantes. A experiência significativa, que realmente educa, jamais impede o crescimento potencial dos estudantes. A educação baseada na experiência, portanto, desperta habilidades imaginativas.

No entanto, quais são as pistas que Dewey descreve para que possamos pensar a construção de um projeto pedagógico?



Antes de responder a esse questionamento, é preciso salientar que esses princípios compõem a estrutura de como experienciamos e modificamos as coisas e o mundo. Essas composições Dewey chamou de “aspectos longitudinais e laterais da experiência” (DEWEY, 2011, p. 45). Seguindo essas convicções, os princípios apreendem a fluidez e a dialética de nossas experiências. Ao compreendermos essa dinâmica, é possível que passamos a pensar e atuar para selecionar o que possibilitará o crescimento.

O primeiro princípio de Dewey é o princípio da continuidade da experiência (o *continuum* experimental), já descrito anteriormente, o segundo, o cultivo de atitudes emocionais e intelectuais esperançosas – utilizo a palavra esperança inspirado em Freire. Dewey nos fala de uma filosofia positiva. Nesta pesquisa, será escolhida a palavra esperança, uma vez que, segundo Freire (2011, p. 37): “uma educação sem esperança não é educação. Quem não tem esperança na educação deverá procurar trabalho noutro lugar”.

Para que esses princípios possam ser significativos no processo educacional, os professores precisam descobrir quais estratégias pedagógicas conduzem atitudes que se direcionam para essas experiências. Segundo Dewey, os caminhos para que ocorram os desdobramentos dessas experiências para atitudes reflexivas e sejam potência para as experiências posteriores é o conceito de desenvolvimento.

Selecionar tais experiências tem como objetivo conduzir à criação como potência, criar como descoberta, como solução de problemas,

como ferramenta da imaginação. Para Freire (2011, p. 41): “o ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem. A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar”.

A educação, compreendida como espaço de criação, deve, primeiramente, partir de pressupostos democráticos. O estudante precisa ter garantido o espaço da atividade criadora, no qual possam exercer sua autonomia e, principalmente, sua imaginação. Assim, teremos como pensar acerca do que Dewey menciona sobre o crescimento. Ter apenas o espaço potencial para a criação ou imaginação não garante que os estudantes tenham seu crescimento como seres capazes de exercer sua autonomia criadora.

É preciso que existam professores sensíveis aos encaminhamentos dessas experiências. De nada adianta possuir as ferramentas se o(a) professor(a) não está preparado(a) para utilizá-las, quando ele(a) mesmo(a) não passou por essas experiências no percurso da sua vida ou formação. Só ensinamos aquilo que aprendemos. Parto, então, dessa premissa, sobre a qual o Apotheke tem realizado investimentos nas leituras e na formação docente, e que também é objeto de investigação desta tese.

No capítulo 4, será apresentado um plano de formação que considera os aspectos presente neste capítulo. No momento, nos deteremos a compreender as propostas de Dewey para a educação.

Para que haja valor atribuído ao crescimento, a ênfase nas propostas pedagógicas deve permanecer no que propicia a continuidade das experiências singulares, pois somente essas experiências possuem desdobramentos para as posteriores. A experiência singular, segundo Dewey (2010, p. 112), é quando existe:

Equilíbrio entre o agir e o receber... a experiência singular tem uma unidade que lhe confere um nome... a existência desta unidade é constituída por uma qualidade ímpar que perpassa a experiência inteira.

A qualidade da experiência singular e sua continuidade deve ser o material por intermédio do qual o professor realiza sua mediação, inclusive com outras áreas de conhecimento. É daí que brotará o saber da experiência, pois é o momento em que professores e alunos estão engajados em um aprender da experiência. Será desses momentos que o crescimento se encaminhará para a experiência estética.

*As perguntas
norteadoras desse
processo são:*

*A experiência
está propiciando
articulações com
outras áreas do
conhecimento?*

*As propostas estão
se encaminhando
para amplas áreas
de investigações
e conduzindo novas
maneiras de imaginar
e resolver problemas?*

Como esclarece Dewey, é a qualidade da experiência – como as condutas estão sendo construídas e como elas estão sendo encaminhadas – que instaura o percurso do princípio da continuidade e como ela irá se sobrepor e se justapor às experiências posteriores. Não obstante, professores(as) devem atuar com seus conhecimentos acerca do contexto em que estão inseridos para saber a direção que darão às experiências dos estudantes.

Até o momento, fica evidenciado que, na filosofia da experiência de Dewey, a grande superação a todo o momento é romper com a tradicional dicotomia entre mente e mundo. Contudo, o caminho para tal superação é pelas rotas do naturalismo e da biologia. A justificativa é que a mente não está separada do mundo. Ao realizar tal separação, abandona-se a esperança de compreender como esses dois aspectos se articulam e se comunicam. Para tais justificativas, Dewey ancorou suas análises nas raízes filosóficas heglianas e na biologia evolutiva.

A ação, segundo Dewey, se destina a modificar as condições objetivas nas quais novas experiências acontecerão. Não podemos perder de vista que, para Dewey, sujeito e ambiente participam de uma interação contínua. Então, deve-se levar em consideração as condições objetivas (os ambientes físico e social), pois, nesse sentido, nenhuma análise deve ser realizada desconsiderando ou isolando o sujeito de seu ambiente. São essas condições, interagindo com as condições internas (os hábitos, capacidades e interesses) – nesse fluxo-refluxo contínuo – que determinarão o que cada um de nós se tornará.

A interação é o terceiro princípio da teoria da experiência de Dewey. O que aprendemos das interações com o ambiente, integradas

às condições internas, é que ressignificam e determinam os tipos de experiências que serão significativas para o crescimento. Não deverá existir hierarquizações entre essas duas condições; ambas possuem a mesma importância na experiência educacional.

Os desafios para aqueles que pretendem seguir os passos da nova filosofia encontram-se, justamente, em como articular a interação dessas duas maneiras pelas quais a experiência acontece. O maior equívoco da educação tradicional está em justamente focar somente nas condições objetivas (do ambiente de aprendizagem) e no processo da sua experiência, sem dedicar atenção em como são geradas respostas aos interesses particulares desses ambientes.

Para que não ocorra um fracasso na experiência de aprendizado (ou um ensino-aprendizagem acidental), Dewey revela a necessidade de considerarmos a influência e o interesse dos estudantes no processo (e no sucesso) educacional. Isso ocorre porque, sem o foco nas formas como os assuntos interagem com os interesses da comunidade discente, não é possível desenhar um projeto pedagógico que atenda às experiências de aprendizagem, tampouco manter um processo de continuidade e interação.

Sendo assim, professores(as) devem, a todo momento, direcionar a atenção aos estudantes, compreendendo os interesses e habilidades trazidos por eles, ao mesmo tempo em que verificam, por meio de um método e de um conteúdo, o valor das experiências. Além disso, é importante verificar se essas experiências contribuem para a continuidade das experiências posteriores e formam um todo cooperativo na medida em que se constroem ambientes de reflexão para a progressão da experiência de aprendizagem em áreas mais amplas de investigação.

Mesmo direcionando o interesse nas experiências dos estudantes e tendo-as como bússola para a elaboração de um currículo, Dewey alerta para que não recorramos a um erro: não cometer excessos quando dirigimos o foco e os interesses nos estudantes. Torna-se necessária uma medida de controle que, certamente, encontra-se nas condições objetivas. No que a educação tradicional negligenciou – o interesse dos estudantes – a escola progressista cometeu excessos, pois qualquer forma de controle externo era uma restrição à liberdade. Esse é exatamente o tipo de abordagem que Dewey deseja corrigir. Para o autor, o

Ⓐ Fazer entrevista com
Paulino - 5ª ed. Fig.
3ª edição

Fig. O Doutorado
em A.V

12/02 Sobre Ser Artista Professor
Sobre Dewey

Ⓐ Ideia J.

As Artes não são
(e não devem ser) reflexos
das coisas da vida do
cotidiano

problema não está no fato de que não foi oferecido o ambiente de aprendizagem na escola tradicional, mas um rigor extremo em não considerar o propósito dos estudantes, como também o de não valorizar os fatores internos, violando o princípio de interação (DEWEY, 2011).

O que a filosofia da educação baseada na experiência nos revela é que, considerando os princípios cunhados por Dewey, professores e professoras devem estar preparados(as) para reconduzir as condições internas e objetivas que compõem o ambiente de aprendizagem. Temos claro, até o momento, que o objetivo da experiência de aprendizagem é o crescimento, e um dos papéis do(a) professor(a) é o de criar um ambiente para que essas experiências possam ser conduzidas para campos mais complexos de saberes.

Levar em conta e compreender esses princípios, para os quais caminham as experiências, é estar atento às condições externas, pois elas motivam os desafios e interagem com as condições internas – um dos erros da educação tradicional foi justamente o de não construir essas condições e de não observar a integração de tais condições. Desconsiderar o controle desses momentos que compõe a dinâmica da experiência é desistir do único recurso que existe para orientar a direção do crescimento dos estudantes.

O sucesso obtido na educação tradicional é destinado aos estudantes que mais combinam com o sistema rígido. Em contraste a isso, na educação progressiva, o sucesso se destina àqueles que conduziram um caminho saudável na experiência de aprendizado, encontrando interação nas condições e potencializando as experiências posteriores.

O que aprendemos com o princípio da continuidade é que toda experiência cria percursos que nos encaminham para algum lugar. Por esse motivo,

precisamos estar atentos a quais direções esses trajetos nos levam. A educação tradicional, com sua preocupação de ensinar para o futuro, deixou de considerar a experiência presente. Não afirmamos aqui que a escola não deve preparar para o futuro, mas tomar essa premissa como a única e estabelecer um conjunto de conhecimentos desarticulados da experiência e do contexto dos estudantes é um erro.

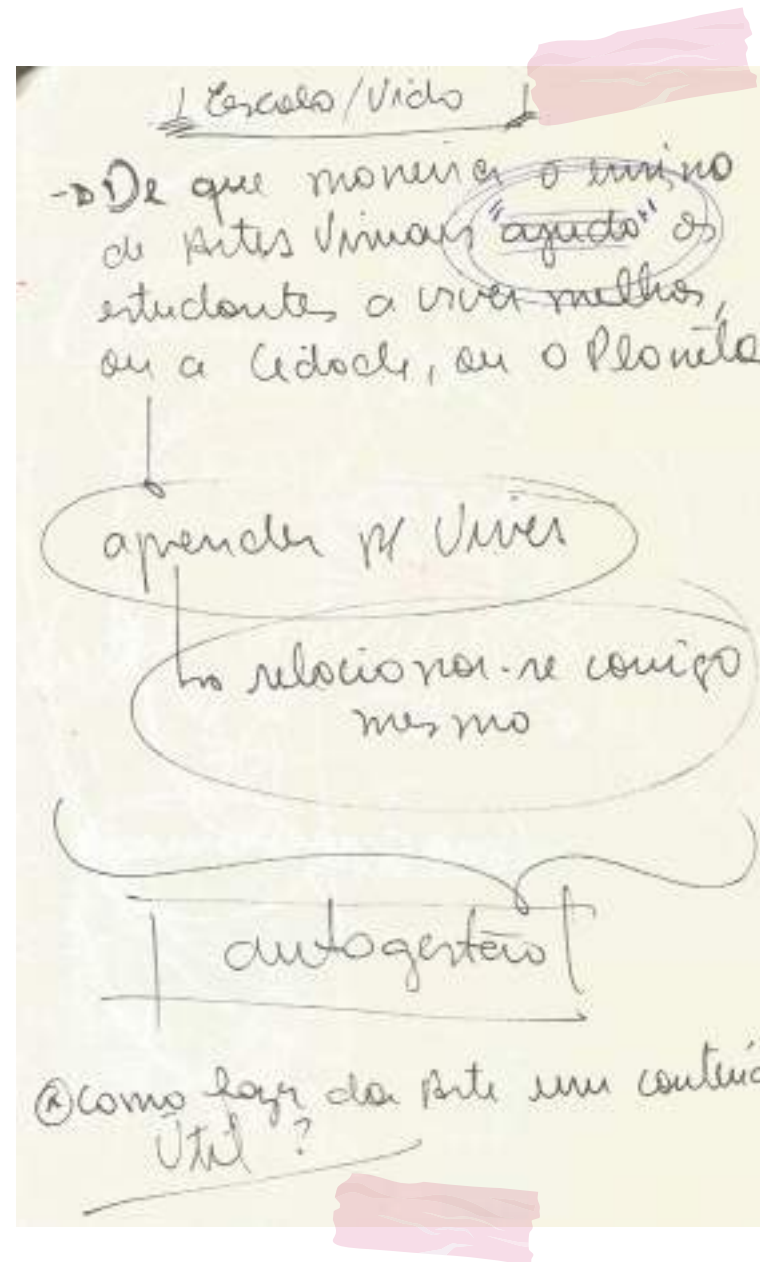
Nesse sentido opera o ensinamento de Dewey acerca do princípio da continuidade, o qual conduz o conhecimento para contextualizações e deve ser apreendido e integrado às situações em que é usado para que seja reintegrado e acessível para uso posterior.

Podemos concluir que a educação tradicional cometeu seus equívocos em garantir seus esforços para uma preparação para o futuro, não prestando a devida atenção no contexto e nas experiências atuais de seus estudantes. Sobre isso, Dewey (2011) destaca que, em um processo de ensino que tem como fim um controle, as habilidades presentes são negligenciadas em nome de um futuro abstrato. Sendo assim, o presente omitido por esse futuro prometido impede as condições que possam existir para uma preparação significativa e para a atuação no mundo de maneira inteligente. Vivemos aqui e agora, hoje; precisamos compreender e extrair desses momentos o sentido pleno das experiências que nos tomam, só assim se torna possível termos uma ideia de que estamos preparados para o futuro.

A educação progressiva, segundo Dewey, tem seu foco direcionado em cultivar as experiências dos estudantes, ensinando-os a extrair delas o melhor. Será a partir dessas extrações inteligentes que o futuro será planejado. Vale lembrar, ainda, que a potência de uma experiência não se localiza em si mesma, mas nas travessias que ela conduz.

Falemos de uma vida que produz vida. É isso o que ela sempre faz, inevitavelmente, é uma de suas maiores características, gerar a vida a partir da vida, ela mesmo se produz incessantemente, fazendo vida de toda vida, não apenas se conservar, crescer e embelezar, mas se propagar, proliferar, relançar-se de tempos em tempos inverno em primavera, de lugar em lugar, de mar em mar.

Trecho de Arquivada
Jean-Luc Nancy



Notas sobre arte como experiência e formação docente

Buscando concluir o pensamento acerca da filosofia baseada na experiência, para Dewey, a educação deve orientar seus processos no cultivo da experiência atual, em que os princípios devem ser regidos de forma inteligente, permitindo que novas experiências sejam potencializadas. Isso não significa esquecer o futuro ou os grandes conteúdos da humanidade, nada na filosofia baseada na experiência é negligenciado, a não ser o pseudo-rigor científico com seus conteúdos descontextualizados. Estar preparado para que essas experiências ocorram de fato significa que primeiramente os professores e professoras possam ter passado por esses processos de aprender da experiência. Quando esses profissionais estiverem vivendo ao máximo todo esse potencial, será possível ver a filosofia baseada na experiência acontecendo em sala de aula.

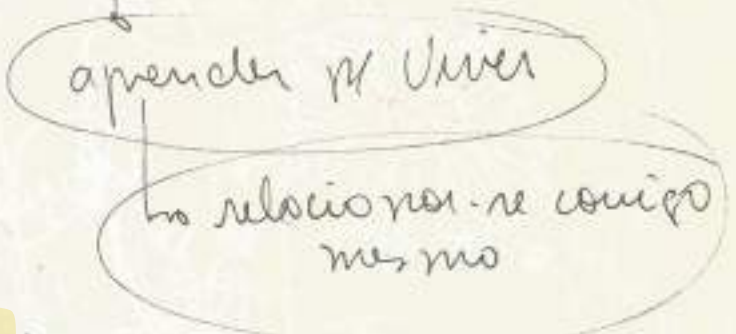
Continuar aprendendo, esta certamente era a prática mais importante para Dewey – extrair sentido de nossas próprias experiências enquanto docentes.

Já é notório que o pensamento e a filosofia de John Dewey têm como característica realçar uma potência de vida. Se a educação é vista como uma reconstrução da experiência, a arte não se distancia dessa reflexão. Dewey não se preocupa em nos dizer o que é arte, o autor não a enclausura em uma definição, mas propõe que seja pensada como experiência.

Em 1934, aos 75 anos, Dewey publicou *Art as Experience* (Arte como Experiência). No entanto, o livro só foi traduzido para o português em 2010. Nele, o que é possível observamos, após uma leitura atenta do trabalho do filósofo, é que talvez ele não esteja preocupado em preencher uma fissura na longa tradição filosófica da teoria da arte, tampouco criar uma noção de arte independente ou de categorias interpretativas. Uma das maiores contribuições da construção do seu pensamento sobre arte – o que interessará a esta

↓ Carrelos/Videos ↓

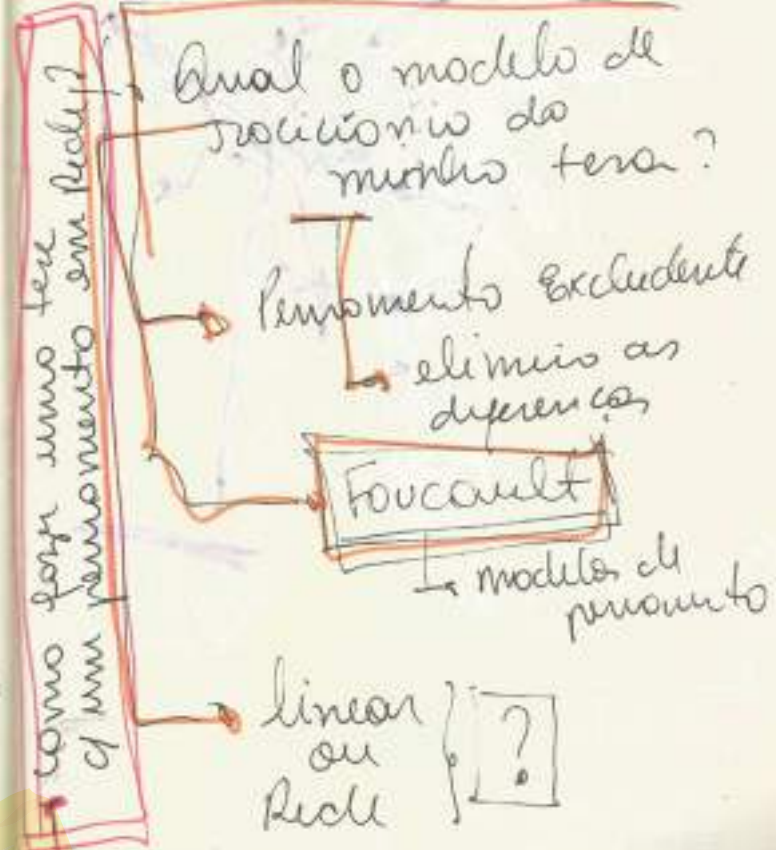
→ De que maneira o ensino de Artes Visuais "ajuda" os estudantes a viver melhor, ou a lutar, ou o planeta?



autogestão

ⓐ Como fazer da arte um conteúdo útil?

→ O que é ^{uma} aula de Arte?



pesquisa – é a de que se possa investigar o afastamento da experiência estética em contraste com outras práticas vitais; no caso específico desta tese, a educação. Logo, acompanhando o pensamento do autor, em consonância com as reflexões deste trabalho, somos levados a pensar sobre o seguinte aspecto: quais funções as artes realizariam quando articuladas com o campo da educação e como podem ser executas, visando propiciar experiências significativas para a arte educação? Utilizando as palavras de Dewey: como restaurar a continuidade de processos educativos ancorados na filosofia da experiência estética com os processos normais da vida (educação)?

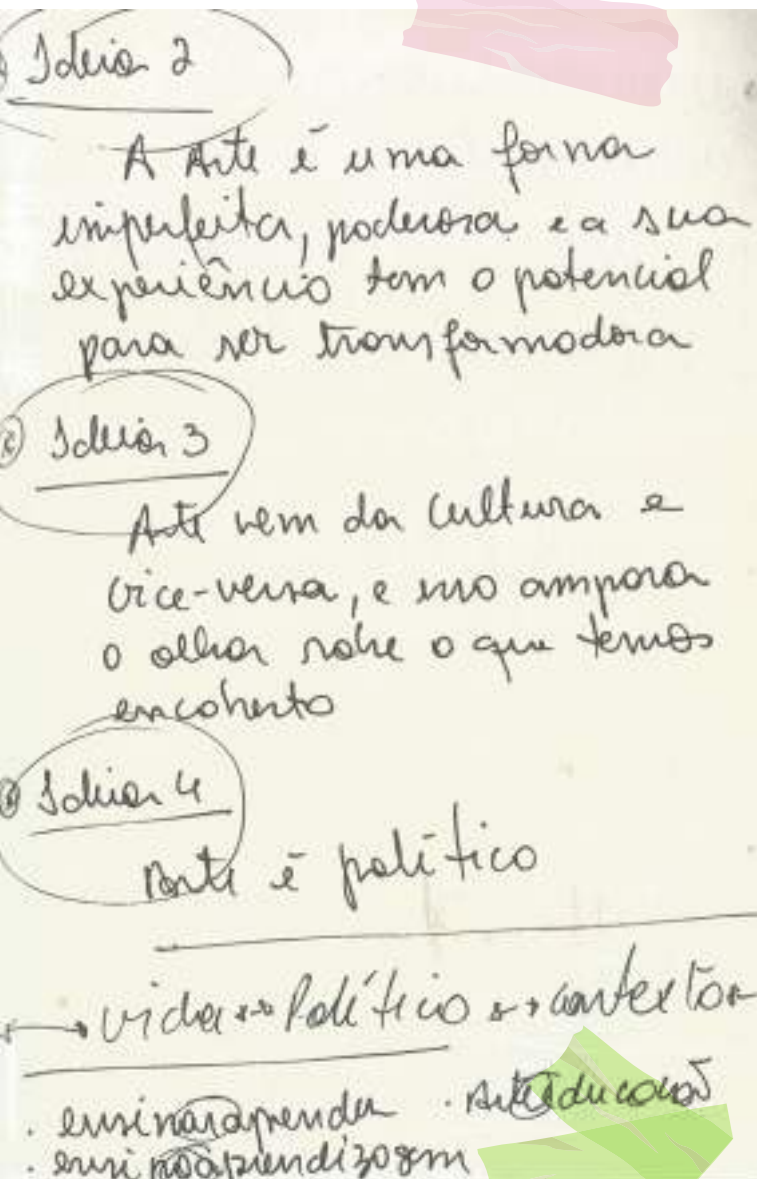
Um dos componentes que caracterizam o pensamento de Dewey no tocante às práticas artísticas, tanto no que diz respeito à produção quanto à recepção, é sua expressiva ênfase na continuidade entre o prático, o social e o educativo. Isso torna toda experiência proveniente do campo das artes uma experiência estética unificadora, carregada de uma ação social e política.

Nesse sentido, a responsabilidade de quem se destina a pensar com Dewey tem como tarefa reestabelecer as continuidades entre as formas da arte e a experiência comum. Esse caminho, como sugere o autor, só se torna possível pela experiência estética.

Para compreender o estético em suas formas supremas e aprovadas, é preciso começar por ele em sua forma bruta; nos acontecimentos e cenas que prendem o olhar e o ouvido atentos do homem, despertando seu interesse e lhe proporcionando prazer ao olhar e ouvir: as visões que cativam a multidão. (DEWEY, 2010, p. 62).

O que está em questão nessa maneira de compreender as diversas formas das manifestações artísticas encontra-se justamente na aproximação entre a experiência comum e a experiência estética. Reconhecer essa aproximação é “[...] recuperar a continuidade da experiência estética com os processos normais do viver” (DEWEY, 2010, p. 70).

Para que seja recuperada a aproximação entre experiência estética e os processos normais do viver, como deseja Dewey, primeiramente torna-se necessário romper as barreiras entre as belas-artes e as outras formas de arte, nas quais as teorias acabam por compartimentalizá-las e colocá-las junto a outras formas



culturais. É que, para Dewey, as teorias da arte espiritualizam a obra, colocando-as distantes da vida comum. A proposta do autor está em recolocar a arte diretamente no humano, na estima popular, ou seja:

Uma concepção das belas-artes que parta da ligação delas com as qualidades descobertas na experiência comum poderá indicar os fatores e forças que favoreçam a evolução normal das atividades humanas comuns para questões de valor artístico. (DEWEY, 2010, p. 72)

Certamente que Dewey parte de um pressuposto: como toda a sua filosofia da educação pretende ser uma reconstrução da experiência, com fortes projetos pedagógicos que recolocam a arte no centro dos currículos, a medida de uma filosofia da arte como experiência permitiria a continuidade do percurso educacional nas experiências. Essa maneira de compreender a arte como experiência propiciaria a continuidade da educação dos cidadãos, tornando-os mais conscientes e capazes de contribuir pra a vida em comum.

É relevante salientar que esse é o processo democrático que Dewey menciona. É evidente que sua democracia é utópica, mas reconhecer que a luta pela democracia é necessária é um dos primeiros passos para se exercer tal atitude política. Dewey não nos oferece propostas que nos levariam para um paraíso na terra; a premissa para o pensamento democrático de Dewey está muito bem explicado por Paulo Freire: “temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos” (FREIRE, 2011, p. 42).

As reflexões de Dewey sobre democracia insistem em aparecer nos seus escritos sobre arte, inclusive quando ele apresenta a ideia da experiência estética como ligada à criação, ao prazer, ao deleite, mas principalmente à organização, ao crescimento e à continuidade de outras experiências; são fatores básicos para

a construção de uma democracia participativa, desde que os objetos artísticos não fiquem delegados aos museus e restritos ao prazer de uma pequena parte da sociedade.

Mas vale notar que, para que a experiência estética faça seu percurso até se tornar uma experiência integral que mobiliza todo o organismo humano, culminando em um clímax que não se finda, mas que se consuma, a experiência estética precisa percorrer os caminhos da organização, do crescimento e da continuidade –princípios para se chegar a uma filosofia da educação pela experiência.

Por mais que a noção de experiência estética tenha sido desenvolvida apenas na obra *Arte como Experiência* (1934), muito dos seus princípios já haviam sido elaborados anteriormente. Basta observarmos as obras *Ethics* (1908), *Democracy and Education* (1916), *Reconstruction in Philosophy* (1920), *Human Nature and Conduct* (1922), *Experience and Nature* (1925), *The Quest for Certainty* (1929) e *Experience and Education* (1938).

Os estudos de Dewey sobre experiência estética já ganhavam espaço nas suas propostas pedagógicas, como, por exemplo, na Escola Laboratório (1896), onde as artes como componente curricular objetivavam ensinar práticas que satisfaziam as necessidades vitais dos estudantes. Isso possibilitou a articulação com outras áreas do conhecimento, impulsionando formas mais inteligentes e críticas de compreender o mundo. Esses conteúdos eram dispostos dentro de práticas compartilhadas (TANNER, 1997).

As reflexões de Dewey acerca de um embrionário pensamento sobre experiência estética, mesmo antes da publicação de *Arte como Experiência*, já vinham impactando a maneira como alguns espaços de arte da época conduziam suas práticas estético-artísticas como uma forma de reagir ao cenário político. Temos como exemplo as práticas artísticas e artesanais desenvolvidas no espaço Jane Addams' Hull House, com tentativas de minimizar os problemas sociais e culturais da urbana Chicago da virada do século XIX. Em seguida, no final de 1920, com o agravamento da crise econômica e social, Dewey exerceu fortes críticas à concepção de museu compartimentalizado e elitista produzido pela ascensão do capitalismo. É possível observar a influência, mesmo que indireta, do pensamento deweyano na elaboração do Projeto Federal de Arte (1930), primeira grande investida do governo federal dos Estados Unidos em promover as artes (BLAKE, 2010).

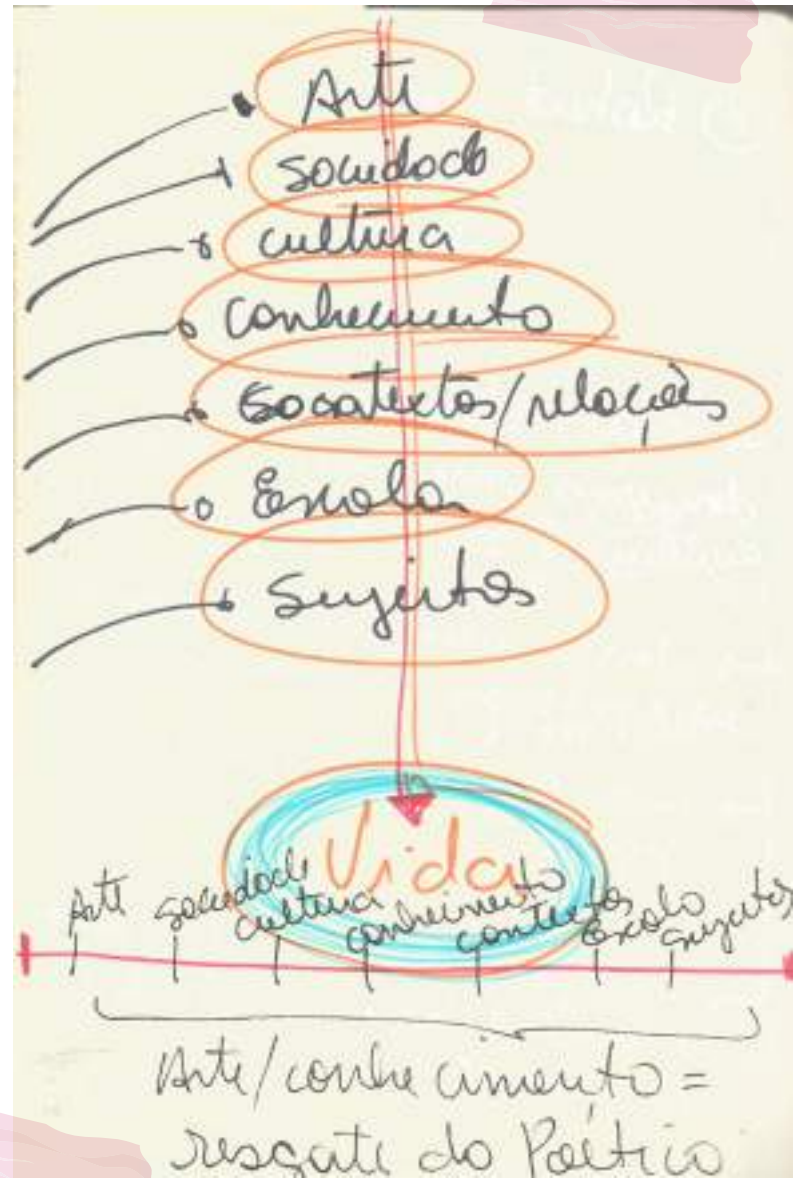
Q O que é uma atitude Filosófica?

→ Quando cria-se uma estrutura "permanente" para a imaginação. Desenvolve-se uma nova concepção comum de vida. É um ato, que constitui-se em uma espécie de norma com a qual se conformam, confrontam as vertizes.

A poesia se fixa e se sistematiza. Tornando-se um ato estético-político-ético.

O conhecimento é racionalizado para operar no "real".
Necessidade de fazer-se compreender em meio as coisas das mentes.

(Dewey, 2011, p. 40-41)



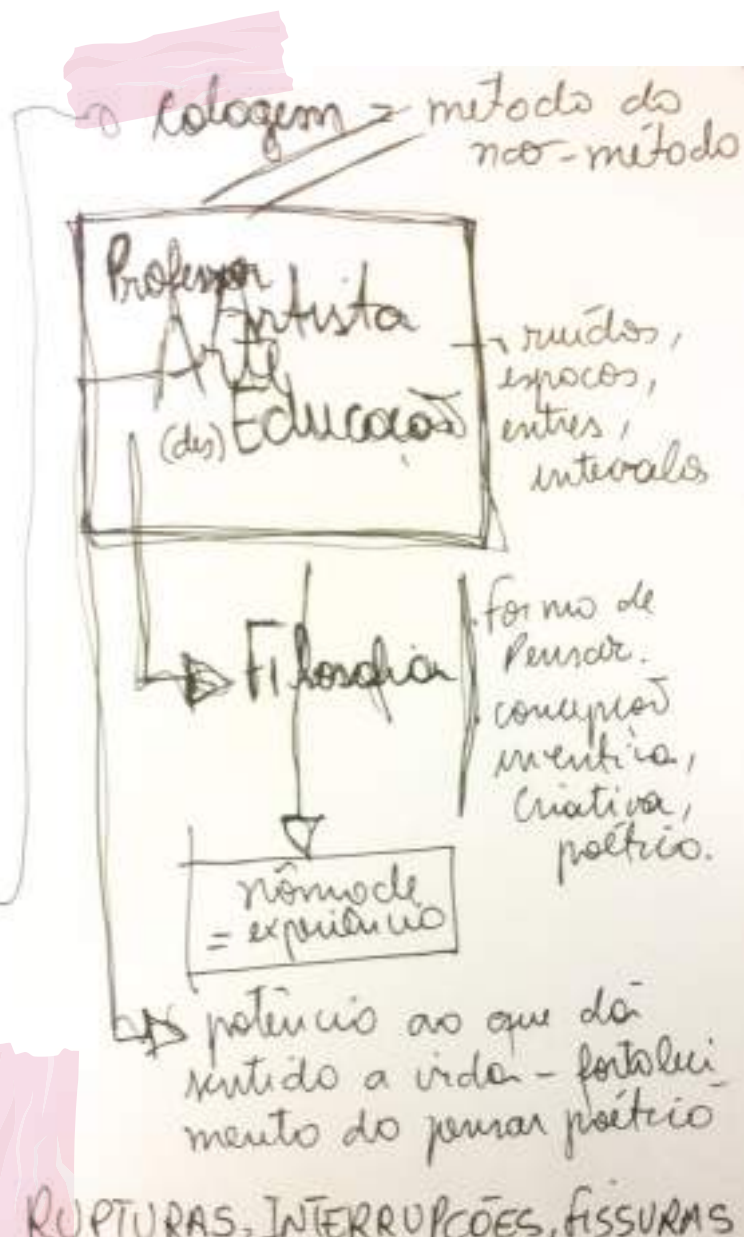
Arte como Experiência traz, para o centro dos debates, como a teoria da experiência estética deweyana explica o modo pelo qual as obras de arte se compõem e como elas são apreciadas na experiência, o que não demonstrou apenas suas articulações com procedimentos formais das artes, mas considerou sua estreita ligação com as atividades comuns da vida e, acima de tudo, como essas atividades possuíam e possuem potência de satisfação e autorrealização diante da cultura.

Sendo assim, a obra de arte, na concepção deweyana, “[...] é a construção de uma experiência integral a partir da interação de condições e energias orgânicas e ambientais” (DEWEY, 2010, p. 153). Essa produção, que ressoa da experiência estética, é, ao mesmo tempo, uma reflexão de como o artista é afetado pela interação com o ambiente, envolvendo sua expressão e suas condições objetivas, que levarão a consumação dessa experiência a uma produção estética.

Para que haja a experiência estética, o organismo precisa estar envolvido em uma complexa organização. Será nessa completude, posterior aos processos de incertezas e instabilidades, que se constitui o estágio inicial de qualquer experiência. Esse percurso se inicia com uma impulsão, que é “[...] um movimento de todo o organismo para fora e para adiante, e dela alguns impulsos especiais são auxiliares” (DEWEY, 2010, p. 143).

Em adição a isso, a impulsão contribui para que o ato expressivo não seja uma sucessão de equívocos. Dar condições para que a impulsão constitua uma expressão significa deixar com que essa desordem interna nos inquiete e, ao mesmo tempo, tenhamos condições de aproximar as experiências anteriores de um certo volume esclarecido e ordenado, até que essa justaposição ou sobreposição de experiências ganhe formato expressivo e culmine em uma conclusão (DEWEY, 2010). Resumindo, a expressão, que pode originar uma experiência estética, ocorre quando estamos conscientes daquilo que fazemos.

O trabalho da expressão artística é movimentado, inicialmente, pelos materiais primitivos e brutos dessa impulsão, os quais são ressignificados após uma reelaboração progressiva – interna e externa –, ligando organicamente todos os aspectos constituintes das experiências, o que encontra um outro material: a imaginação em atividade.



Nesse aspecto, apresenta-se o grande problema em conferir uma qualidade estética para qualquer forma de produção. É que os impulsos que originam a obra de arte são de natureza humana e não estão destinados a apenas algumas pessoas. Imaginar e criar são inerentes a qualquer ser humano. Basta saber como as continuidades desses processos serão apresentadas ao mundo, como apenas um registro pessoal desse ato ou como um resultado objetivo, organizado em objeto; este último, a obra de arte.

No texto *Cultura e Indústria na Educação* (2001), Dewey menciona que a arte não é uma produção ou um comportamento externo; é uma forma, um modo de satisfazer e realizar, de maneira mais aprimorada, a nossa percepção das coisas. É, ao mesmo tempo, um regozijo do ato de fazer com o de perceber – um exercício inteligente entre o pensamento, a ação e o controle da natureza. O autor complementa esse pensamento revelando que a arte não é natureza, mas é a maneira como transformamos a natureza por meio da nossa percepção aprimorada, para melhor nos relacionarmos com o mundo. A “Arte, em uma palavra, é a indústria extraordinariamente consciente de seu próprio significado – adequadamente consciente, emocional e intelectualmente” (DEWEY, 2001, p. 31).

Arte é integração entre o fazer-pensar-sentir é integração organizada entre o ser e o ambiente. Sua apreciação também não se encontra externa ao seu próprio fim em si, tampouco sua apreciação é garantida, ancorada em outras formas de saber. Existe, na arte, uma autonomia. Essa autonomia lhe confere um valor, algo que lhe é próprio, com fins em si mesmo, e não como meio ou instrumento para propósitos de outras práticas. Essa singularidade permite à arte sua autonomia e, certamente, é a experiência estética. Como explica Dewey (2010, p. 469):

As raízes de toda experiência se encontram na interação do ser vivo com seu ambiente, essa experiência só se torna

consciente, objeto da percepção, quando nela entram significados derivados de experiências anteriores[...]o ajuste consciente entre o novo e velho é a imaginação.

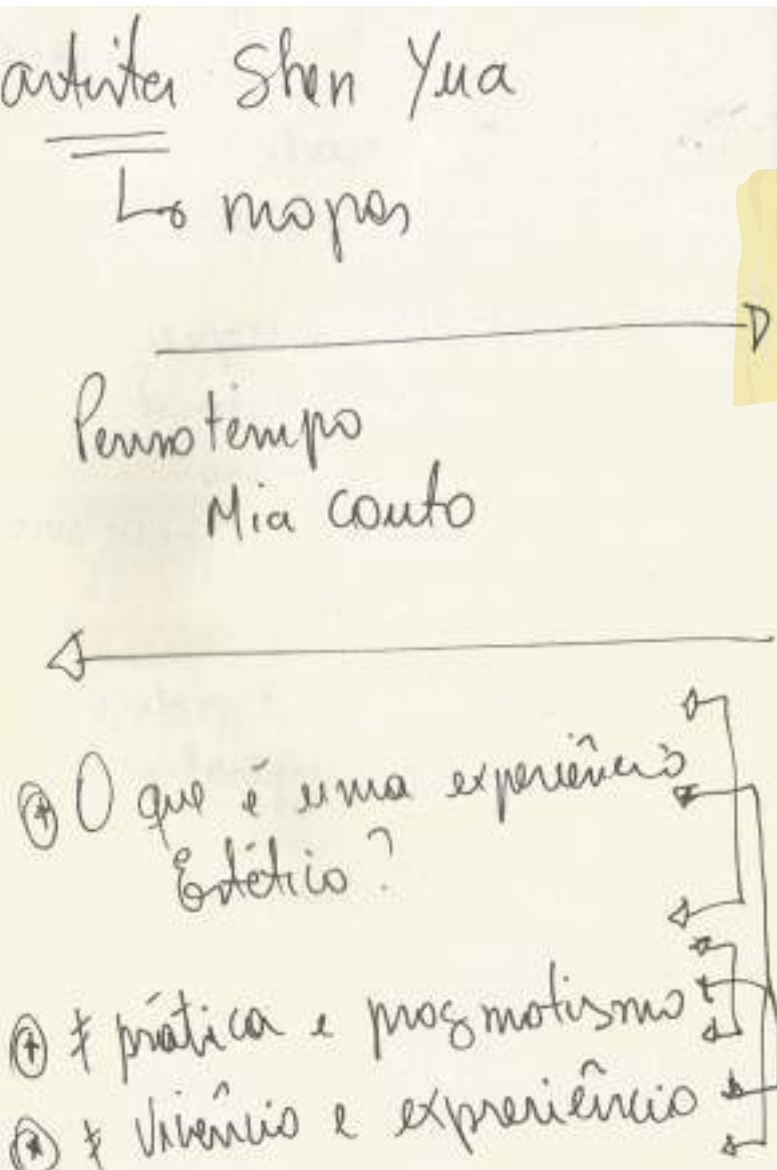
A experiência que envolve a imaginação faz com que a arte tenha uma maneira singular de produzir seus conhecimentos. Como explica Dewey (2010, p. 167): “[...] pensar diretamente em termos de cores, tons ou imagens é uma operação tecnicamente diferente de pensar em palavras”. O valor do aprender da experiência estética imprime em nossos sentidos um concentrado e um ampliado exercício, o que envolve o material do devaneio, dos sonhos, das ideias flutuantes. Essas ideias se tornam veículo da expressão, conferindo um sentido próprio que só ganham significado quando experienciado nas vias da própria imaginação.

Há valores e sentidos que só podem ser expressos por qualidades imediatamente visíveis e audíveis, e perguntar o que eles significam em termos de algo que possa ser posto em palavras é negar sua existência distinta. (DEWEY, 2010 p. 167)

Envolver-se na experiência estética é apreender que essa forma de conhecimento não se encontra classificada ou categorizada, como na psicologia ou na filosofia. Para chegar à experiência estética, é necessário se permitir a ir ao encontro da maneira de pensar do poeta, do artista – que pensa ao mesmo tempo em que sente (e vice-versa). Artistas e poetas são tocados pela emoção da imaginação, sua investigação parte da qualidade das experiências diretas. Mesmo tendo o mesmo objeto de investigação das experiências, os investigadores intelectuais costumam realizar suas pesquisas buscando distanciamento e as representam com seus conjuntos de símbolos já consagrados, ao contrário dos artistas e poetas que apresentam algo ao mundo, inédito e com infinitas possibilidades de diálogos (DEWEY, 2010).

Com a noção de experiência estética, Dewey retira exclusivamente da prática artística historicamente estabelecida o exclusivismo da arte restrita a alguns, e a recoloca, em primeiro lugar, junto aos processos do viver. “[...] toda experiência é resultado da interação entre a criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive” (DEWEY, 2010, p. 122).

Para Shusterman (1998), esse aspecto da experiência estética, não limitada ao domínio da prática artística historicamente estabelecida, é justificado por Dewey porque, primeiramente, essa experiência existe na



apreciação da natureza, situando principalmente o corpo como parte essencial da natureza.

[...] mas nós também a encontramos em rituais e no esporte, nas paradas, nos fogos de artifícios, na mídia da cultura popular, na ornamentação doméstica e corporal, de tatuagens primitivas e pinturas rupestres a cosméticos contemporâneos e decoração de interiores e, com certeza, nas inumeráveis cenas cheias de cor que povoam nossas cidades e embelezam nossa vida cotidiana. (SHUSTERMAN, 1998, p. 38)

Dewey não estava apenas rompendo com toda uma tradição filosófica tradicional e dualista. Ele também rompia com toda a rotina e com o automatismo empregado à forma de pensar a arte. Isso não significa simplesmente acabar com a separação entre as belas-artes e a cultura popular, mas expandir nossa compreensão sobre o que o domínio da arte inclui. Para Dewey, a experiência estética pode “[...] ser encontrada tanto no útil como nas belas-artes” (SHUSTERMAN, 1998, p. 42).

Enclausurar a experiência estética no âmbito das belas-artes significa restringir a arte apenas à tradição de uma história da arte apreendida pelas belas-artes e sua vanguarda elitista. Essa concepção, do ponto de vista da filosofia da arte como experiência, é redutora e ressoa em uma concepção da sociedade moderna, a qual divide o trabalho prático da experiência estética, sendo que o trabalho prático é compreendido como algo desagradável e a experiência estética como fonte de alegria e prazer (SHUSTERMAN, 1998).

Esta divisão que separa a arte da sua experiência estética e, principalmente, que a isola em teorias compartimentalizadas, distanciando-a da vida e dos

processos normais do viver, afeta, como afirma Dewey (2010), a prática da vida, afastando os sujeitos dos ingredientes necessários da felicidade e da inteligência.

A arte, muitas vezes experienciada pelas pessoas comuns – incluindo minorias –, é aquela ditada pelos grupos dominantes, que escolhem o que cada grupo social deve consumir como arte. Essa seleção do artístico, evidentemente, é um problema histórico que pode ser superado se iniciado um trabalho que conecte o ensino com a experiência democrática, criando uma consciência nos jovens estudantes e professores, para uma crítica social mais explícita. Essa é, sem dúvida, uma das funções da arte na educação estética de Maxine Greene:

Encontros autênticos com as várias artes podem abrir janelas para os professores e permitirem visualizar novas possibilidades para satisfazer as demandas de um momento marcado por incertezas profundas e ofensas temíveis contra o que a maioria de nós considera decente, humano e justo. (GREENE, 2007, p. 1, tradução nossa)

Nessa noção, compreender a Arte como experiência significa entender que a arte não se separa da vida; ela é uma parte da vida. Toda experiência artística, portanto, é legitimada por uma experiência estética, que é amparada por elementos práticos e cognitivos.

A teoria pragmática de Dewey sobre a filosofia da estética, mesmo tendo sido elaborada em 1934, ressoa reflexões relevantes para o cenário da arte contemporânea, principalmente para o campo da arte educação, o qual se destina a investigar esta tese. Um dos aspectos singulares da filosofia deweyana é a incessante crítica que o autor faz aos sistemas das artes maiores. O filósofo coloca essas totalizações na província da alienação, como também coloca em dúvida as divisões irredutíveis entre os produtos das artes maiores e a cultura popular.

[...] A arte popular não somente pode satisfazer os critérios mais importantes de nossas tradições estéticas, como também tem o poder de enriquecer e remodelar nosso conceito tradicional de estética, liberando-o de sua associação alienada a temas como privilégio de classe, inércia político-social e negação acética da vida. (SHUSTERMAN, 1998, p. 104)

O conhecimento acentuado pelo exercício estético-artístico desempenha um papel crucial nos significados acumulados pela experiência cultural. A percepção estética tem o poder de reorganizar a consciência, de tornar

Orientações 25/08

atualizar o conceito de Arte como experiência:

- ▶ Como?
- ▶ por que?
- ▶ por que?

Permissíveis de clareamento mentes:

- Visitar uma escola de arte
- "montar" uma escola de arte

escrever a metodologia até 05/11

Como as Artes Visuais (pintura) entram na pesquisa?

a visão autônoma, questionando as interpretações autorizadas da obra de arte. É o conhecimento democrático e libertador: quando qualquer pessoa que aprende e ressignifica pela sua própria experiência o saber estético. É pensar em nutrir esforços para dar sentido às experiências, insistindo na capacidade da imaginação, percepção e sentimento como fontes promotoras de conhecimento.

Cultivar uma articulação com o saber da arte integrada aos processos do viver exige realçar a concepção do fazer estético-artístico e de obra de arte presente neste projeto. O fazer estético-artístico é compreendido como um tempo/espço de reinvenção, ao mesmo tempo em que desterritorializa e reterritorializa, cria novas aberturas estético-políticas, possibilitando um modo de vida que seja nascente para onde a vida tenha mais fôlego para recomeçar.

Esse fôlego permite o recomeço. Contudo, o recomeço a que me refiro é aquele que nos coloca, de forma consciente, no nosso inacabamento como humanos, que nos incita a viver em um mundo com os outros, com o conhecimento e com nossos não saberes. No tocante à formação estética de professores, o que essa noção implica é, justamente, o íntimo contato com a experiência na via do estético-artístico, em que valores e julgamentos são constantemente convocados a se refazerem. O fazer prático incluso nesta metodologia de pesquisa não está direcionado exclusivamente para o outro, mas importa ao sujeito que o produziu. Esse fazer, além de estar em um diálogo permanente com as experiências anteriores, é também o produto da experiência presente, pois

A função moral da própria arte é eliminar o preconceito, retirar os antolhos que impedem os olhos de ver, rasgar os véus decorrentes do hábito e do costume, aprimorar a capacidade de perceber. (DEWEY, 2010, p. 548)

Dessa forma, é o juízo crítico que é convocado. Esse juízo, nessa maneira de fazer-sentir-pensar artes visuais, brota diretamente da experiência e do contato com a prática estético-artística, tal como as obras de artistas contemporâneos que se aproximam da condição humana nas suas produções. O trabalho estético-prático-reflexivo tem função de reeducar a percepção do mundo. É uma forma refinada de aprender a ver e a ouvir, distanciado de preconceitos..

Assim como a concepção estética é ressignificada, o conceito de obra de arte é compreendido no âmbito do tempo vivido, em que tempo e criação se sobrepõem um ao outro, estão em um tempo-espço que delatam o mundo sem excluir suas fissuras e lacunas. O que os artistas citados depositam em suas obras é a dúvida, mais do que respostas a priori. É excluído dos trabalhos artísticos contemporâneos o glorioso feito de obter as respostas absolutas, as certezas, como afirma Merleau-Ponty (2004, p. 69):

Parece que o artista de hoje multiplica ao seu redor enigmas e fulgurações [...] o artista é, sob muitos aspectos, tão claro quanto os clássicos, o mundo que ele nos descreve não é, em todo caso, nem acabado nem unívoco.

...se é que em algum tempo os trabalhos dos artistas tenham sido válidos a essa equivocada compreensão absoluta de verdade que alguns tentam imprimir pelas ciências positivistas.

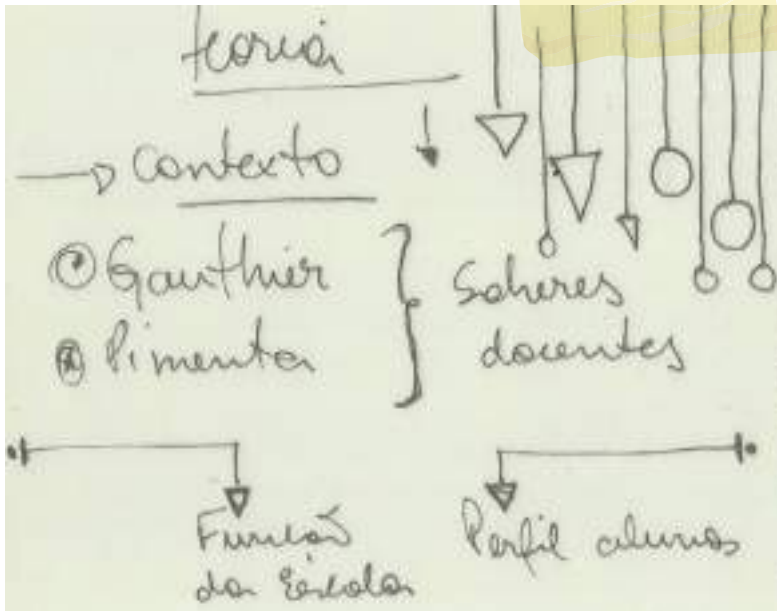
Limiares e percursos para uma educação estética

Apesar da multiplicidade de conceitos e de séculos de tradição histórica, nestas duas palavras, educação e estética, esta pesquisa envolveu-se com o pensamento sobre educação estética da filósofa Maxine Greene, especificamente das ideias presentes na obra *Variations on a Blue Guitar* (2001).

Maxine Greene construiu suas reflexões sobre o ensino-aprendizagem das Artes com forte influência do pensamento deweyano. Não é apenas na obra aqui mencionada que a autora cita as proposições de Dewey para a compreensão da experiência estética, como também em pequenos textos publicados ao longo da sua carreira como professora de filosofia da educação no Teachers College, da Columbia University, e como Filósofa em residência no Instituto Lincoln Center (LCI) para as artes na educação. Vale ressaltar que Greene também foi influenciada pelo pensamento de Paulo Freire, para a autora “Paulo Freire, o grande educador brasileiro, fala em seu novo livro *Pedagogia da Esperança* sobre a importância da imaginação em antecipar ‘o mundo mais bonito’ ao qual tentamos mover nossos alunos a aspirar” (GREENE, 2001, p. 149, tradução nossa).

A obra de Greene é envolvida por uma atmosfera que acredita na existência de que há algo a mais do que o factual, para além da linha da história e da exclusividade da compreensão em aspectos meramente intelectuais. Esse além, para a filósofa, são as obras de arte e as experiências que temos no encontro com elas. São obras de arte que insistem em que nos indaguemos mais, sentimos mais, ouvimos ou vemos mais e entremos em uma espécie de experiência totalmente presente e engajada (GREENE, 2001).

O que tornou o trabalho de Greene relevante para a área de arte educação são suas medidas para a implementação do ensino das artes no LCI. Nessa instituição, Greene juntou-se a um grupo de artistas para construir uma noção de filosofia estética voltada exclusivamente para os processos educacionais. Para Greene, não seria possível inventar uma filosofia, mas preparar professores com uma postura filosófica que inclui tradições deweyanas, existenciais e fenomenológicas. Essas experimentações centravam-se em



→ Insuficiências para fluxos diante do professor-proponitor.

→ Orgulho, carregar e formatado.

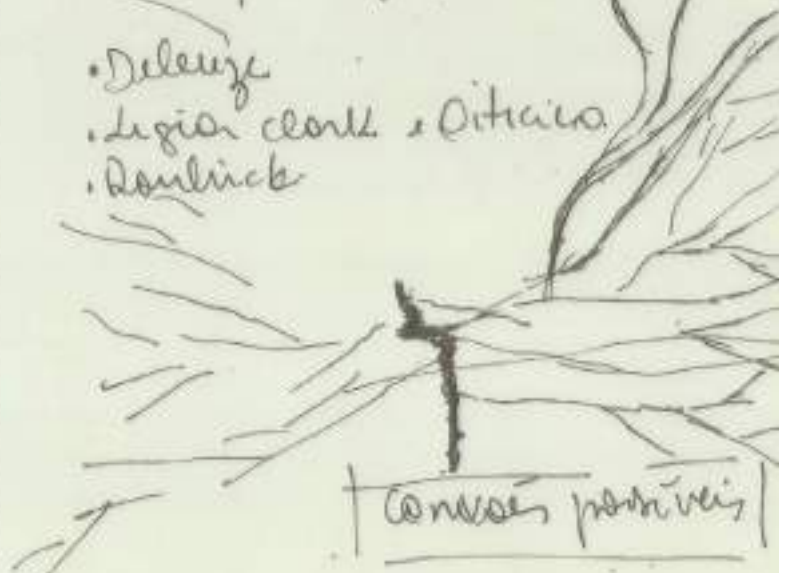
→ Professor-proponitor: aquele que "move" oportuniza o saber de

→ Inst. em uso afetos + ritos

→ ataca movimentos de engaj

→ Rizoma/Professor-proponitor
aprendizagem inventiva

- Deleuze
- Legit clark e Oitavio
- Roullick



→ Propositor é o diálogo. São não existentes (Clark)

→ Interferência com a obra nos

exercícios estético práticos colaborativos – artes visuais, dança, teatro – e eram essas proposições que ganhavam o nome de educação estética.

A educação estética, para Greene, é um processo que permite que as pessoas experimentem, de maneira criativa, os conhecimentos. Dessa forma, é preciso percorrer regiões desconhecidas, aventurar-se, entrar nesses campos múltiplos de significados e, por meio deles, criar perspectivas sobre o mundo. Isso exige reaprender a olhar, o que significa ver com as lentes das múltiplas formas do conhecimento e, principalmente, levar em conta que aprendemos em muitos níveis de sentido (GREENE, 2001).

O que levou Greene a refletir sobre a educação estética nesse formato foi justamente sua experiência como professora. Ela percebeu que o modelo de educação, na maioria dos casos, não permitia que as experiências com as obras de arte fossem, de fato, experiências significativas.

Greene esclarece, acerca da experiência estética de Dewey, de que fazer e perceber arte devem ser instâncias inseparáveis (GREENE, 2001). Esse fazer-fazendo, que envolve o estudo artístico, encaminha a compreensão para níveis de percepção mais elaborados, em que o ato de perceber não é visto dissociado do processo de criar. Seguindo essa maneira de pensar, a autora conclui que qualquer forma de educação, ancorada em princípios tradicionais, exclui essa articulação entre o fazer e o perceber, pois o centro da educação tradicional está concentrado no desempenho e não no processo.

É nessa articulação entre fazer e perceber que Greene inscreve sua pesquisa sobre educação estética. Serão as experiências práticas em sala de aula que criam possibilidades para que se desenvolva, primeiramente nos(as) professores(as), atitudes estéticas. Essa concepção de educação, portanto, vai além de incluir no projeto curricular visitas a museus ou espetáculos, envolve explorar o processo artístico por meio de exercícios estéticos intencionados que envolvam conhecer e apreender como é desenvolvida uma obra de arte.

Como nos lembra Dewey, educação é vida; assim, educação estética é parte integral e integradora desse processo, sendo compreendida como um processo evolutivo. A experiência estética, na perspectiva da educação estética, provoca o ser para o sentido do inesperado, para a reflexão, estimulando os mais variados

ELSNER

Pistas (Perguntas?)

① Como compreender o processo educativo em Artes Visuais?

② Como pensar (ou onde começar) em construir um processo educativo em Artes Visuais pontuais na experiência?

↳ Phytio (Um dos)

→ Analisar e descrever os acontecimentos propostos no projeto de arte. (1)

tipos de práticas e de aprendizagens. O único encontro capaz de liberar a imaginação, incluindo experiências criativas, ativas, vivas, propiciando a capacidade de perceber, de (re)fazer perguntas, é o encontro com a obra de arte (GREENE, 2001). Esse encontro é o que nos capacita ultrapassar as barreiras da receptividade passiva, invocando novas alternativas de vida, de estar no mundo, de compreender a própria vida e, principalmente, de compreender que a vida está imersa em processos educativos (GREENE, 2001).

Todos os escritos de Greene sobre educação relatam suas experiências e pontos de vistas a partir da prática desenvolvida no LCI e não de um tipo de pensamento puramente abstrato sobre arte e estética.

Fazendo uma análise da concepção de educação estética da autora, somos levados a perceber que essa concepção se distingue das noções que geralmente são pensadas e praticadas no contexto escolar brasileiro. O que temos como conteúdos nas aulas de artes, muitas vezes, restringe-se a desenvolver uma habilidade específica concentrada em seu desempenho: aprender a desenhar, pintar, tocar um instrumento. Outra forma de ensino muito encontrada nos ambientes escolares é de uma integração das artes com a interdisciplinaridade. Geralmente encontramos a arte como ferramenta para ensinar ou ilustrar outras áreas de conhecimento. Fazer um "teatrinho" para falar de saúde, fazer um desenho de como foram as férias, muito dessas práticas encontraram, na ideia equivocada da educação progressista, seu respaldo, quando mencionam que o currículo deve ser construído levando em consideração a criança. Mas os equívocos vão um pouco

mais além, enraizados na tendência dos últimos 20 anos, que consideram que os fazeres artísticos podem servir para a realização de outras áreas, como alfabetização e matemática (EISNER, 1999). E, por último, mas não menos preocupante, quando as aulas de artes se restringem à história da arte oficial ou são vistas como um mero passatempo..

Pensar em educação estética é ir muito além de uma ideia de aula de artes. Utilizar a educação estética como potência para a arte educação é evidenciar que as ressonâncias do encontro com a obra de arte seja um encontro pessoal e transformador – experiência estética. A prática estético-artística é objeto de estudo nessa concepção de ensino aprendizagem. A educação estética parte do pressuposto de que a experiência estética envolve: a intencionalidade do criador e do espectador, as práticas colaborativas entre professores e estudantes, a ênfase na percepção poética e cognitiva e as práticas que abrangem o fazer-sentir-pensar, comprometidos com aspectos reflexivos, históricos e culturais (GREENE, 2001).

Esta maneira de conceber a prática educativa em artes – experiência estética – encaminha-nos para o que habitualmente não estamos acostumados a ver, propiciando um tempo-espço imerso em possibilidades intelectuais mais livres e comprometidas com a nossa singularidade.

Como nos lembra Dewey (2010, p. 83-93), sobre o que é o encontro da obra de arte com a experiência:

[...] a experiência, na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade [...] em seu auge, significa uma interpretação completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos [...] a arte é a prova viva e concreta de que o homem é capaz de reestabelecer, conscientemente e, portanto, no plano do significado, a união entre sentido, necessidade, impulso e ação que é característica do ser vivo.

Em consonância com os escritos de Dewey, Greene (2007, p. 3, tradução nossa) explica que:

[...] encontros autênticos com as várias artes podem abrir janelas para os professores e capacitá-los a imaginar novas possibilidades para atender às demandas de um momento marcado por profundas incertezas e temíveis ofensas contra o que a maioria de nós considera ser decente, humano e justo. [...] as artes, entre todas as criações humanas,

artes visuais

processo criativo e docência

professor [] artista

arte como experiência

tem o potencial de liberar a imaginação, se o leitor, o perceptor ou o ouvinte puderem emprestar sua vida a uma obra.

Em todas as reflexões de Dewey, como também nas de Greene, é acentuado que a experiência estética é vitalidade; é abertura para uma possibilidade imensurável de conhecimentos. A experiência estética está intimamente ligada ao modo como percebemos o mundo (e as coisas do mundo). Para tanto, precisamos compreender que perceber não é reconhecer. Como explica Dewey (2010), a verdadeira experiência estética só é obtida quando substituímos o mero reconhecimento pela percepção. Na percepção, a consciência torna-se viva, há um ato de reconstrução.

Esse ato de ver envolve a cooperação de elementos motores, embora eles permaneçam implícitos, em vez de se explicitarem, e envolvendo a cooperação de todas as ideias acumuladas que possam servir para complementar a nova imagem em formação [...] A percepção é um ato de saída de energia para receber, e não de retenção da energia [...] a ideia de que a percepção estética é assunto de momentos ocasionais é uma das razões para o atraso das artes entre nós. (DEWEY, 2010, pp. 135-136)

Essa reconstrução da consciência na experiência estética é ativada pela percepção. A apreensão ou a reconstrução do conhecimento circundadas nessa experiência exigem de nós recriação. Para que a experiência estética atinja seu auge e seja consumatória, faz-se necessário que novas experiências surjam. Nesse sentido, essa modalidade da experiência envolve todo o organismo, pois necessitamos de uma ampliação de todos os sentidos. Esta (re)construção do saber, por meio de uma obra de arte, envolve também ter uma consciência do meio – os materiais que compõem a obra (textura, movimento, cores, formas, linhas, técnicas), como saber do contexto histórico-cultural em que foi elaborada – da vida do artista, da sociedade em que ele vivia, das questões político-econômicas etc. (GREENE, 2001; DEWEY, 2010).

Contudo, não bastam apenas essas informações. Além desses saberes envolvidos, é preciso que essas reformulações provocadas pela experiência estética sejam organizadas pelo observador de maneira dinâmica. Essa maneira dinâmica de organizar as ressonâncias de saberes, quando entramos em contato com uma obra, é um percurso que envolve as outras experiências. São seleções que realizamos conscientemente, nas



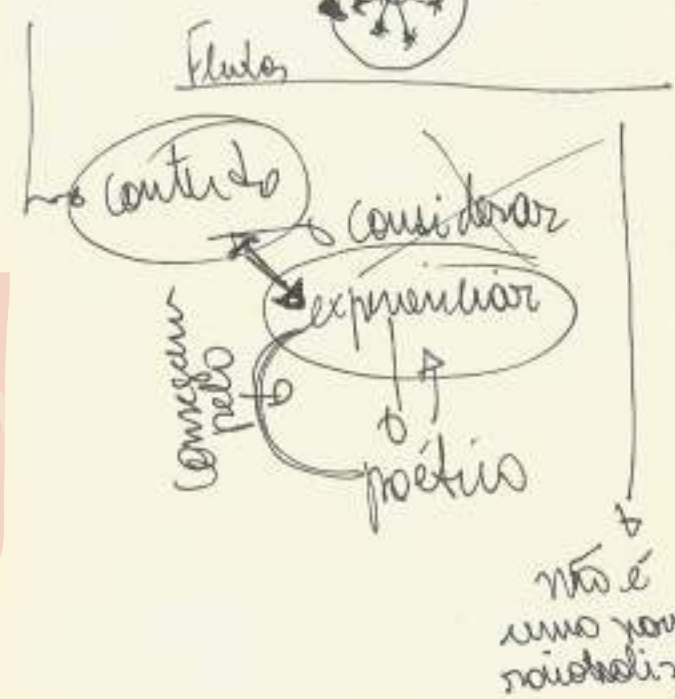
quais os fluxos-refluxos contingentes de experiências anteriores ganham forma, e ganham forma porque as organizamos. Sendo assim, essa reconstrução é realizada em um tempo-espaço cuidadosamente elaborado e demanda do observador um tempo para completar seu ciclo, pois esse episódio faz parte do crescimento.

Devemos tentar compreender como cada um de nós, pessoas únicas com histórias de vida únicas, pode se mover dentro de obras criadas por seres humanos completamente diferentes e realmente descobrir a nós mesmos lá. Perguntamos a nós mesmos e devemos continuar perguntando o que é sobre a obra de arte que permite que isso aconteça, o que é sobre uma pintura ou uma dança ou uma música que parece chamar a atenção, que às vezes pode mudar uma vida. (GREENE, 2001, p. 22, tradução nossa)

Por mais que Greene estabeleça conexões com o pensamento deweyano sobre a *Arte como Experiência* e seus escritos sobre educação, a autora considera relevante, para o trabalho com a educação estética, o contato direto com a obra, em contraste com reproduções ou conceitos teóricos. Pensar-fazer arte exige contato com a própria arte. Esse contato envolve, principalmente, um fazer que lança a experiência para a articulação entre teoria e prática. Assim, a autora rompe com a ideia de um campo da estética filosófica recolhida exclusivamente em descrever as obras de arte ou suas práticas, o pensamento de Greene sobre a educação estética contempla aprender arte com quem faz arte, ou seja, o artista. Esse é o ensino comprometido com as artes, com os artistas e com as obras.

Temos que de alguma forma iniciar [os alunos] no que parece ser viver na música, mover-se de um lado para o outro em uma pintura, viajar em círculos e entre as massas de uma escultura, viver em um poema. (GREENE, 2001, p. 8, tradução nossa).

Uma educação estética, nessa perspectiva, compreende que, no contato dos sujeitos com a obra de arte, eles sejam movimentados a buscar suas próprias imagens, suas visões das coisas do mundo. Essa proposta de ensino-aprendizagem, em conformidade com os conteúdos das artes visuais, favorece que sejamos capazes de descobrir o que percebemos, sentimos e imaginamos, ao mesmo tempo em que damos formas inteligentes a esses conteúdos, à medida que somos movimentados a experimentar novas formas de saber, pelos sentidos, abrindo novas percepções do mundo.



texto (1/20)
 ↳ (im)possibilidades (texto)

01/10/14
 (Primavera)

⊙ Experiência

Como/Que tipos de experiência
 estética-artística o
 possível proporcionar ao
 grupo de estudantes
 em Pedagogia?

É importante para os
 Pedagogos experienciar
 as Artes Visuais?

Greene compreende a estética não como uma noção de beleza, perfeição ou objetivação rígida. Tampouco se refere apenas a qualquer ramo ou abordagem na estética filosófica tradicional. Pelo contrário, é “[...] um adjetivo usado para descrever ou destacar o modo de experiência trazido por encontros com obras de arte” (GREENE, 2001, p. 5). Assim como Dewey, Greene preocupa-se com a natureza de uma experiência estética, com esse encontro singular com uma obra de arte. É essa articulação, ou troca transacional entre pessoa e obra, que a educação estética se esforça para permitir, nutrir e tornar possível.

Essa abordagem encontra-se entre sujeito e mundo. A educação estética é uma espécie de “grande despertar” – o despertar da imaginação, da capacidade criadora. Tanto Dewey (2010) quanto Greene (2001) afirmam, em seus escritos, que o inimigo de toda e qualquer proposta educativa preocupada com a qualidade das experiências estéticas são o fixo, o rígido, a rotina, a “crosta de convenção”.

Entretanto, o conhecimento produzido em uma experiência estética cria condições para que o sujeito percorra suas travessias, indo além de meras formulações copiadas, um seguidor de regras sem capacidade crítica ou inteligência reflexiva. A experiência estética e o seu produto nos movimentam para criarmos roteiros para viver – criar alternativas para vivermos criativamente, de estar no mundo de forma inteligente.

[...] as artes nos permitem deixar de lado (pelo menos por um tempo) o sufocamento familiar e o banal. Ela nos abre visões do possível ao invés do previsível; permitindo- nos, se decidimos dar à nossa imaginação livre jogo, para olhar as coisas como se pudessem ser de outra forma. Uma imaginação poética pode ser promovida se pudermos deixar de lado, de vez em quando, nosso desejo de respostas, nossa esperança de posse. (GREENE, 2007, p. 495, tradução nossa).

Aprender a partir da experiência estética impulsiona a imaginação. São momentos e encontros ativos, vivos, que fazem brotar formulações de sentidos que desafiam a passividade e a rigidez. Os encontros resultantes desse tipo de experiência são as aberturas de novas experiências, incluindo travessias criativas, nas quais a capacidade de perceber e de questionar o mundo e a si mesmo só será melhorada.

O caminho a ser percorrido na experiência estética é desafiador porque interroga as certezas, coloca a dúvida no lugar das respostas *a priori*, exige-nos a criação, a busca de uma linguagem própria ou, como prefiro chamar, uma linguagem imaginante.



Essa forma de apreender é relevante para todo e qualquer processo educativo, não sendo uma preparação para a vida, mas a própria vida. Por isso, a abordagem da filosofia da experiência articulada, com a arte educação, propicia um encontro pessoal, transformador – uma experiência estética –, envolvendo elementos de criação, pesquisa e conexão com outras formas de aprender e ensinar, ao mesmo tempo em que constrói conscientemente as habilidades de percepção. A experiência estética, no seu sentido educativo, é promulgada por um processo colaborativo; suas propositivas estão enraizadas no corpo e em processos artísticos autênticos e incluem componentes reflexivos, verbais e contextuais (histórico-culturais) entrelaçados como aspectos da experiência total (GREENE, 2001).

Pensar *com* Greene é acalorar-se com os ideais de uma tradição emancipatória. Os caminhos de uma Educação estética devem ser interessados em um conhecimento que não esteja destinado apenas ao desenvolvimento cognitivo ou decodificações de símbolos artísticos específicos. Suas articulações devem romper essas barreiras e chegar, por meio de transações com as obras de arte, ao encontro de nos compreendermos e apreendermos novas versões de mundo. Esse é o argumento mais convincente para a educação estética como uma experiência central em toda a educação.

Notas das imagens

P. 45 - fragmentos de diário. Fábio Wosniak. 2015/2018. Acervo do autor.

P. 46 - fragmentos de diário. Fábio Wosniak. 2015/2018. Acervo do autor.

P. 48 - fragmentos de diário. Fábio Wosniak. 2015/2018. Acervo do autor.

P. 50 - fragmentos de diário. Fábio Wosniak. 2015/2018. Acervo do autor.

P. 52 - fragmentos de diário. Fábio Wosniak. 2015/2018. Acervo do autor.

P. 54 - fragmentos de diário. Fábio Wosniak. 2015/2018. Acervo do autor.

P. 56 - Foto encontro Apotheke. Estudos de encáustica. 2016. Acervo Estúdio de Pintura Apotheke.

P. 57 - fragmentos de diário. Fábio Wosniak. 2015/2018. Acervo do autor.

P. 59 - fragmentos de diário. Fábio Wosniak. 2015/2018. Acervo do autor.

P. 61 - fragmentos de diário. Fábio Wosniak. 2015/2018. Acervo do autor.

P. 63 - fragmentos de diário. Fábio Wosniak. 2015/2018. Acervo do autor.

P. 69 - fragmentos de diário. Fábio Wosniak. 2015/2018. Acervo do autor.

P. 71 - fragmentos de diário. Fábio Wosniak. 2015/2018. Acervo do autor.

P. 73 - fragmentos de diário. Fábio Wosniak. 2015/2018. Acervo do autor.

P. 75 - fragmentos de diário. Fábio Wosniak. 2015/2018. Acervo do autor.

P. 77 - fragmentos de diário. Fábio Wosniak. 2015/2018. Acervo do autor.

P. 79 - fragmentos de diário. Fábio Wosniak. 2015/2018. Acervo do autor.

P. 81 - fragmentos de diário. Fábio Wosniak. 2015/2018. Acervo do autor.

P. 83 - fragmentos de diário. Fábio Wosniak. 2015/2018. Acervo do autor.

P. 86 - fragmentos de diário. Fábio Wosniak. 2015/2018. Acervo do autor.

P. 88 - fragmentos de diário. Fábio Wosniak. 2015/2018. Acervo do autor.

P. 90 - Constelação. Fotocolagem. Fábio Wosniak. 2015.

P. 92 - Foto encontro Apotheke. Estudos sobre John Dewey. 2016. Acervo Estúdio de Pintura Apotheke.

P. 94 - fragmentos de diário. Fábio Wosniak. 2015/2018. Acervo do autor.

P. 96 - Foto encontro Apotheke. Estudos de encáustica. 2016. Acervo Estúdio de Pintura Apotheke.

INICIAÇÃO

Co / Agem

tempo espaço criativo

transgressor de pen-sar o fazer

trabalho linguagens artísticas diálogo

experimentação prática pesquisa

biopolítica corpo ponto de partida

estéticas e do desejo construção

percepções e diálogos poético

Capítulo 3.

O Estúdio de Pintura Apotheke como laboratório

reparar, de acordo com o texto, o corpo e o espírito, de modo a alcançar o estado de equilíbrio. O texto fala sobre a importância de se trabalhar com o corpo e o espírito, de modo a alcançar o estado de equilíbrio. O texto fala sobre a importância de se trabalhar com o corpo e o espírito, de modo a alcançar o estado de equilíbrio.

que a linguagem se relaciona com o pensamento, não se trata de um pensamento que se relaciona com a linguagem, mas de uma linguagem que se relaciona com o pensamento. O texto fala sobre a importância de se trabalhar com a linguagem e o pensamento, de modo a alcançar o estado de equilíbrio.

Portanto, é importante que se trabalhe com o corpo e o espírito, de modo a alcançar o estado de equilíbrio. O texto fala sobre a importância de se trabalhar com o corpo e o espírito, de modo a alcançar o estado de equilíbrio.

Assim, é importante que se trabalhe com a linguagem e o pensamento, de modo a alcançar o estado de equilíbrio. O texto fala sobre a importância de se trabalhar com a linguagem e o pensamento, de modo a alcançar o estado de equilíbrio.

Talvez lhe possa parecer que as nossas teorias são uma espécie de mitologia.

Mas não é verdade que qualquer ciência, ao fim e ao cabo, acaba numa espécie de mitologia como esta? Não se passará hoje ao mesmo a sua própria física?

Freud
Na correspondência com
Einstein (maio, 1931, p.11)

As experiências, as regras,
as experimentações que
o aparelho está me
operando, estão
cumprando a função
no meu repertório
enquanto arte/codificações.
Experiências e interpretações.

Contexto do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke

O Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke iniciou suas atividades em fevereiro de 2014. Ele é a ressonância dos estudos de pós-doutoramento realizado pela Profa. Dra. Jocielle Lampert na Columbia University - Teacher College/NY e de suas imersões no ateliê de Vermont⁴. Como um Grupo de estudos no âmbito da Universidade, o Apotheke está vinculado ao Programa de Pós-Graduação, na linha de Pesquisa de Ensino da Artes Visuais (PPGAV/UDESC) e ao Grupo de Pesquisa Entre Paisagem⁵.

Desde seu início, a ideia é a de estruturar um grupo em que as pessoas se encontram para estudar pintura. Nunca fomos um coletivo de artistas. O ponto de partida para fundar um grupo de estudos em pintura pretendia encontrar um espaço que fosse potência na articulação entre a pesquisa artística e a arte educação, tendo em vista que o Grupo abrigaria estudantes de pós-graduação, orientandos da coordenadora do Grupo.

O desafio que o Grupo apresenta aos seus integrantes é sempre o de refletir sobre o que significava estar presente, muitas vezes semanalmente, diante de propositivas estético-artísticas em pintura no campo das artes visuais e da arte educação.

Participantes e encontros

No ano de 2014, quando foram organizados os primeiros encontros, o Grupo contou com 23 participantes. Entre eles, estavam professores universitários dos cursos de artes visuais e design, licenciados e bacharéis em artes visuais e pós-graduandos em dessa mesma área. Nesse mesmo ano, o Grupo mantinha encontros semanais no ateliê de pintura da UDESC.



Em 2015, poucas reformulações aconteceram no número de participantes, mantendo a mesma média nos encontros que se ocorriam semanalmente no ateliê de pintura da UDESC. Somaram-se, ao Grupo, os novos orientandos de mestrado da coordenadora do Grupo.

Diante das avaliações do Grupo no que se referia à organização dos encontros dos anos anteriores, em 2016 foram mantidos os encontros semanais no ateliê, porém passamos a trabalhar com base na perspectiva dos estudos de Josef Albers sobre a teoria da cor.

O ano de 2017 foi marcado por uma mudança na estrutura dos encontros. Devido ao afastamento da Profa. Jociele do contexto universitário, que estava de licença-maternidade, os encontros aconteceram no formato de residências artísticas. Orientados por uma de suas alunas de mestrado, as residências foram realizadas por oito alunos da UDESC, no ateliê de pintura da mesma instituição, em períodos alternados de vinte a trinta dias.

Na tentativa de gerar um novo modelo para os encontros, avaliando que os semanais não correspondiam às ressonâncias dos estudos deweyanos, de pensar a teoria pela prática, foi lançado um chamamento para participação do Apotheke para o ano de 2018. Para integrar o Grupo, seria necessário realizar uma inscrição e apresentar um projeto poético, avaliado pela coordenadora do Grupo. Resultaram, dessa seleção, 10 integrantes. Entre eles, estavam artistas, alunos de graduação em artes visuais e pós-graduandos de mestrado e doutorado da mesma áreas. Os encontros, nesse período, ocorreram quinzenalmente.

Em 2019, manteve-se a mesma estrutura do ano anterior em relação aos encontros e à seleção de participantes. Como os encontros ainda estão em curso neste ano, no qual também acontece a defesa desta tese, eles não serão abordados no conteúdo desta pesquisa.

⁴ Sobre as pesquisas realizadas consultar Lampert (2016).

⁵ O Grupo de Pesquisa Entre Paisagens tem como finalidade promover articulações entre formação docente e formação poética, de modo a evidenciar seu aspecto relacional. Nessa perspectiva, o sujeito em formação docente necessita da experiência artística tanto quanto aquele que realiza a formação poética. Ambas as formações vivenciam processos de criação em arte e arte educação no sentido de pensar outros modos de ser docente e ser artista. As linhas de pesquisa priorizam os processos de criação em pesquisas em artes visuais e educação arte, reconfigurando outras e novas paisagens. O pensamento estético e artístico permeia a criação em fazeres poéticos e docentes que envolvem conceituações e abordagens diversas em arte e arte educação, ocasionando acontecimentos que surgem justamente do encontro entre docência e poética ou entre poética e docência. As ações de Grupo de Pesquisa Entre Paisagens, abarcam também a Revista Apotheke. A revista pode ser acessada em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/APOTHEKE/indexCNPq> ([d.s.]b).



Levantamento anual dos conteúdos do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke – 2014 a 2018.

Primeiro ano (2014):

- Estudo de técnicas: monotipia com tinta óleo, encáustica bidimensional, suminagashi, estudo de pigmentos e produção de tinta artesanal – óleo e acrílica –, *still life*, têmpera ovo, mergulho na paisagem, aquarela, aquarela com modelo vivo, *alla prima*, colagem e partilhamento de ideias sobre as obras de Alex Katz e Hugh O’Donnell.
- Visita aos estúdios dos artistas Yara Gasque e Rubens Ostroem.
- Estudos Dirigidos sobre teoria das cores.
- Conversa com os artistas Fernando Augusto e Teresa Poester
- Exposição “Arte como Experiência” no Museu Hassis de Florianópolis.
- Curso de Formação Artística para Educadores: fazer e pensar artes visuais.

Composição do Grupo: 23 participantes, entre eles: estudantes de pós-graduação, licenciados e bacharéis em artes visuais, professores do curso de artes visuais da UDESC e do Curso de design de instituição privada.



Segundo ano (2015):

- Estudo de técnicas: colagem, encáustica, modelo vivo, monotipia, estudos de anatomia, mergulho na paisagem e suminagashi.
- Conversas com os artistas José Maria Dias Cruz, Rosana Paulino, Fernando Augusto e Alphonsus Benetti.
- Estudos dirigidos da obra *Arte como experiência*, de John Dewey.
- Projeto *Across the Window*.
- Dia Fluxus.
- Oficinas de cianotipia, monotipia e suminagashi.
- Aula aberta de Flávia Duzo.
- Residência artística: *Inside the School*.
- Exposição Vorkus na Galeria Municipal de Arte Pedro Paulo Vecchietti, em Florianópolis

Composição do Grupo: mesmos participantes do ano anterior.



Terceiro ano (2016):

- Estudo de técnicas: *antotype*, cianotipia e monotipia, mergulho na paisagem, encáustica, lições de Hans Hofman.
- Conversas pictóricas com Milton Machado, José Maria Dias Cruz, Marta Cabral, Rita Bredariolli, Paulo Pasta e Marco Giannoti.
- Projeto Albers: estudo dirigido do Livro *A interação da cor*, intensidade e luminosidade, transparência e rompimento de tons e valores, mistura de cores, fundos invertidos, subtração e adição, transparência e ilusão, intervalos e transformação da cor, interação: harmonia e quantidade.
- Micropráticas: monotipia, mosaico, encáustica e suminagashi.

Composição do Grupo: O grupo manteve alguns participantes dos outros anos, mas integrando agora alunos bolsistas da graduação em artes visuais, totalizando 20 integrantes.



Quarto ano (2017):

- Artista em residência.
- Curso de Formação Estética para Docentes.

Composição do Grupo: oito alunos da graduação em artes visuais.

Quinto ano (2018):

Nesse ano, diferentemente dos anteriores, os participantes foram selecionados pelos seus projetos artísticos.

- Encontros para estudos sobre processo criativo: poética versus retórica, assunto e tema no processo artístico, narrativa visual e fundamentos da linguagem visual.
- Residência artística: -imersão gráfico-pictórica.

Composição do Grupo: dez integrantes, entre artistas, alunos da pós-graduação e da graduação em artes visuais



Conteúdos e estrutura: pensar a docência através de práticas estético-artísticas em pintura

Estava posta a dúvida: como começar a pensar pintura pela prática e não pela teoria e, ainda, como articular essas práticas à docência? Certamente essas dúvidas ainda não foram sanadas. Quem sabe nem exista uma resposta certa, adequada, e talvez seja a dúvida que motiva a continuidade da pesquisa e dos encontros do Apotheke.

Contudo, tendo essa primeira dúvida presente, já se apresentava um primeiro problema a ser investigado com os participantes: como articular teoria e prática nas proposições que sucederiam os encontros?

Nessa perspectiva, os encontros foram gerando eixos e conteúdos. Observamos que, no primeiro ano do Grupo, estavam presentes o estudo de técnicas, as visitas aos estúdios de artistas, a conversa com artista, a exposição e o curso de formação para professores. Certamente que, nos anos posteriores, o Grupo sofreu reajustes, mas sempre manteve um tempo-espaço para estarmos juntos praticando.

As visitas aos estúdios de artistas ganharam novos formatos, levando os participantes a observarem seus próprios estúdios; as conversas com artistas se transformaram em conversas pictóricas e em aulas abertas, oportunizando uma rede de diálogos com outros artistas, professores e instituições; o curso de formação para professores teve novas edições e se transformou em micropática.

Sempre partindo da pintura como estrutura, os eixos dos encontros foram sendo apresentados e vivenciados. Foram camadas de conteúdos que, aos poucos, foram sendo exploradas pelos participantes, às vezes articulando – outras, somente misturando – arte e docência, o que trouxe outro elemento causador de inquietações: a imagem do artista-professor-pesquisador.

Hoje, tecendo esses pensamentos sobre o Apotheke, todos os caminhos me levam a acreditar que as reflexões que envolviam pensar arte e docência, reveladas na imagem do artista-professor-pesquisador, perpassam a compreensão, a negociação e a articulação de um equilíbrio entre o ser artista e o ser professor.

Projeto Apothelne



pensar o
corpo no
arte contemporânea

Artistas
Referências

The Body of
Colosseum
I & II

colosseum

The body in
contemporary Art

— Cabindarius Apotheke — 2016

- ① Antotipe
- ② Cionotipia e Monotipia
- ③ Open Studio
- ④ Projeto Albers Monotipia-Valores/Cor

- ⑭ merxelles no Rauszgm
- ⑰ Encáustica

Apresentação do Projeto Albers

Apresentação
sobre a
interação da
cor

Intimidade +
luminosidade

transparência,
rompimento
de tons e
valores

Mistura de cores
transparência e ilusão

Fundos misturados

pensar pintura

Substituição e relações de cores

⑮ Albers Projeto Albers

⑯ Albers Projeto Albers

⑰ Apresentação Dissertação de licenciatura

⑲ Intervenções das cores e harmonia/quantidade

⑳ Intervenções das cores e harmonia/quantidade

- monotipia
- mosaico
- Mosaico pictórico
- Encáustica
- Sumi-ogashi

compreensões pictóricas

Milton MacLeod

Jose Maria Marco Gironades

⑳ Intervenções e transformações da cor

Marta Colbel e Rita Bru-danielle

Paulo Pastor

Isso tudo culmina em um estar artista professor, partindo do pressuposto de que a pesquisa já é condição para ser professor e para ser artista.

Estas acabaram sendo as grandes “camadas de conteúdos” do Grupo: o artista professor pesquisador e a articulação entre prática e teoria, partindo de estudos em pintura e tentando uma ancoragem na filosofia da experiência de Dewey.

A estrutura dos encontros pretendia fornecer uma lente contextual diversificada, que se origina da prática (do fazer), na qual a pintura seria um veículo que conduziria a organização e a compreensão da articulação entre fazer-pensar-sentir e ensinar artes visuais – estar artista professor.

Para Dewey (2010, p. 354),

“veículo” ou “meio” [*medium*] significa, antes de mais nada, um intermediário. A importância das palavras “recurso” ou “meio” [*means*] é a mesma. Trata-se das coisas mediais, intervenientes, através das quais algo remoto é levado a ocorrer. Entretanto, nem todos os meios são veículos. Existem dois tipos de recursos ou meios [*means*]: um é externo àquilo que é obtido; o outro é absorvido nas consequências produzidas e permanece imanente nelas.

A pintura como veículo é o meio e o fim conjugados. Ela é o produto e o resultado da investigação. Pensar *com* e *através* da pintura é conservar a ideia de organizar a singularidade das investigações acerca do que a arte diz sobre si mesma. E esse dizer sobre si da arte, esse ponto na experiência estética, no qual há duas modalidades ostensivamente opostas – como ver e escrever, a imagem e o texto, são ou se tornam indiscerníveis – é um dos primeiros passos para se compreender o eixo de continuidade e a articulação entre teoria e prática; quando as dualidades vão se dissolvendo, quando o dizer acontece tanto pela imagem quanto pela palavra (escrita ou falada), quando a prática docente é tocada pela prática artística e a prática artística pela prática docente.

As práticas investigativas que eram propostas durante os encontros de estudos não visavam apenas ensinar novas fórmulas de ensino-aprendizagem para professores no âmbito da arte educação. A busca inicial

minuto de (auto)silêncio

- atualização
tático
- Atitude () Professor: inventar de condições criativas
 - ↳ explica ()
 - ↳ Atitude Professor
 - ↳ inventar de condições criativas
 - ↳ experiências ativas
 - ↳ processos artísticos pedagógicos
 - ↳ Atitude como lugar/ espaço disponível para estas proposições
- o que?

como é bom?

- O ateli? como dispositivo para processos artísticos pedagógicos

- ↳ O ateli? expandido
- ↳ processos artísticos pedagógicos

alato

- Manutenção de nós na cartografia de um Atitude Professor Perquisição

- A coheco obscurecido por um ^{colmeio}
- ~~Essa Atitude Professor~~

que tentou ganhar força no decorrer dos anos foi a utilidade e o registro dessas experiências para futuras práticas de formação de professores e pesquisas em arte e arte educação no contexto da pós-graduação. Sobre a pesquisa em arte na educação, Eisner (1995, p. 102, tradução nossa) escreve:

As narrativas artisticamente trabalhadas se tornaram cada vez mais importantes tanto como fontes de compreensão do ensino pelos pesquisadores quanto como recursos que os professores podem usar para melhorar seu próprio ensino.

É sobre essas noções que o Apotheke vai se constituindo, com uma velocidade que nem sempre foi acompanhada pelos integrantes. A heterogeneidade do Grupo, como os objetivos diversificados de cada participante, fez gerar um conflito interno, colocando, de um lado, os orientandos de pós-graduação e, do outro, os demais integrantes.

Esse conflito comprometeu a condução do Grupo em consonância com os pressupostos filosóficos de Dewey. Estar comprometido com uma abordagem da arte como experiência, como um processo autorreflexivo, envolvendo diálogo crítico, necessariamente o ponto central é sempre a experiência humana a partir da interação de indivíduos e seu ambiente. Nesse ambiente, juntos e sozinhos, produzem-se histórias vivas, não lineares; tudo vem com uma corrida de simultaneidade dinâmica. Isso ficou evidente em todos os anos de existência do Apotheke.

O desejo de estar junto, experimentando técnicas em pintura, técnicas que muitas vezes não faziam parte do currículo da graduação em artes visuais, manteve os participantes presentes semanalmente. Contudo, estar presente nas práticas não significava estar envolvido com o estudo filosófico. O que foi se mostrando ao longo dos encontros era justamente o que não deveria acontecer: experienciar a técnica pela técnica.

É na tentativa de desconstruir a ideia da técnica pela técnica que surge o chamamento por projeto. O que se evidenciou, claramente, nesses anos do Grupo, é que ainda persistia uma cultura de aprender para replicar. A concepção defendida em participar do Grupo é justamente contrária à cultura do ensinar para replicar. Primeiramente, aprendemos para nos repertoriarmos, experienciarmos os conteúdos e transformá-los em experiências significativas. Somente nesse percurso, realizando essa travessia pela experiência

o corpo

④ *lênha* espaço temporal
 n° por simulação ④ por
 apresentação / acontecimento

- como transformar um
 projeto pedagógico em
 projeto artístico?

- O que é um projeto
 pedagógico e um projeto
 artístico?

modos de ser Artista / Professor
 Pesquisador

pensar poético?!

Onde está? — o binômio
 — aprendizagem

antes / depois

Potência = força

Verbo

grinchiu / sorriu
 acontecimento / superfície

④ *incorporal* - acontecimento
 é o próprio sentido

estética, é possível pensar em projetos pedagógicos, realizados com base em propositivas investigativas de ensino-aprendizagem com uma (re)visão, com algo de novo, reflexiva.

Isso não significa que nada disso tenha acontecido, pelo contrário, foi possível de ser visto nas defesas de dissertação dos orientandos de mestrado da coordenadora do Grupo. Contudo, nos demais participantes, que estavam presentes para pensarem suas atividades artísticas, notamos poucas influências nas articulações com os estudos até então realizados.

Avalio essa pouca articulação entre os conteúdos e os trabalhos estéticos dos participantes que não estão implicados com a docência justamente devido ao ambiente em que estávamos imersos. O Apotheke se configura, na minha perspectiva, como um espaço para pensar a prática artística articulada com a prática docente. Contudo, os integrantes que não mantinham tal atividade não se comprometeram em compreender que esse espaço seria potencial para suas reflexões enquanto artistas.

Em contrapartida, os orientandos que realizaram seus estudos no Apotheke asseguraram, nas suas pesquisas, uma maneira de ser-estar pesquisador, partindo de uma premissa de um não-ainda-saber e do desejo de conhecimento, pois apresentaram trabalhos em que a experiência, vista como ponto central de uma investigação estética, dada a sua complexidade, oferece à percepção um método singular de fazer-pensar pesquisa no campo da arte e da arte educação.

Apresento, a seguir, as características dos trabalhos dos orientandos e orientandas de mestrado da Profa. Dra. Jociele Lampert. Na sequência exponho os títulos e resumos.

a) Criar possibilidades de realizar pesquisas com vistas a novas maneiras de conceber a expressividade e consciência de como as coisas podem ser compreendidas. Arte se ensina e aprende pela experiência.

b) As ideias de uma pesquisa são apresentadas e executadas partindo da experiência, isto é, tornando a experiência observável através de uma série de processos.

c) Descrever a experiência estética de ensino pressupõe considerar a imaginação aspecto fundamental dos processos pedagógicos.

- d) A experiência de pesquisa parte da articulação da observação, fazer-pensar, exigindo uma atitude filosófica do pesquisador.
- e) Reconhecer que a experiência é resultado de inferências do ambiente.
- f) Noções da experiência estética são exercícios físicos, afetivos e intelectuais, dos quais o processo surge de processos abrangentes.
- g) Conhecimento nunca é conclusivo.
- h) Concepções são históricas e partem de contextos culturais.
- i) A arte e seus conhecimentos é parte de um contexto cultural em que padrões de discurso e estruturas a compõem.



Dissertações

A poética na prática de um pedagogo: experiência sobre aprender artes visuais através da pintura / Fábio Wosniak - 2015

A Dissertação de Mestrado apresenta o percurso da experiência de um pedagogo acerca da aprendizagem em Artes Visuais. A pesquisa foi desenvolvida na Linha de Ensino de Artes Visuais e objetivou investigar como é desenvolvida a aprendizagem em Artes Visuais através da pintura. Os estudos foram elaborados em pesquisas de campo e na atuação prática-poética no Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke. Inicialmente, alunos egressos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia foram escolhidos como sujeitos da pesquisa. Porém, no decorrer da investigação, centrou-se os estudos na compreensão de como o autor, Licenciado em Pedagogia, apreendia e tecia relações entre as práticas artísticas e a Educação. O estudo desta Dissertação encontra na teoria da experiência cunhada por John Dewey (2010) o suporte para subsidiar uma aprendizagem em Artes Visuais através da consumação. Segundo o filósofo norte-americano, “em toda experiência integral (...) há início, desenvolvimento e consumação” (DEWEY, 2010, p. 139). Esta consumação não é a conclusão de um trabalho estético-artístico, mas uma possibilidade da emersão de outras experiências. Assim, este trabalho, pautado na filosofia da experiência de John Dewey, confere às Artes Visuais, ou aos Arte/Educadores, a possibilidade de reflexão sobre sua prática docente e, principalmente, sobre o modo como a articulam com sua prática poética.

A monotipia no campo expandido : reflexões sobre arte e arte/ educação contemporânea / Leandro Serpa - 2015

Esta Dissertação traz em suas linhas a investigação de um artista/professor/pesquisador, que posiciona-se no âmbito da reflexão acadêmica como artista/pesquisador e professor, etc., porque reconheço que produzo Arte amparado na pesquisa, e que a partir da reflexão poética estabeleço relações que se dão ao ensino.

Minha trajetória de pesquisa com a Monotipia, ambientada no campo expandido, localiza-se na diluição dos limites, no afrouxamento das barreiras que antes demarcavam o espaço da poética e do ensino. Aqui encontra-se uma pesquisa expandida, que reconhece as especificidades da pintura, do desenho, da gravura, da Monotipia, do tempo, do espaço, do ser, mas que em sua caminhada encontrou a diluição dos limites, transbordou fronteiras e adquiriu seu fundamento na ampliação de instâncias antes demarcadas.

Em um espaço/tempo outro a Monotipia no campo expandido possibilitou a abertura do campo da Arte e da cultura na junção reflexiva entre poética e ensino. Com base na experiência do artista, em sua poética, o ensino ganha fundamento, na vida, na experiência de substância consumadora, na liberdade de reflexão e promoção do conhecimento.

Com a experiência obtida com os artistas Carlos Vergara e Daniel Senise, nas entrevistas e visita aos ateliers destes artistas, pude ampliar minha reflexão sobre a Monotipia, obtendo com isso as ferramentas de pesquisa necessárias para o transbordamento do campo da Arte, a superação dos limites entre poética e ensino, a diluição das fronteiras entre mídias e entre tempo e espaço e apresentar por fim a Monotipia, no campo expandido.

Fomentar então a criação de um livro de artista com vistas à experiência de pesquisadores, professores e artistas constitui o objeto desta pesquisa. Tal documento, que concretiza esta Dissertação, tem por fim e objetivo apresentar uma pesquisa expandida que amplie o campo da Arte, na esfera do ensino, da pesquisa e da poética.

O lugar das artes visuais na escola: reflexões sobre práticas pedagógicas diferenciadas / Luciana Finco Mendonça - 2016

Este trabalho insere-se no horizonte da Arte e ArteEducação¹ e teve como objeto de investigação a construção do ProfessorArtistaPesquisador atrelada às práticas pedagógicas diferenciadas no ensino das Artes Visuais. Articulou-se como problema de pesquisa o seguinte questionamento: O Professor de Artes Visuais, que desenvolve prática artística na medida do fazer e do pensar, constrói sua prática docente de modo diferenciado? A pesquisa objetivou construir um olhar sobre o ensino de Artes Visuais, tendo como eixo principal refletir sobre a influência de práticas pedagógicas diferenciadas na formação do Professor de Artes Visuais. Para tanto, considerou-se como hipótese a ideia de que as práticas pedagógicas diferenciadas, para além de conteúdos disciplinares e do processo de escolarização, tendem a uma formação do Estudante condizente aos conceitos de Experiência e Educação preconizados por John Dewey (2010) e Elliott Eisner (1972). Os procedimentos utilizados para o desenvolvimento deste trabalho permearam a Arts-Based Educational Research (ABER), de Elliot Eisner & Tom Barone (2006), sendo, ao mesmo tempo, fontes de pesquisa e práticas artísticas. Dentre os procedimentos, destacam-se a realização de um Questionário/Conversa com Professores de Artes Visuais; a imersão no espaço escolar para realização de escuta/escrita/observação/registro dos movimentos desse/ nesse lugar; acompanhamento de projeto de Artes Visuais na Escola Residência Artística; participação no Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke.

Diário de professor/artista em processo : a prática artística como foco de investigação no ensino das artes visuais / Márcia Amaral de Figueiredo - 2016

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

**Sobre pintura & ateliê : reflexões da artista/professora /
Sílvia Simões de Carvalho - 2016**

Este projeto tem por objetivo principal refletir sobre o processo pictórico. Para tal, estabeleço o espaço do meu ateliê como eixo propulsor da interação entre Arte e Experiência, local que gera produção como poética e reflexão, como ensino/aprendizagem no campo das Artes Visuais. Assim, articulo Pareyson (2001), no sentido de construir relações associadas ao saber e ao conceito da experiência, com escritos de artistas - e professores - que deambulam sobre a pintura hoje. Desta forma, minha pergunta para a seguinte questão: É possível refletir sobre pintura, considerando Arte como Experiência em ateliê?

[Entre] imagens transitórias / Tharciana Goulart da Silva - 2017

Esta Dissertação de Mestrado em Artes Visuais apresenta percepções sobre os [entre]espaços da Arte e de seu Ensino. A pesquisa em Arte foi o eixo metodológico empregado para os estudos poéticos e técnicos. Assim, ancorou a busca por refletir sobre como a prática artística pode sustentar a prática docente de sala de aula. A presente Dissertação decorre acerca da figura dual do professor/artista e a respeito da técnica de Antotipia como lugares de [entre]espaços que possibilitam questionamentos em relação ao Ensino das Artes Visuais. As coleções desenvolvidas de insetos, flores e outros seres consistiram-se em uma base conceitual para o estudo do processo criativo e docente, e a técnica de Antotipia foi explorada como suporte expressivo durante esta investigação. Desse modo, além da imersão no processo criativo, foi desenvolvida uma pesquisa na Escola Básica Municipal Vila Santana (Santo Amaro da Imperatriz - SC), a qual possibilitou compreensões sobre a articulação [entre] o ser professor e o ser artista.

**Experiências poéticas em arte educação com adolescentes
no centro de internação feminina / José Carlos da Rocha - 2017**

Este estudo trata de reflexões e experiências do Ensino das Artes Visuais com adolescentes de quinze a vinte e um anos em conflito com a lei, internadas na unidade pública prisional fechada denominada Centro de Internação Feminina (CIF), uma instituição socioeducativa, em Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Esta pesquisa partiu do desejo de compartilhar e vivenciar saberes sobre a Arte nesse espaço, como artista e educador, com o objetivo de ressignificar pregnâncias da memória e experiências singulares e estéticas das adolescentes tolhidas de liberdade. Mediante o desenvolvimento de processos artísticos propostos, consideram-se as conexões entre a narrativa, o desenho, a pintura, a monotipia, a cianotipia e a fotografia como construção de fazer emergir as experiências significativas que permaneceram imanentes nas memórias das adolescentes. Nesse sentido, procuram-se conceitos nos estudos teóricos de Almeida (2009), Barbosa (2015,1991), Bergson (2010), Irwin (2013), Baudrillard (2004), Foucault (2014), Eisner (2011), Benjamin (1995), Poel (1981), Freire (1996) e Dewey (2012), que abordam questões referentes à presente pesquisa. Nessa direção, busca-se encontrar novos caminhos para desenvolver dispositivos no Ensino das Artes Visuais, levando em consideração o processo artístico como forma de romper barreiras do conhecimento, desenvolver a capacidade de ver, aprender, pensar, expressar e refletir criticamente sobre as próprias produções artísticas, bem como melhorar a autoestima e aprimorar o senso crítico das adolescentes que estão fora do meio acadêmico. Como forma de avaliação e observação dos resultados encontrados, utilizam-se formulários com perguntas sobre os exercícios contidos no

desenvolvimento do Plano de Ensino Arte Educação planejado para esta pesquisa. Demonstrem-se dois movimentos: um sobre os trabalhos artísticos e narrativas sobre memórias e experiências elaboradas pelas adolescentes, e outro, no encontro de experiências, reflexões críticas, observações e percepções como artista-pesquisadorprofessor. Nesse contexto, a pesquisa de campo buscou encontrar respostas e perguntas, proporcionando intersecções na construção de novas subjetividades e ressignificações por meio do Ensino das Artes Visuais.

Processos Híbridos e o uso da fotografia em pintura / Manuela Siebert - 2018

Os Processos Híbridos ocorrem na Arte Contemporânea através da incorporação de novas mídias e novas tecnologias ao fazer artístico. Esses Processos permitem um rompimento com as especificidades das técnicas buscando operar através de cruzamentos entre os meios artísticos e a ciência. O principal objetivo da pesquisa é refletir sobre a hibridação no âmbito do ensino da Pintura através da metodologia de Pesquisa em Arte por meio de experimentações e estudos relacionados com o uso da fotografia a partir da técnica de Sublimação. Através das relações entre fotografia, tecnologia e pintura, e das experimentações artísticas, a pesquisa propõe o uso dos Processos Híbridos e das tecnologias nos cursos de Graduação em Artes Visuais da UDESC. Também aborda sobre as possíveis interdisciplinaridades entre pintura e fotografia. Palavras chave: Processos Híbridos - Pintura Contemporânea - Fotografia - Ensino da Pintura

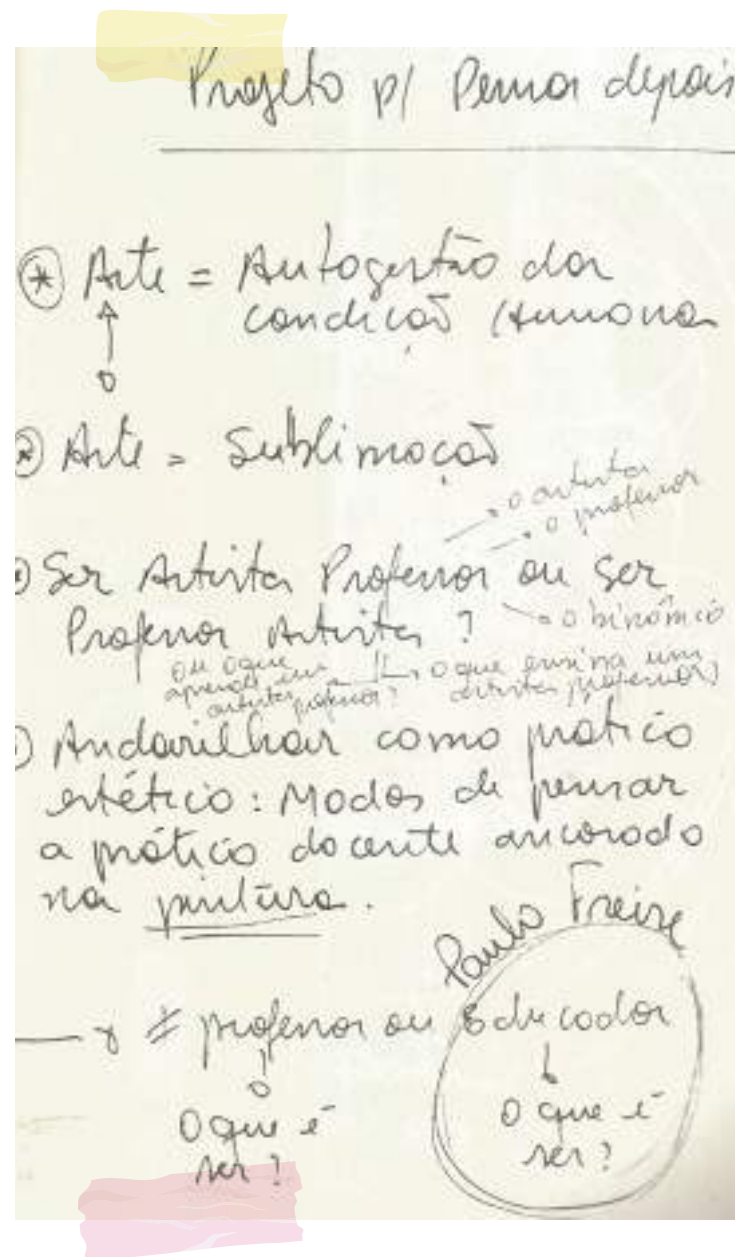
Objeto epistêmico em travessia / Marta Lucia Cargini Facco - 2018

Esta Dissertação de Mestrado em Artes Visuais apresenta reflexões acerca da travessia entre a prática artística e a construção docente. O processo criativo e os procedimentos de ateliê são compreendidos como métodos relevantes na construção do “duo” artista professor, no qual me reconheço, sendo o Ensino das Artes Visuais um lugar de potência. Como metodologia, traz-se a Pesquisa em Arte Contemporânea para pensar o processo artístico e docente como algo móvel e em constante transbordamento. No procedimento artístico, a autora apropria-se da cadeira como objeto poético de investigação, vista como um objeto epistêmico, para provocar o trânsito, e assim contaminar diferentes linguagens na intenção de criar lugares de “invenções” para o sujeito. Desse modo, realizou-se em ateliê trabalhos que perpassam entre pintura, desenho, objetos pictóricos, fotografia e narrativas visuais e textuais, os quais advêm de um “pensar pintura” através dos planos de cor. Assim, a questão levantada por este trabalho buscou atravessar a pesquisa poética dialogando com momentos pertinentes da docência, perguntando-se: A cadeira, como objeto poético, por meio do processo criativo, considerada um objeto epistêmico, poderá ser um eixo gerador de potências criativas e educativas na construção docente? Para auxiliar na argumentação desta questão, realizou-se um encontro com discentes do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UNOCHAPECÓ (Chapecó/SC), de diferentes fases, com a proposição de realizar uma microprática com a construção de um objeto poético, o qual se desdobrou na coleta dos dados da presente investigação.

Tese

O infográfico como objeto/processo nas artes visuais/ Adriane Cristine Kirst Andere de Mello - 2017

Nesta tese, o infográfico é pensado como um objeto/processo nas Artes Visuais. Portanto, é investigado como arte e também como forma de organização de processos e conteúdos na formação de artistas e professores. Para responder às questões que envolvem este estudo mapeia-se e delimita-se uma definição de infográfico, termo híbrido que une imagens e palavras para explicar ou expor algo, e recorta-se alguns instantes históricos do dispositivo, que vem ganhando cada vez mais popularidade. Fundamentam essa parte Steele (2010), Ilinsky (2010), Chris??anson (2012), Katz (2012), Rendgen e Wiedemann (2012) e Miller e Casey (2012), Basbaum (2016), Deleuze (2005). Ainda, apresenta-se parte dos infográficos, que compõe três bancos de dados criados para a tese: no primeiro encontram-se os objetos elaborados por artistas, em suas mais variadas formas; no segundo está a minha produção como artista, com visualizações e estudos; no terceiro, como proposta pedagógica, com os projetos desenvolvidos pelos estudantes de Artes Visuais, a partir de suas impressões, pesquisas, reflexões, processos. Os bancos de dados podem ser acessados na íntegra no site da tese: <http://infografico.art.br>. Faz parte da fundamentação teórica e prática George Maciunas e seus diagramas, máquinas de aprender sobre o Grupo Fluxus, entre outros, além da sua proposta para uma formação em Artes Visuais apresentada por meio de dois infográficos (Schmidt-Burkhardt, 2011). O Infográfico em sua forma híbrida apresenta-se como um dispositivo de mostrar/guardar pesquisas, percursos e que apreendem a atenção do outro (AGAMBEN, 2005). Como proposta pedagógica, a criação de infográficos transita entre o aprender e o ensinar no processo, na interação com o outro, uma metodologia de pesquisa para artistas e estudantes de Artes Visuais. John Dewey (2010), guia a prática, os exercícios que podem fazer chegar às experiências significativas, e Gilles Deleuze (2005, 2006), orienta o pensamento múltiplo, rizomático, transversal, nas possibilidades e devires.



Contida em cada uma das características anteriormente mencionadas, agora expondo os trabalhos dos orientandos e orientandas, percebe-se que a imersão no Apotheke não se limita a apenas ter experiências, ela contribui com a participação da sua criação em um estado de aprendendo-da-experiência, tornando a experiência a base com que se (re)constrói os significados das aprendizagens através e com arte (EISNER, 1995).

Embora concordando que pesquisas em arte possuem características de natureza fluida que desafiam as estruturas rígidas das pesquisas tradicionais, os discursos oriundos dos encontros do Apotheke apontam para um paradigma de pesquisa educacional. Mantendo a ideia de inovação e mudança de fazer pesquisa no âmbito da arte e da arte educação, é necessário apresentar os paradigmas que caracterizam os estudos do Grupo. Esse conjunto de preceitos transparece as concepções sobre prática artística e prática docente e a forma como realizamos as pesquisas em nossos contextos.

As “regras”, ao serem observadas pelos pesquisadores em articulação com o Grupo, apesar de abrangerem uma constelação de pontos de vistas, partem de consensos. Existem pressupostos básicos, como os de educação, arte e arte educação, que se mantêm no âmbito da filosofia da experiência estética. Essas atitudes adotadas fazem com que as pesquisas apontem para um paradigma estético que serve como bússola encaminhadora das pesquisas para uma metodologia das artes no âmbito da educação. Tudo isso desloca as formas de investigar e fazer perguntas para maneiras mais criativas e artísticas.

Essa maneira de pesquisar é a marca dos sujeitos que participam do Apotheke. A experiência é vivida e incorporada em todo o processo, propiciando reflexões que devem nos conduzir para novos hábitos de pensamento. Essa maneira de aprender reconhece a relevância do trabalho como um local de autoformação, reconhecendo que o conhecimento prático e conceitual são sistemas de aprendizagens indissociáveis, as quais nos encaminham para posturas éticas.

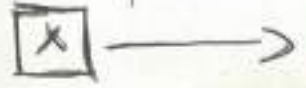
Esses novos hábitos de pensamento exigem a interação ativa entre sujeitos e objetos, arte e docência. Como explica Dewey (1929), o hábito não é apenas um modo de agir; é também um modo de pensar, porque o pensamento reivindica energia, e energia é organizada pelo hábito. Seguindo as proposições deweyanas, no Apotheke, acreditamos que, para adquirir novos hábitos, torna-se essencial construir um ambiente que mobilize

Tema: Ants, Schon de vida

Fund II

Mapeo nelo

Inofenses



ateliu itinerantes

- Total tumos:
- " Chefos:
- " alunas:

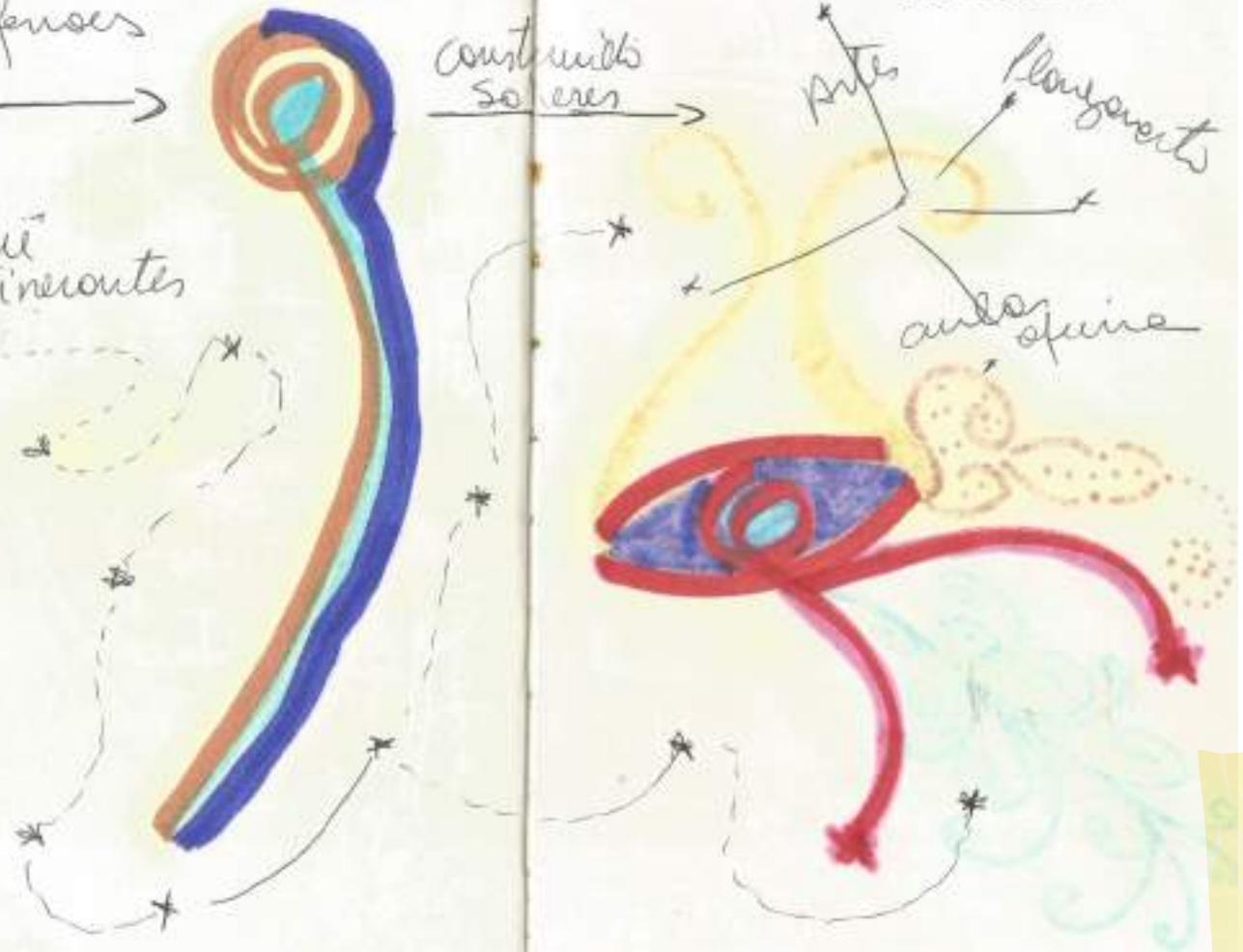
contenidos
Sociales

Personas
constela

Antes

Planes
personas

aulas
oficina



a busca de novas soluções para novos problemas. Nesse sentido, as pesquisas devem alcançar uma forma de conceber os processos educacionais de maneira que modifiquem atitudes e apresentem novidades. Dewey (2010) diz repetidas vezes que nenhum conjunto antigo de hábitos será adequado para enfrentar novas situações.

Nesse sentido, as proposições práticas do Grupo provoca seus integrantes a pensar, a partir da prática pictórica, os processos educacionais – novo problema –, fazendo com que as pessoas (re)ajam tomando consciência da sua atuação crítico-reflexiva – novos hábitos. Será com base nesses novos impulsos, para atender à mudança, que os impulsos antigos serão direcionados para novos canais da experiência, e uma nova natureza humana será formada (DEWEY, 2010).

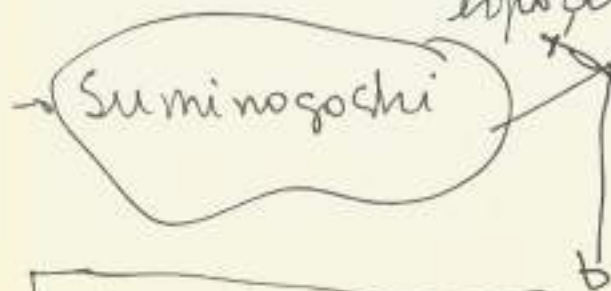
Continuando a reflexão segundo o pensamento deweyano, a educação certamente é o lugar para que novas condutas humanas sejam formadas. A arte, neste processo de formação de novos hábitos, tem poder significativo, pois possui função moral, por colocar em destaque a imaginação, amplificar nossa percepção de mundo e liberar a energia de maneira construtiva. Sendo assim, o hábito fornece a força de ação para que as mudanças ocorram.

É possível concluir que a lógica existente no Apotheke – em articulação com o pensamento deweyano – segue acreditando que existe uma relação contínua entre sujeito e ambiente. Essa relação é condição para os processos cognitivos, assim como esses processos são geridos na medida em que acontece a pesquisa. A estética não apenas constitui, mas é fundamento para uma teoria pedagógica cujo saber artístico é elemento vital para a aquisição do conhecimento.

A noção de conhecimento presente no Apotheke parte do pressuposto da autocriação do sujeito. Essa autocriação tem sua origem nos processos criativos autênticos com os quais temos contato junto às experiências estéticas. A forma estética, nessa maneira de conceber a construção do conhecimento, é permeada por processos de investigação nos quais a criatividade e a imaginação são imprescindíveis, ou seja, não são exclusivamente um saber técnico. Assim, a experiência estética não se origina da técnica; nesse caso, a técnica é apenas uma entre as mais variadas maneiras que buscamos para tentar encontrar solução para o problema. Entendemos a experiência estética como uma manifestação significativa da vida, como um campo de possibilidades para fazer surgir novas experiências.

Blues Opus

- > monotipio of oleo de sel
- > monotipio campo expandido / enquanto performance
↳ registro marca/tempo espaço



- ↳ Que cartografias (Sentimen-
tais/Subjetivas) podem emer-
gir dessas técnicas?
- ↳ Como chegar no campo
de pesquisa de essas propostas?
- ↳ Que uso oculto os/as

A água e o desenho do sonho

a técnica suminogoshi
é uma oportunidade de
meditação e reflexão.
Além da possibilidade de
trabalhar cores, formas,
linhas, impressões (gouache)
etc nos conecta com o elemento
água (Penas Rochelard
movimento)



Entrelaçando: professor artista pesquisador

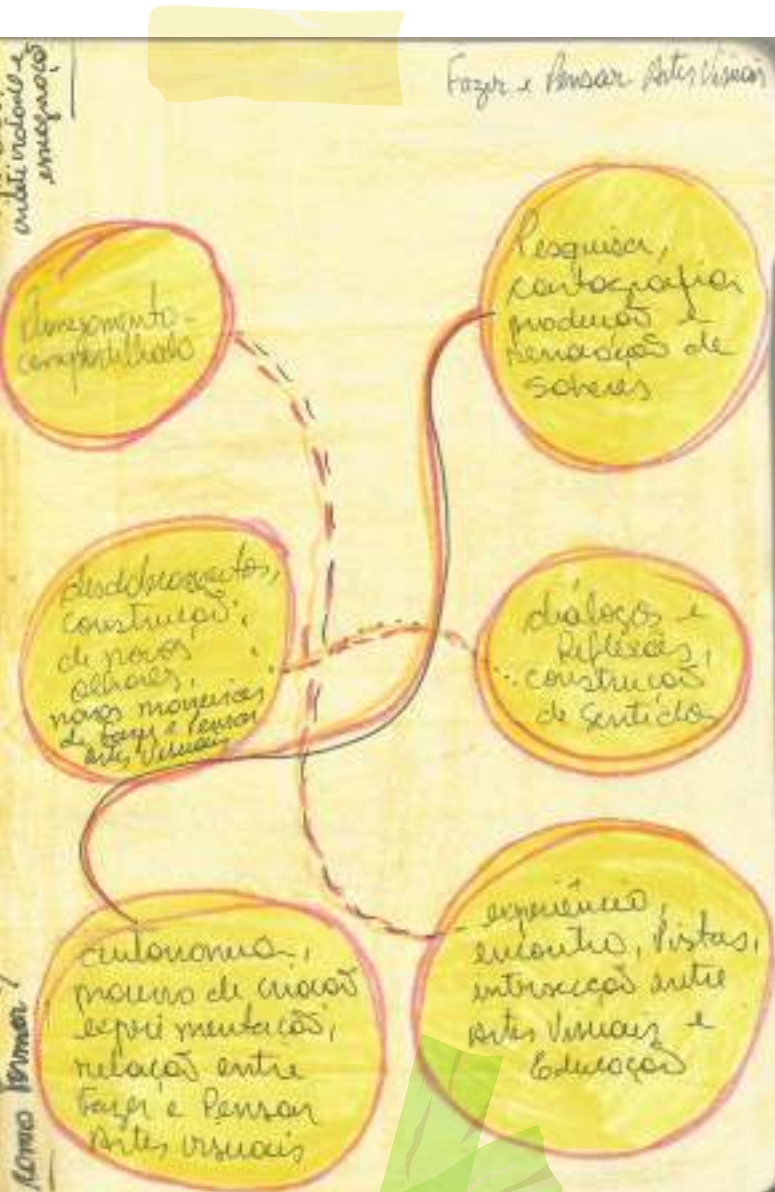
O ponto de partida para pensar a articulação dessa tríade, esclarecendo o que de fato seria esse conjunto, assenta-se exclusivamente em reflexões sobre a teoria de ensino de Dewey e a maneira como seus princípios educacionais estão sendo desenvolvidos nos encontros do Apotheke.

O pressuposto mais relevante do qual partimos para refletir sobre essa articulação está na compreensão de como estamos nos constituindo como artistas, como professores e como pesquisadores. É essa a principal pista que os escritos deweyanos nos apresenta e, a partir desta noção, passamos a construir a imagem de um professor híbrido que não dicotomiza ou hierarquiza.

Entender a prática docente, partindo do ponto de vista do artista professor pesquisador, requer observar os escritos de Dewey através das lentes da arte e da experiência estética. Nossas práticas pedagógicas passam a ser construídas com base nas experiências estético-artísticas que vivenciamos. A experiência que menciono é um componente essencial do que é ser humano: é a vida. É através das nossas experiências que nos adaptamos e aprendemos, controlamos nossos ambientes, na ideia de vivermos melhor e fazermos brotar novas experiências. Nós “nos submetemos” e “fazemos”, como diz Dewey (2011); e, entre fazer e sofrer.

O Apotheke, então, passa a ser esse lugar para o crescimento, para (re)construir melhores e novas experiências – um laboratório em que as experiências estéticas, pensando com Dewey, são consideradas as mais relevantes das experiências, são elas que nos conduzem a novos hábitos e padrões de pensamentos, mais inteligentes e sofisticados; usando a terminologia preferida de Dewey: as experiências estéticas são consumatórias (DEWEY, 2010).

A ideia da experiência estética como consumatória, como vista por Dewey, utiliza os recursos das artes para resolução ou criação de problemas. Essas situações são as que nos fazem pensar, questionar e produzir algo com esses materiais (concretos ou de pensamento). Dessa forma, ordenamos nossas experiências nos tornando praticantes de uma atitude reflexiva diante da vida; primeiro, passamos a nos conhecer, em seguida, partimos para um empenho cuidadoso para modificar nossas práticas, buscando perspectivas que alteram nossas condutas



e alcançando experiências mais profundas e completas. A reflexão, nesse caso, é subserviente à experiência, mas vital para esse exercício. Por esse motivo, uma experiência estética nunca se conclui ou se finda; como ela nos mobiliza a encontrar novas atitudes reflexivas diante da vida, ela é consumatória, ou seja, está sempre nos conduzindo para novas travessias.

São nessas travessias que prática artística e prática docente coincidem. Certamente não produzimos instruções precisas sobre como cada participante deve empreender os caminhos nessa trajetória. A premissa é deambular, deambular com e através da arte e das experiências produzidas nos encontros, nos quais o ponto de partida para qualquer reflexão é a nossa experiência no e com o mundo.

Foram dos princípios deweyanos da escola laboratório do autoexercício e da autocriação dos quais fomos nos apropriando e traduzindo para elaborar os percursos para desenhar os encontros do Apotheke. Passamos a entender que curiosidade, ação e experiência são condições para o aprendendo-da-experiência. Nessa concepção de aprender emerge a ideia de que somos agentes ativos, construímos realidades e visões de mundo em constante interação com o ambiente.

Diante dessa noção, não seria possível pensar em um projeto de formação estética que não contemplasse a prática artística em consonância com a prática docente. O termo professor artista pesquisador ou artista professor pesquisador, no Apotheke, sugere mais uma atitude do que uma simples adjetivação. Assim, cada participante cunha o termo com base na construção de sua subjetividade. Além disso, é possível dizer que o âmbito desse profissional converge com as habilidades complementares de um artista, a curiosidade e a sensibilidade do educador e vice-versa. Isso pode efetivamente envolver uma ampla gama de pessoas em experiências de aprendizagem dentro, através e sobre as artes (DAICHENDT, 2009).

- O que importa em
 um projeto em arte
 não é só a pesquisa /
 procura, mas a Achada.

↳ Picasso
 ↳ Gameta dos quadrados / Sheri

⊗ Observar a singularidade
 do lugar

⊗ Uma reflexão sobre o
 ensino das Artes Visuais
 para:
 - adultos, artistas
 - Professores (de onde?)
 - Pl. jovens, acadêmicos, etc...
 - arte como experiência

⊗ Como pensar um prático pedagógico
 & docente entre as Artes Visuais e a
 Arte Educacional.



Pesquisadores como Daichendt (2009), Hall (2010), Hickman (2010), Graham e Zwirn (2010) destacam a potencialidade da coesão entre arte e pedagogia ou prática artística e prática docente. Contudo, para que essa articulação de fato ocorra, devemos ser capazes, primeiramente, de compreender como estamos desenvolvendo nossas práticas – artísticas e/ou docentes – e como criar transição entre uma e outra.

Por mais que exista uma literatura significativa sobre o tema artista professor, assim como há pesquisadores interessados em elaborar um conceito para o assunto (BOOTH, 2010; CAMPBELL, 2003; DAICHENDT, 2009; DOHM, 2000; HANSEL, 2005; ZWIRN, 2002), “[...] professor artista é um termo poderoso e frequentemente usado nos campos da arte, estudos de museus, história da arte e arte-educação” (DAICHENDT, 2009, p. 33).

Contudo, essa investigação não estava preocupada em identificar as verdades absolutas sobre o termo artista professor pesquisador, em vez disso, procurou encontrar como, no Grupo Apotehke, essas novas percepções experienciais propiciariam tornar-se um artista professor. Esses encontros, mediados pelo estudo da pintura, convidam seus participantes a explorarem conexões entre o eu-artista e o eu-professor na criação de um entendimento que pode ser articulado nos contextos de suas respectivas práticas docentes.

No Grupo Apotheke, começar a pensar em como acontece essa articulação exige uma atenção reflexiva rigorosa, pois tudo começou pelo meu próprio percurso no Grupo. Como fui ao mesmo tempo construindo uma observação de como as práticas envolviam os participantes na reflexão dos exercícios estético-artísticos, eu estava envolvido nessas propositivas, ao mesmo tempo em que eu observava como as situações vinham acontecendo.

Meu entendimento, nessa maneira de pesquisar, sugere que, para obter uma compreensão propositiva dos encontros do Apotheke, o primeiro passo a ser dado é o de procurar entender minha localização e experiência individuais. Nesse sentido, tornou-se possível entender como as experiências estavam, de certa forma, relacionadas com o contexto maior em que estamos todos envolvidos. Aproveitei as oportunidades que o Grupo oferecia para experienciar o meu percurso como artista professor pesquisador, buscando desenvolver e compartilhar o meu entendimento de como a imagem desse profissional, por meio dos estudos práticos e, conseqüentemente, pela filosofia deweyana, tornava possível essa construção.

Conceitos = concepções / noções

⊙ Dever: estar sendo (sempre inovando)

↳ Estado

↳ Critico e Clínico: escutar

↳ memória e re-memorar



Filosofia nômade

Filosofia nômade

↳ Filosofia da experiência

tem a vertente
da territorialidade

↳ pensamento nômade
pensamento em movimento

↳ sair do representacional
dado p/ pensar outras
concepções - Criar

⊙ pensamento nômade (walkscope)
↳ Ver de Elaine

↳ ouvir os ritos incorporais

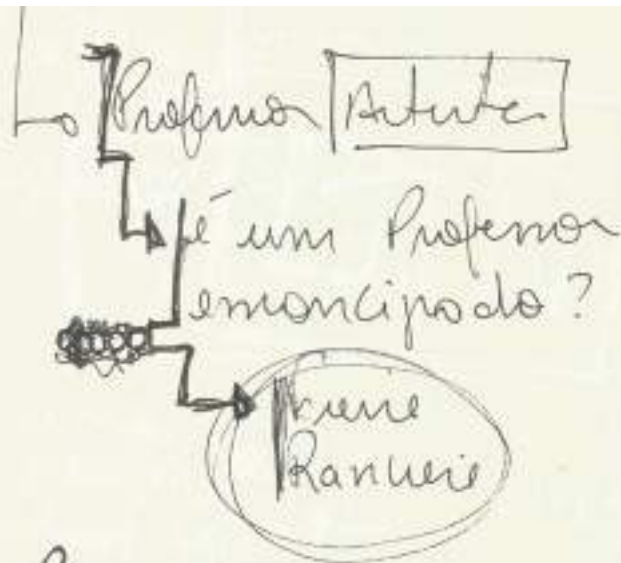
Modos de fazer: a colagem como prática estético-reflexiva

Os trabalhos poéticos que desenvolvi nos últimos três anos partem dos exercícios experienciados no Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke. Os estudos que desenvolvi com a colagem compõem fragmentos e detalhes. Usei imagens de corpos humanos retirados de revistas pornográficas masculinas e femininas, advindos de uma metodologia de trabalho que articula as seguintes etapas: seleção, coleção, apropriação, justaposição, sobreposição e montagem. Essas imagens, após selecionadas e colecionadas, são justapostas, sobrepostas e montadas; são as que constroem a nova imagem, muitas vezes atentando-se para estudos de cor e de superfícies rugosas e com contornos irregulares.

Assim, o processo de trabalho implica selecionar e guardar fragmentos de revistas na expectativa de que possam vir a ser outra imagem, no momento em que são postos em relação por meio da justaposição e da sobreposição. Essa expectativa nem sempre se concretiza, e há fragmentos dessas imagens que acabam não sendo utilizados. Contudo, fotografo todas as sobreposições e justaposições que, em alguns casos, acabam se tornando uma montagem e vão compondo um acervo que estou destinando para elaboração em outros suportes, como a impressão fotográfica em escalas maiores e a impressão em papel de outdoor. Quanto mais produzo colagens, mais tenho percebido que é importante realizar novas experimentações, uma vez que essas imagens provocam e inquietam o restante de tudo que já tenho produzido – a coleção –, e comportam-se como gatilhos para outros modos de criar.

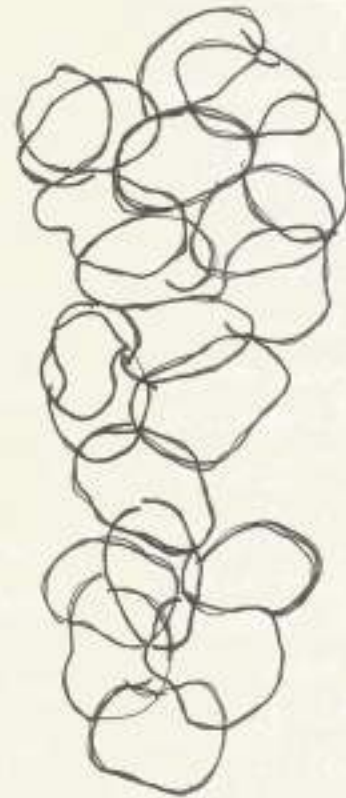
A colagem, enquanto prática estético-artística e sua articulação com os processos de ensino aprendizagem das artes visuais e a formação de professores, nesta pesquisa, questionam fundamentalmente a noção de um ensino e de uma prática estético-pedagógicos centrados exclusivamente em modelos de pensamentos e experiências universais, ou seja, aqueles que relegam uma educação multicultural.

Tanto a prática como o conceito de colagem são compreendidos partindo dos pressupostos de que existem modos múltiplos e referências múltiplas. Para que esses modos e referências múltiplos passem a fazer parte da experiência docente,



- Pensar em emancipar o espectador antes do professor?!
- a emancipação do sujeito dentro na educação? em que educação?!
- ou

• emancipação ou pensamento nômade?



textos: O que pode um professor

- { - acontecimentos
- de vir
- efeitos de superfície

[...] é preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais. (HOOKS, 2017, p. 52)

Sobre o currículo multicultural a autora explica que:

Apesar de o multiculturalismo estar atualmente em foco em nossa sociedade, especialmente na educação, não há, nem de longe, discussões práticas suficientes acerca de como o contexto da sala de aula pode ser transformado de modo a fazer do aprendizado uma experiência de inclusão. (HOOKS, 2017, p. 51)

Todo o percurso para a construção desta pesquisa foi traçado com base nas experiências estéticas-artísticas-pedagógicas que experienciei, pois é a partir da minha prática artística que esta pesquisa emerge. Os exercícios e estudos experienciados no Grupo de Estudos, no decorrer destes anos, propiciaram-me ter como objeto de reflexão minha própria experiência nas artes visuais, articulada ao ensino-aprendizagem deste campo do conhecimento. Pude, inclusive, observar a experiência dos outros integrantes e de todos os que passavam de alguma maneira pelo Grupo com o objetivo de estudar ou articular as artes visuais com a educação.

A colagem, nesta pesquisa aparece como técnica e conceito. Seguindo o pensamento deweyano, O modo de fazer-pensar, o trabalho empírico na realização das colagens, a partir da metodologia desenvolvida, exige que a pesquisa de imagens tome seu ponto de partida do mundo da experiência ordinária e reconhecesse que o fazer estético-artístico é um processo de ajustes experimentais (DEWEY, 2010).

Penso a colagem no plural – colagens –, O fazer focado na aprendizagem experiencial é o ponto-chave de uma metodologia de ensino aprendizagem que encoraja a liberdade da capacidade criativa. É o percurso poético que direciona a construção do conhecimento.

Freire (2011, p. 143) explica que:

O conhecimento envolve a constante unidade entre ação e reflexão sobre a realidade. Como presenças no mundo, os seres humanos são corpos conscientes que o transformam,

Conceitos = concepções / noções

⊙ Dever: estar sendo (sempre incorreto)

↳ Estado

↳ Critico: Clínico: essencial

↳ memória e re-memorar - re



Filosofia nominal

Filosofia nominal

o Filosofia da experiência

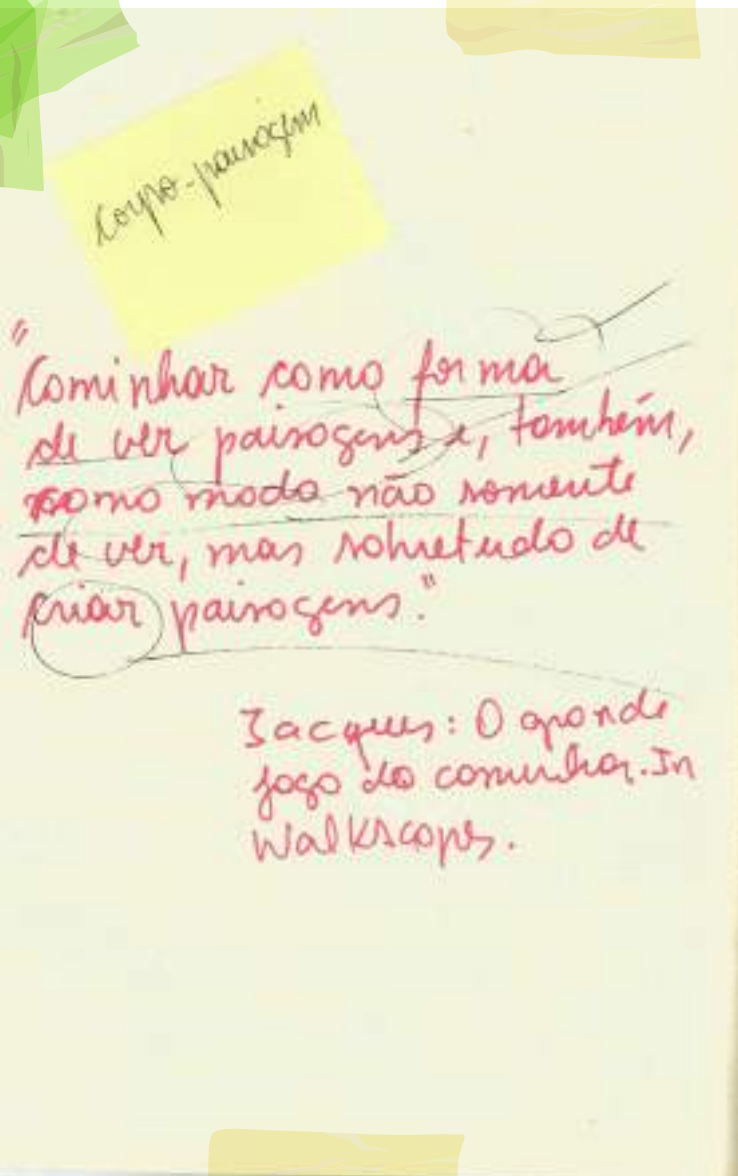
tem a ver
d territorialidade

pensamento nominal
pensamento em raciocínio

o sair da representação
dados p/ pensar outras
concepções - críticas

⊙ pensamento nominal Walkscope
↳ Ver d eloque

o Quais os efeitos incorporais



agindo e pensando, o que os permite conhecer ao nível reflexivo. Precisamente por causa disso podemos tomar a nossa própria presença no mundo como objeto de nossa análise crítica. Daí que, voltando-nos sobre as experiências anteriores, possamos conhecer o conhecimento que nela vivemos.

A colagem é a potência poética para fazer refletir a vida. Articulada com os processos de ensino-aprendizagem, a colagem propicia uma prática educativa emancipadora, multicultural e, principalmente, fomentadora de uma presença criadora.

As experiências com a colagem, no percurso destes estudos, aproximaram-me ainda mais dos conceitos da arte como experiência defendidos por Dewey (2010), mais especificamente com o conceito de impulsão anunciado pelo autor.

Para Dewey (2010, p. 143), impulsão se diferencia de impulso, pois impulsão "[...] designa um movimento de todo o organismo para fora e para adiante, e dela alguns impulsos especiais são auxiliares". Diante desse conceito, comecei a observar como eu era (e continuo sendo) impulsionado pelas experiências do meu processo poético. A partir do momento em que começo a colocar as minhas indagações no tempo-espço estético-poético, desdobram-se outros questionamentos, em que vou procurar as respostas no próprio universo das artes visuais: cadernos de artistas, exposições e entrevistas com artistas.

Atualmente, tudo isso ainda continua acontecendo. Mas as dimensões da minha experiência com as artes visuais ganharam um foco, a colagem, e um tema, o corpo humano.

"O desenho é o modo imediato de registro de nosso olhar. Por meio dele, compreendemos o que vemos, o que sentimos e nossa relação com o mundo. Por meio dele, distinguimos as coisas, aprendemos a amá-las."

Lygia Clark.



"É a figura do desejo: desejo inconsciente de expressar algo indizível."



Percursos poéticos em artes visuais através da colagem

O tema *Corpos in-Tensos, corpos que importam*, o qual desenvolvi no percurso do doutorado, buscou investigar parte da complexa relação subjetiva que envolve os corpos na contemporaneidade, como também das tensões cotidianas erigidas sobre um epíteto fóbico a tudo que se refere ao corpo e às relações que diversos grupos decidem estabelecer no âmbito das individualidades ou das práticas compartilhadas.

O que investiguei, sobretudo, buscou se opor exclusivamente sobre a tirania do normal. Certamente esse seja um dos principais motes que impulsionam minha pesquisa imagética e, por fim, a prática estético-artística com a colagem. Trazer essa temática para o campo da arte educação, em tempos como o nosso, é mais do que um desejo, é um compromisso que tenho como profissional da educação.

No entanto, revisitando todos os meus compromissos como profissional e pesquisador do campo da arte educação, começo a questionar toda a produção de imagens que elaboro. Resisti em classificar minha produção artística; não encontrava ou não queria classificá-la, talvez por ainda não ter sentido essa necessidade ou talvez por tê-la produzido e ter levado a poucos espaços de discussão... são muitos talvez!

Assim como o Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke foi o espaço nascente da minha produção, senti a necessidade de um afastamento silencioso para amadurecer a ideia e continuar produzindo. Foi exatamente nesse período de afastamento silencioso, dialogando com outros artistas e pesquisadores, além de empreender algumas leituras, que fui encontrando os caminhos para a minha pesquisa estético-artística. Coloco-a, então, ao lado de uma arte ativista e em de estética da arte e da *Cultura Queer*.

Ao mesmo tempo em que produzo e estudo a colagem enquanto conceito e método para esta pesquisa, percebo que a colagem implica diretamente um método que é por natureza de apropriação e hibridismo – marcado, como afirma Rolnik (2010), pela hibridização, pela flexibilidade e pela fluidez. Com a colagem, configura-se uma possibilidade sempre múltipla e variável de composição – uma montagem.



Também envolvido pela noção deweyana do transacionalismo (em que os eventos estão em estado de relação e continuidade, predeterminando-se e reconsiderando-se, na medida em que os processos cognitivos e a pesquisa é desenvolvida) e da estética, encontro um âmbito pedagógico no qual arte, sociedade e conhecimento passam a ser elementos vitais para as minhas pesquisas poéticas, apostando que esses elementos passam a sugerir propostas pedagógicas contra tudo que possa rejeitar o ambíguo, as incertezas e a rejeição de uma existência povoada pela imaginação.

Assemelho a experiência no trabalho com a colagem e com o que Dewey explica sobre o significado educacional da experiência, ou seja, desenvolver nas pessoas a capacidade de enfrentar de forma inteligente os problemas que encontrarão ao longo da vida, esclarecendo que inteligência é uma capacidade de desenvolver um tipo de atividade.

O exercício que parte da experiência com a colagem indica refletir sobre um tempo-espaco que é irredutível à representação. O que importa é um senso de "verdade" que a própria arte tem consigo mesma, tanto nas suas estruturas quanto no seu processo. Como salienta Argan (2010, p. 441):

[...] já não tendo um "uso" social natural, a arte deve esclarecer para si mesma seu verdadeiro ser, sua função possível, o modo de sua intervenção na realidade social, mesmo conservando uma absoluta autonomia.

Portanto, trabalho na construção de uma estética que emerge a partir de tensões da experiência e não de sua denegação. A potência

Maneira concreta ou poética
de viver

devido da representação

A CONTECIMENTO


Intencional

② trabalhar com o(a) e
não sobre

poética da colagem é a sua derivação dos hábitos, da sua intervenção direta na realidade ofertada pelos materiais dos quais os artistas se apropriam. É uma arte ligada aos interesses e às ações do corpo, conferindo ao corpo as transmutações sensíveis do presente. A colagem prefigura um campo de apreensão de um corpo imerso em informações sensíveis, pois ela opera com o que encontra, com o que está ao alcance das mãos, possibilitando aberturas de modos possíveis na existência – são modos de saber/fazer/sentir reinventados, em que o ser é um ser na realidade (MARTINS, 2007; ROLNIK, 2010; ARGAN, 2010).

O que está em constante estado de reflexão no percurso das produções com colagens são a vida quotidiana e como os sujeitos, de acordo com suas características sociais, culturais e históricas, reconstroem-se na confluência das muitas culturas povoadas por muitas imagens, advindas de diversos contextos.

A colagem e seu poder plástico apresentam uma potência que, ao mesmo tempo em que integra fragmentos da realidade externa, interage com eles. Sendo assim, na poética da colagem, apropriar-se desses elementos da cultura é ir além de interpretar seu contexto, é entender como esses materiais transitam, trazendo à tona no trabalho (final ou estudo) mais uma indagação do que uma apreciação contemplativa.

A collage of torn paper featuring images of muscular bodies and text. The background is a vibrant red. A blue strip of paper is torn across the middle. A grey piece of paper is torn in the lower right, and a white piece is torn in the bottom right. The text is printed on small white strips that look like torn paper.

Corpos in-Tensos

**Corpos
que importam**

Cartografia do corpo desejo



Todo o tempo é muito: no de viver, de ser.
- corpo aberto.



Corpo de Colêria

Entre
o
que
é
o
que
existe
o
desejo



fulaninho
2013

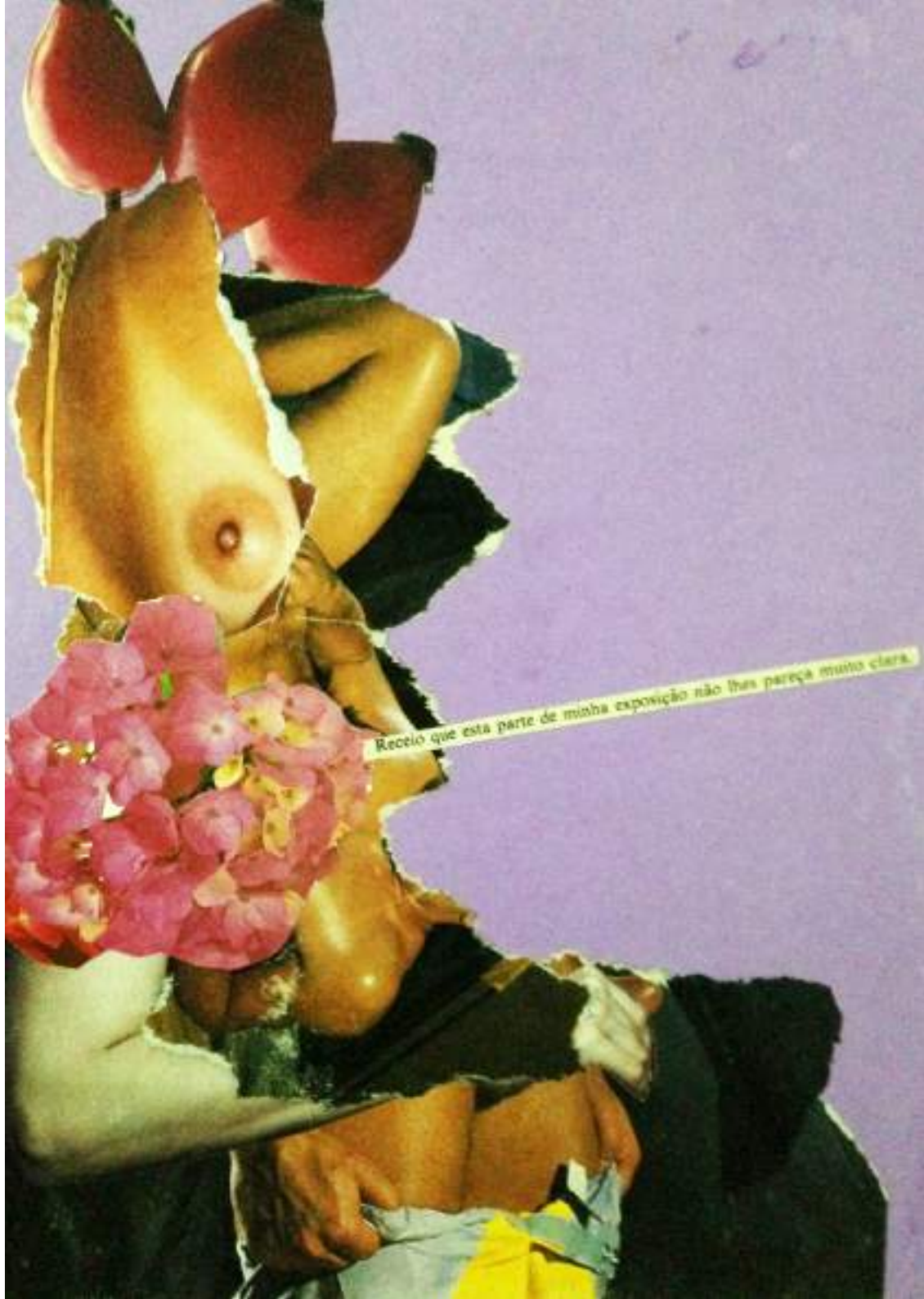












Recelo que esta parte de minha exposiçao não lhes pareça muito clara.





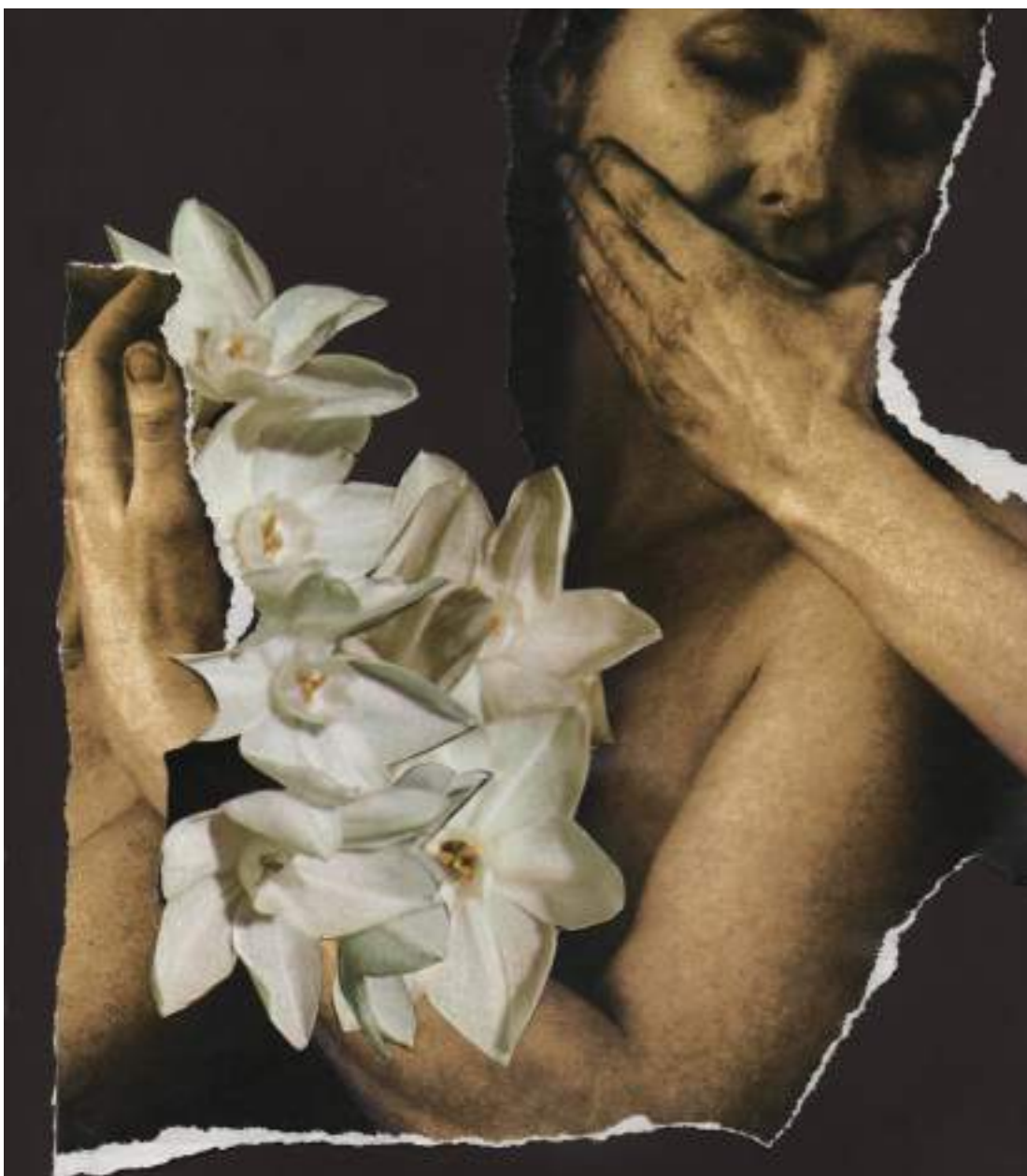


















porta para com o hístico de modo completamente diverso que para com o que sofre de uma doença orgânica. Para se a conceder ao primeiro o mesmo interesse que dá no segundo, pois, e as consequências, o mal daquele é muito menos grave. Mas acresce o que se sabe que, por seus estudos, adquiriu tantos conhecimentos quanto a etiologia da complexia ou de tumor

para incitar o médico a crer que se haviam traido nas crises tristes, muitas vezes de poética —, que tomavam habitualmente como ponto de à cabeceira do pai doente. Depois de relatar certos tia-se ela como que aliviada e reconduzida à vida no muitas horas e desaparecia no dia seguinte para da beber, bebeu sem embaraço grãto quantidade de água com o copo nos lábios. A perturbação desapareceu definitivamente.

Permitam-me que os detenha alguns momentos antes, até então, havia removido por tal meio um sintoma tão profundamente na compreensão da sua causa. O desoc devia ser de ricas consequências, se se confirmasse a esperan tomas da doente — e talvez a maioria — se houvessem or modo e do mesmo modo pudessem ser suprimidos. Para verifica media esforços e pesquisou sistematicamente a patogenia de outros cessava do mesmo modo pela revelação das fantasias novamente fo çoso reconhecer que a alteração psíquica manifestada durante as consequência da excitação proveniente dessas fantasias intensamente aten própria paciente, que nesse período da moléstia só falava e entendia inglês, deu esse novo gênero de tratamento o nome de *talking cure* (cura de conversação), qualificando-o também, por gracejo, de *chimney sweeping** (limpeza da chaminé).

Verificou-se logo, como por acaso, que, limpando-se a mente por esse modo, era possível conseguir alguma coisa mais que o afastamento passageiro das repetidas perturbações psíquicas. Pôde-se também fazer desaparecer sintomas quando

Havia-se notado que, nos estados de *absence* (alteração da personalidade acompanhada de confusão), costumava a doente murmurar algumas palavras que patologia deixam-no desumparado. Não pode compreender a historia, diante da qual se sente como um leigo, posição nada agradável a quem tenha em alta estima o próprio saber. Os hísticos ficam, assim, privados de sua simpatia. Ele os con

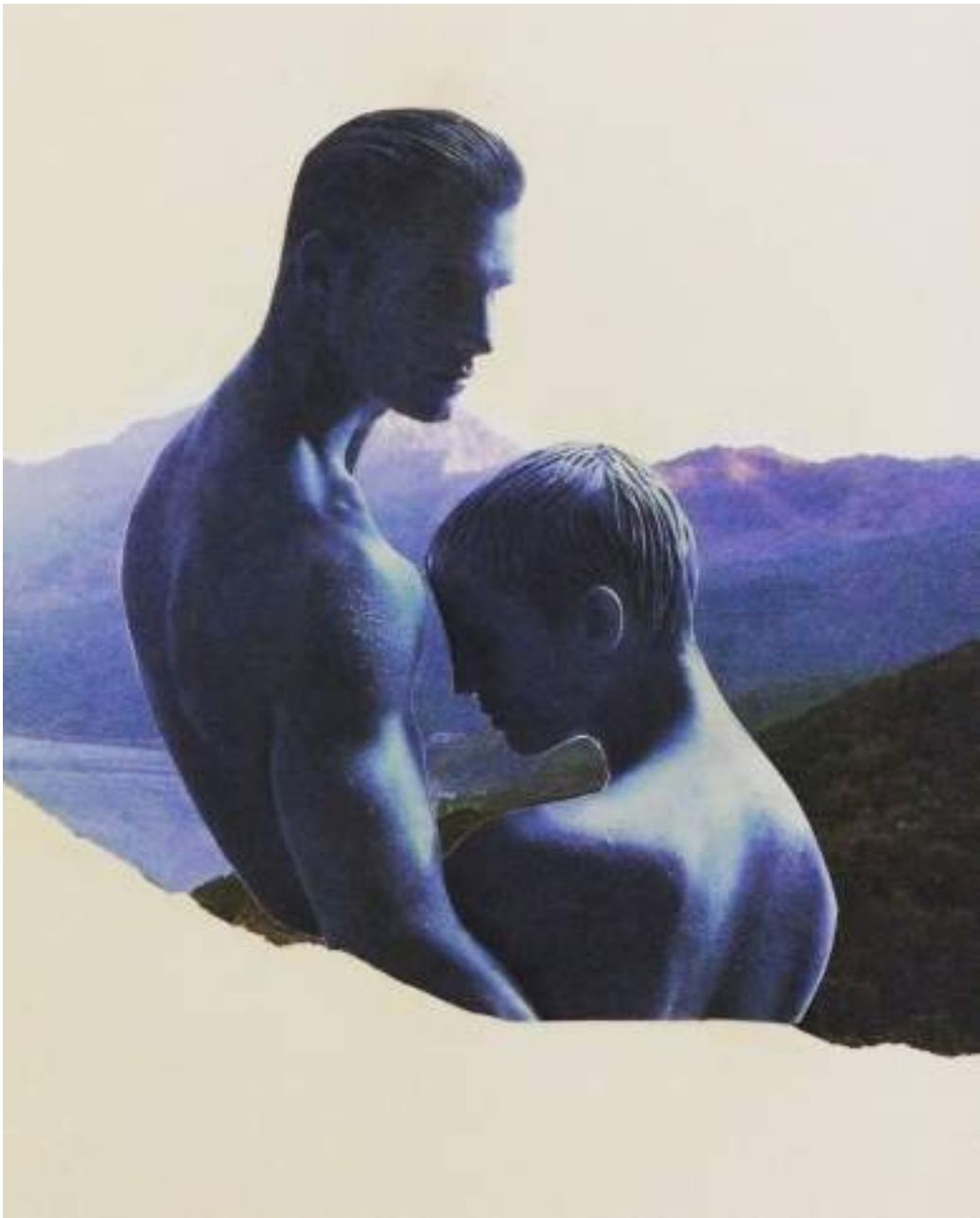




















Notas das imagens

- P. 100 - fragmentos de diário. Fábio Wosniak. 2015/2018. Acervo do autor.
- P. 101 - Foto encontro Apotheke. Estudos de encáustica, suminagashi e monotipia a tinta óleo. 2014/2015. Acervo Estúdio de Pintura Apotheke.
- P. 104 - Foto encontro Apotheke. Estudos aquarela. 2014. Acervo Estúdio de Pintura Apotheke.
- P. 105 - Foto encontro Apotheke. Estudos sobre a obra de John Dewey e colagem. 2015. Acervo Estúdio de Pintura Apotheke.
- P. 106 - Foto encontro Apotheke. Projeto Albers. 2016. Acervo Estúdio de Pintura Apotheke.
- P. 107 - Foto encontro Apotheke. Residência artística e estudos sobre processo criativo. 2017/2018. Acervo Estúdio de Pintura Apotheke.
- P. 109 - fragmentos de diário. Fábio Wosniak. 2015/2018. Acervo do autor. Mapa encontros do Apotheke de 2016. Acervo do autor.
- P. 111 - fragmentos de diário. Fábio Wosniak. 2015/2018. Acervo do autor.
- P. 113 - fragmentos de diário. Fábio Wosniak. 2015/2018. Acervo do autor.
- P. 115 - Foto dos integrantes do Apotheke. 2014. Acervo Estúdio de Pintura Apotheke.
- P. 120 - fragmentos de diário. Fábio Wosniak. 2015/2018. Acervo do autor.
- P. 122 - fragmentos de diário. Fábio Wosniak. 2015/2018. Acervo do autor.
- P. 124 - fragmentos de diário. Fábio Wosniak. 2015/2018. Acervo do autor.
- P. 126 - fragmentos de diário. Fábio Wosniak. 2015/2018. Acervo do autor.
- P. 127 - fragmentos de diário. Fábio Wosniak. 2015/2018. Acervo do autor.
- P. 129 - fragmentos de diário. Fábio Wosniak. 2015/2018. Acervo do autor.
- P. 131 - fragmentos de diário. Fábio Wosniak. 2015/2018. Acervo do autor.
- P. 133 - fragmentos de diário. Fábio Wosniak. 2015/2018. Acervo do autor.
- P. 134 - fragmentos de diário. Fábio Wosniak. 2015/2018. Acervo do autor.
- P. 135 - fragmentos de diário. Fábio Wosniak. 2015/2018. Acervo do autor.
- P. 137 - fragmentos de diário. Fábio Wosniak. 2015/2018. Acervo do autor.
- P. 138 - fragmentos de diário. Fábio Wosniak. 2015/2018. Acervo do autor.
- P. 140 - Fábio Wosniak, Cartografia, pintura sobre impressão, s/d, 2013.
- P. 141 - Fábio Wosniak, s/t, Colagem, 50x40cm, 2015.
- P. 142 - Fábio Wosniak, s/t, Colagem, 50x40cm, 2018.
- P. 143 - Fábio Wosniak, s/t, Colagem, 50x40cm, 2017.
- P. 144 - Fábio Wosniak, s/t, Colagem, 30x22cm, 2017.
- P. 145 - Fábio Wosniak, s/t, Colagem, 50x40cm, s/d.
- P. 146 - Fábio Wosniak, s/t, Colagem, 50x40cm, 2015.
- P. 147 - Fábio Wosniak, s/t, Colagem, 50x40cm, s/d.
- P. 148 - Fábio Wosniak, s/t, Colagem, 21X 20cm, 2015.
- P. 149 - Fábio Wosniak, s/t, Colagem, 50x40cm, 2018.
- P. 150 - Fábio Wosniak, s/t, Colagem impressão em papel Tyvek, s/d, 2015.
- P. 151 - Fábio Wosniak, s/t, Colagem, 50x40cm, s/d.
- P. 152 - Fábio Wosniak, s/t, Colagem, 50x40cm, 2018.
- P. 153 - Fábio Wosniak, s/t, Colagem, 50x40cm, 2018.
- P. 154 - Fábio Wosniak, s/t, Colagem, 50x40cm, 2017.
- P. 155 - Fábio Wosniak, s/t, Fotomontagem impressa em papel poliester, 21X 29.7cm, 2017.
- P. 156 - Fábio Wosniak, s/t, Colagem, 30x22cm, 2017.
- P. 157 - Fábio Wosniak, s/t, Colagem, 50x40cm, s/d.
- P. 158 - Fábio Wosniak, s/t, Colagem, 21X 29.7cm, 2015.
- P. 159 - Fábio Wosniak, s/t, Fotomontagem impressa em papel poliester, 21X 29.7cm, 2017.
- P. 160 - Fábio Wosniak, s/t, Colagem, 21X 29.7cm, 2018.
- P. 161 - Fábio Wosniak, s/t, Colagem, 21X 29.7cm, 2017.
- P. 162 - Fábio Wosniak, s/t, Colagem, 50x40cm, 2017.
- P. 163 - Fábio Wosniak, s/t, Colagem, 21X 29.7cm, 2017.
- P. 164 - Fábio Wosniak, s/t, Colagem, 50x40cm, 2017.
- P. 165 - Fábio Wosniak, s/t, Colagem, s/d, 2018.
- P. 166 - Fábio Wosniak, s/t, Colagem, 50x40cm, 2017.
- P. 167 - Fábio Wosniak, s/t, Colagem, 21X 29.7cm, 2015.
- P. 168 - Fábio Wosniak, s/t, Colagem, 21X 21cm, 2018

Capítulo 4.

Experiências de ensino-aprendizagem em artes visuais

É necessário ao professor para ele perceber-se / perceber de si

- Arte como experiência, liberdade, conhecimento e com propósito

Pesquisa: Formação estética docente

- Responder problema
- hipótese

O que o dispositivo formação faz ver?

Práticas / Relações a partir de uma P/ docentes

- Nunciar uma formação estética, crítica para o pedagogo, oportunizar, vez por vez, no cotidiano.
- Ser capaz em aprender arte, viver
- Não mantê-lo fechado no método, a abordagem de, com, e de,

maior número possível de produções

- Experimentar a destituição de ações que permitam a produção, transformação do realidade

do que pensamos, saber, não saber, produção pela experiência

(13) (14) (15) (16) (17) (18) (19) (20) (21) (22) (23) (24) (25) (26) (27) (28) (29) (30) (31) (32) (33) (34) (35) (36) (37) (38) (39) (40) (41) (42) (43) (44) (45) (46) (47) (48) (49) (50) (51) (52) (53) (54) (55) (56) (57) (58) (59) (60) (61) (62) (63) (64) (65) (66) (67) (68) (69) (70) (71) (72) (73) (74) (75) (76) (77) (78) (79) (80) (81) (82) (83) (84) (85) (86) (87) (88) (89) (90) (91) (92) (93) (94) (95) (96) (97) (98) (99) (100)

Contexto pesquisado

O contexto traçado para esta investigação centrou-se nas atividades desenvolvidas pelo Apotheke no ano de 2016. A escolha por esse ano se dá devido aos estudos sobre a obra de Josef Albers realizados pelo Grupo. Certamente, foi nesse ano que as aproximações à temática do artista professor pesquisador se intensificaram.

Os estudos realizados nesse período não recaíram exclusivamente sobre os exercícios propostos na obra de Albers – *A interação da cor* –, mas aconteceram atravessados por um conjunto teórico e complementar de métodos de pesquisa hibridizados que incluíam: pesquisa em arte, cartografia e pesquisa baseada em arte. Sendo assim, o meu trabalho como pesquisador em arte educação, inserido nesse Grupo, destinou-se a interagir com o processo de pesquisa com e os participantes (do Apotheke e do Curso de Formação para professores) para coconstruirmos imagens que refletissem acerca dos significados para pensar a educação através de proposições estético-artísticas em pintura.

Dentro desses momentos da pesquisa, descrevo como fui articulando a minha noção de artista professor pesquisador e como passei a pensar um programa de formação docente continuada. É dentro e através das camadas dessas reflexões que surgem imagens detalhadas de como uma pessoa pode se tornar um artista; e como esse artista pode se tornar um professor, tendo em vista que arte e docência se ensinam.

Ao longo desta tese, entremeado com as experiências do Grupo e envolvido com a temática do artista professor, desdubro, dentro de um quadro prático, enredado aos meus trabalhos de colagem, articulações entre pedagogia e prática artística. Ao fazê-lo, entrelaço a experiência criativa (experiência estética) com as reflexões teóricas (experiência intelectual), fazendo surgir uma urdidura tramada nas bases de procedimentos artísticos. Por esse motivo, este estudo aponta para o crescimento estético no ambiente criado para encorajar a potência entre prática artística e prática docente, desenvolvendo uma filosofia pedagógica ancorada nos estudos de Albers, intimamente relacionada à filosofia da experiência de Dewey, pois ambas foram marcadas por uma virada nos fundamentos da criação artística.

Antes de descrever como os encontros de 2016 aconteceram, posso afirmar que no Apotheke existe uma filosofia pedagógica em desenvolvimento, a qual acredita na existência da potência artística na docência e acredita, sobretudo, que é possível construir um projeto de formação pautado nos princípios da filosofia da arte como experiência. Nesse sentido, essa formação pode ser para docentes ou estudantes de licenciaturas.

O primeiro pressuposto no qual essa filosofia se baseia está justamente na noção de que não existe separação entre o ser professor e o ser artista. O que os estudos do Grupo vêm incessantemente tentando propiciar aos seus participantes, sejam eles os membros semanais, os projetos de formação ou as micropráticas, é esclarecer que essas duas categorias estão constantemente se entrelaçando, e uma pode tirar inspiração da outra.

Os paralelos dos estudos do Apotheke estão entre a arte, o ensino e a filosofia da experiência; e são, sobretudo, uma constante observação de como os encontros do Grupo podem potencializar experiências ao artista, professor e pesquisador ou, como prefiro chamar: aprendizes de artista professor pesquisador. A escolha pela palavra “aprendiz” é justamente para criar a noção de constante descobertas e experimentação.

Albers: Artista Professor

Josef Albers⁶, na sua atuação como professor e artista, produziu um acervo variado e inovador de materiais acerca da sua filosofia, que articulava o fazer artístico com a prática pedagógica. Como artista professor, transitou entre a Bauhaus (Alemanha), o Black Mountain College (Carolina do Norte) e na Universidade de Yale (estas duas últimas nos Estados Unidos da América). Em todas as suas passagens por essas instituições educacionais, sua filosofia pedagógica nunca estava desarticulada com seu trabalho como artista.

Gomringer (1967) destacou a maneira como Albers compreendia a articulação entre a educação e seu trabalho como artista. Para Albers, todo artista, de certa forma, poderia ser percebido como professor, tendo em vista que o trabalho do artista reflete pensamentos e ideias, isto é, uma noção sobre o mundo. Em

⁶ Sobre a vida e obra de Josef Albers consultar Finkelstein (1968), e Wiki (1989).



seus trabalhos, sua filosofia voltava-se para além da sala de aula ou dos espaços expositivos que recebiam seus trabalhos. Seus ideais como artista professor tinham como princípio a experimentação do pensamento através da composição visual em articulação com a vida e a sociedade, ou seja, uma transformação do mundo em uma sala de aula.

Todas as noções que Albers desenvolveu, sobre a articulação entre sua prática como artista e como professor, já eram reflexo da sua atuação como docente nas escolas primárias da sua cidade natal Bottrop (1908-1913) e das escolas públicas alemãs em que o artista lecionou entre 1913 e 1920. Seu ingresso na Bauhaus aconteceu em 1920, quando ele já estava com 32 anos e uma carreira docente de 12 anos (FIMKELSTEIN, 1968). Devido à sua produção artística em vidro, Albers recebeu o convite para refundar a oficina de vidro da Bauhaus e, em 1925, ascendeu ao cargo de professor do curso preliminar obrigatório dessa escola. Nesse momento, seus métodos de ensino o tornaram reconhecido como um dos mais influentes educadores de arte do século XX (WICK, 1989).

Enquanto professor na Bauhaus, Albers preocupou-se com a exploração das características imanentes dos materiais, o que tornava experimentais suas aulas. Nelas, a potência criativa pensava em como resolver os problemas apresentado por esses mesmos materiais. Isso significa que uma das metodologias de ensino de Albers está justamente na economia da forma e do material, ou seja, a ideia era que se fizesse o melhor uso possível do que se tinha para trabalhar, alcançando o efeito desejado. Esse mínimo de produção Albers definia como “a medida da Arte: A proporção de esforço para efeito” (FINKELSTEIN, 1968, p. 309).

Essa maneira de conceber a produção artística acompanharia Albers por toda a sua carreira e também pela dos alunos que tiveram aula com ele. Um ex-aluno, por exemplo, relata que Albers começou um novo semestre com uma pilha de jornais e as seguintes instruções:

Cada obra de arte possui um material inicial determinado, e por isso é preciso analisarmos primeiramente como se compõe esse material... Pensem que frequentemente vocês conseguem mais, fazendo menos. Nosso estudo deve incitar ao pensamento construtivo... Gostaria que agora vocês tomassem nas mãos os jornais que receberam e os transformassem em algo mais do que são agora. gostaria, também, que vocês respeitassem o material, utilizassem de forma sensata, e levassem em conta suas características. E se vocês puderem fazer isso sem a ajuda de instrumentos como faca, tesoura ou cola... Horas depois ele retornou e pediu que espalhássemos pelo chão, à frente dele, os resultados de nossos esforços... Então chamou a atenção para uma figura, que parecia extraordinariamente simples: ela havia sido feita por um jovem arquiteto húngaro. O jovem não havia feito outra coisa senão dobrar o jornal no sentido longitudinal, de sorte que ele se mantinha ereto, parecendo possuir asas. Josef Albers explicou-nos como o material tinha sido bem compreendido, bem aproveitado e do quanto era natural ao papel o processo de dobradura, pois tornava rígido um material tão brando... o papel perdera sua aparência entediante, desgastada... tínhamos aprendido a ver e a pensar... (WICK, 1989, p. 244-45).

O objetivo traçado por Albers nos seus ensinamentos era o de desafiar as noções de percepção dos estudantes – desafiar o modo de ver. Depois de finalizado os exercícios com os jornais, a conclusão à qual se chegou foi que todos perceberam e pensaram as mais variadas maneiras de como preservar a característica do papel, mas trazendo elementos novos através da experimentação.

Permitir que os estudantes aprendam através de sua própria experimentação artística, para Albers, certamente é o primeiro passo para o conhecimento. Nesse sentido, sua metodologia de ensino nunca tem início pela teoria, o primeiro contato é com o material, a prática, o manuseio e o experimento livre. O caminho traçado, mesmo quando se usa qualquer recurso já existente, é sempre de forma independente; é a experiência direta que está em jogo; são os problemas que surgem dessa interação dos alunos com os materiais, e não um ensino teórico prévio, que geram as descobertas.

É necessário ao professor para ele perceber-se / percepção de si

-> Arte como experiência:
liberdade, conhecimento
e com promissões

Os objetivos docentes de Albers associam-se perfeitamente com a sua prática artística cujo vidro é matéria prima e metáfora: olhar através de uma janela envidraçada. Este elemento nos seus trabalhos simbolizavam a economia da forma e do material. O artista apresenta suas criações a partir do trabalho com um único material e, às vezes, com um único elemento constrói uma obra única, revelando suas propriedades inatas. A intenção é sempre atingir o modo de ver do espectador e, com um único material, propiciar diversas formas de jogos de luz, cores, transparências e texturas. Isso é um modo de aprender através da experimentação e da modelagem.

Quando Albers deixou a Bauhaus e foi para os Estados Unidos lecionar no Black Mountain College, em 1933, o vidro, que foi sucesso didático na escola alemã, passou a ser esquecido. No contexto da Black Mountain College, Albers dedicou-se a trabalhos usando o papel como suporte, abrigando outras exigências em termos óticos. Somente após sua saída da Black Mountain College, quando se tornou professor na Universidade de Yale, ele retomou a relevância da estrutura em seus trabalhos e voltou seu interesse para materiais ligados à arquitetura, aceitando, inclusive, inúmeros projetos específicos, transformando os interiores e exteri

Atualmente, Albers é considerado um professor artista com uma grande diversidade de produções, contudo, suas obras estão sempre acompanhadas de uma consistência de pensamentos. Esses pensamentos refletem suas reflexões sobre a vida. Ao explorar os materiais, a partir da simplicidade das suas formas, encontrando eficácia estética com base nessa maneira de produzir arte, podemos julgar a eficácia das múltiplas formas de arte que ele exploraria ao comunicar a mensagem utópica por trás de todas elas.

O Livro a Interação da Cor

Albers publicou *A Interação da Cor* em 1963 (traduzido para o português em 2009) cuja ideia era fornecer “[...] um registro de uma maneira experimental de estudar cor e ensinar cor” (ALBERS, 2009, p.3). Essa obra é a mais conhecida sobre o trabalho pedagógico do autor no percurso da sua carreira docente. O foco do livro concentra-se em questões da percepção e da relação das cores. Contudo, essa obra só foi concluída trinta anos depois que Albers deixou a Bauhaus e passou a viver nos Estados Unidos, pois seus trabalhos na Bauhaus giraram principalmente em torno de explorações da forma e do material.

Mesmo a cor sendo uma pesquisa constante em toda a trajetória de Albers, influenciado por Johannes Itten, Moholy-Nagy e todos os outros mestres da Bauhaus, ele, em seu curso preliminar ministrado na escola alemã, sempre incentivou os estudantes a considerar as qualidades da superfície dos materiais e reconhecer que “[...] assim como uma cor influencia outra pelo seu valor, matiz e intensidade, então as qualidades superficiais, tanto táteis quanto ópticas, podem ser relacionadas” (ALBERS, 1938, p. 118).

Albers (2009, p.3-4) explica que “o objetivo desse tipo de estudo é desenvolver – através da experiência – por tentativa e erro – a percepção da cor”. Seu livro, portanto, “não segue uma concepção acadêmica de ‘teoria e prática’”, mas inverte essa ordem e coloca a prática antes da teoria, a qual, afinal, é a conclusão da prática. Novamente, é importante manter esse objetivo – a educação através da experiência – em mente quando nos voltamos para a própria produção artística de Albers.

“Abrir os olhos” não significa conhecer os chamados fatos, mas a visão. Esse objetivo educacional e artístico supera todos os outros no vocabulário de Albers, mas todos os três pontos (contato com o material, a prática, o manuseio e o experimento livre) enfatizados aqui têm relevância específica para os quadros de vidro de Albers criados na Bauhaus e a possibilidade de se tornarem ferramentas educacionais.

Encontros com a arte e a pedagogia de Josef Albers

A ideia de estudar as proposições de Albers durante o ano de 2016 surgiu a partir da exposição Vorkurs, realizada na Galeria Municipal de Arte Pedro Paulo Vecchiatti, em Florianópolis/SC, entre os dias 16 de dezembro de 2015 a 20 de janeiro de 2016.

Vorkurs foi o curso preliminar criado por Albers, László Moholy-Nagy e Johannes Itten na Bauhaus, em 1923. O curso concentrava a experiência na investigação de materiais e no treinamento do olhar (DANILOWITZ, 2006).

De acordo com o círculo do Vorkurs (curso preliminar), a formação era constituída por três camadas: 1) a instrução técnica, como o estudo da Natureza (Naturstudium); 2) cursos temáticos, envolvendo estudos do espaço, cor e composição (Raumlehrer Farblehre Kompositionslehre) – à medida que se aproximavam do centro (Bau Bauplatz Versuchsplatz Entwurf Bau U. Ingenieur Wissen) – a educação tornava-se mais específica com foco nos materiais; e 3) *workshop*/aprendizagem centrada no projeto específico desenvolvido pelos estudantes.

Foi com base na noção do Curso Preliminar - Vorkurs que a coordenadora do Apotheke articulou os encontros semanais de 2016, intitulados Projeto Albers. Nesses encontros, cada participante pensaria e praticaria os conteúdos semanais em seu processo criativo, culminando na elaboração de um trabalho final, partindo da pintura como campo expandido.

Assim, o cronograma foi desenhado a partir do livro *A interação da cor*, da seguinte maneira:

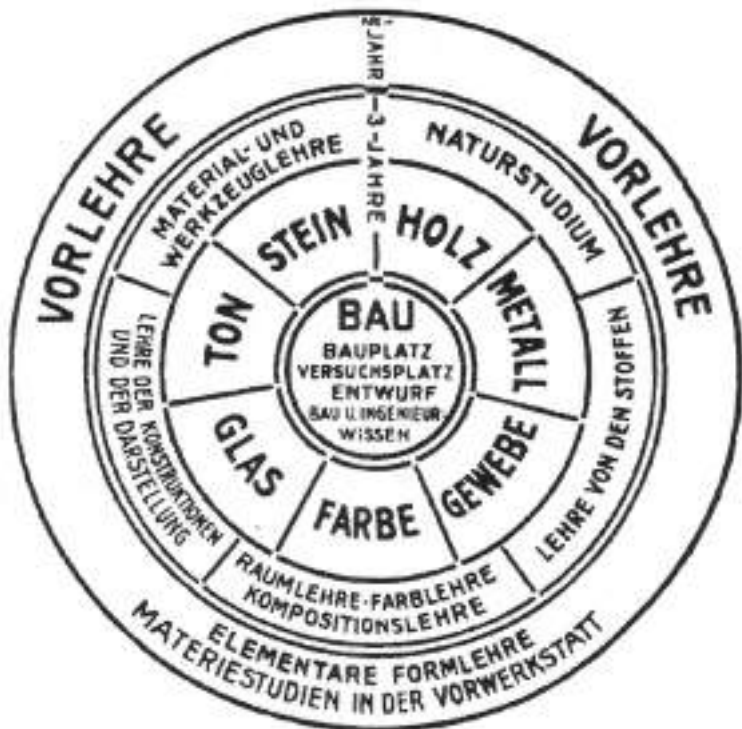


Diagram of the organization of the Bauhaus . From Walter Gropius.
Fonte: HOROWITZ, F.A; DANILOWITZ, B. Josef Albers: To open eyes.
N.Y. Phaidon, 2006, p. 21.

*Apresentação do Livro
"A interação da Cor"*



Estudo de valores



*Estudo de cores:
Intensidade + Luminosidade*



*Pigmento: Transparência,
rompimento de tons e valores*



*Pensar a pintura
a partir de Albers*



Fundos Invertidos



Mistura de cores

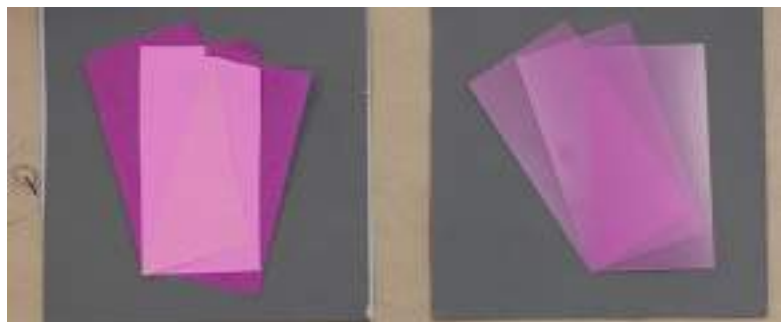
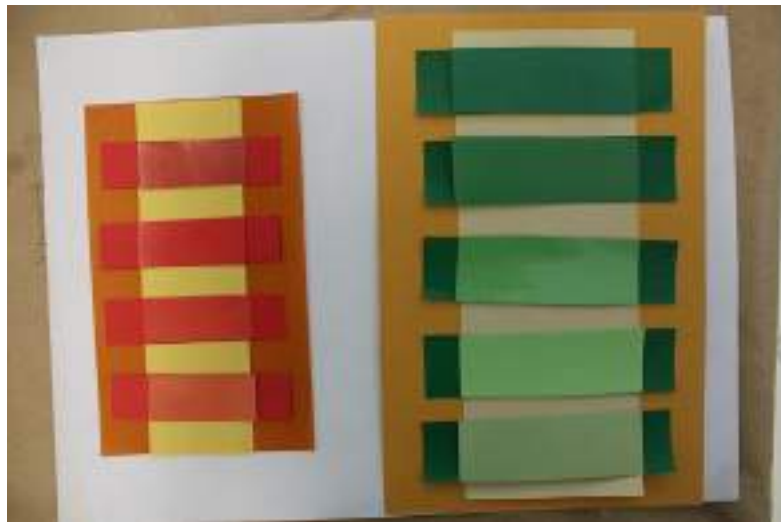


Subtração
e adição de cores

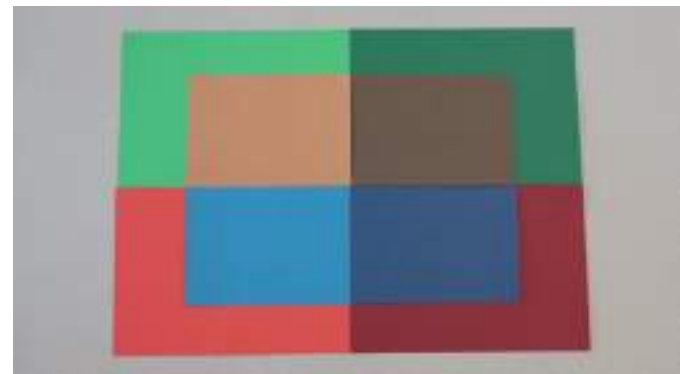


Transparência e ilusão
do espaço

limites da cor
e ação plástica



Intervalos e
transformação de cor



*Intersecção das cores
e harmonia/quantidade*



*Encáustica a partir
dos estudos de Albers*



Nesses encontros semanais, o Grupo Apotheke realizou uma jornada de diálogos, intitulados “conversas pictóricas”. Esses momentos consistiram em encontros com a presença dos seguintes artistas: Paulo Pasta, Milton Machado, José Maria e Marco Giannotti; e das Profas. Dras. Marta Cabral (Columbia University - USA) e Rita Bedralioli (UNESP - SP).

Essa jornada objetivou encontrar diálogos entre as nossas experiências, juntamente às experiências dos convidados, fazendo surgir oportunidades através das quais fomos criando novos olhares para as estratégias estético-reflexivas que nós, artistas e professores, percorríamos. Pensar reflexivamente, por meio da experiência de compartilhamento em um grupo, exigia-nos refletir sobre o que queríamos fazer, o que fazíamos e por que faríamos, na articulação entre arte e docência. Devido a esses momentos, fomos capazes de criar novas experiências estéticas, mais claras, sobre nossas inquietações e intenções, na permanência em um grupo destinado a estudar pintura.

No percorrer dos encontros, senti a necessidade de alinhar o projeto de ensino de Albers com a teoria da experiência de Dewey, realizando um projeto de formação para professores. Esses encontros precisavam ressoar na minha prática, assim como eu precisava dar vida a esses momentos na minha pesquisa. O diálogo com os outros participantes do Grupo eram insipientes, considerando o interesse de poucos pela docência, por isso, senti a necessidade de “usar” o que estava aprendendo, mas explorando outros modos.

Foi entremeado nessa inquietação que surgiu o curso de formação estética para estudantes de licenciaturas e professores.

“Abrindo os Olhos”: ideias e ressonâncias do Grupo Apotheke para formação docente

A partir das metodologias elaboradas durante os encontros do Apotheke, pude observar como foi possível construir um entendimento acerca da coesão entre a experiência artística e a docência e de como essas metodologias tornaram o Apotheke um lugar singular para a formação de professores.

Retomado o ponto de partida dessa pesquisa – os encontros do Apotheke e as minhas reflexões nesse Grupo como arte educador interessado na formação estética docente –, sigo mapeando como aprendemos a pesquisar e como as nossas escolhas de pesquisas influenciam nos tipos de conhecimentos que (re) significamos nas nossas práticas – tanto artistas quanto pedagógicas. Segundo Langer (1957, p. 266) Todo pensamento “[...] começa com a visão, não necessariamente através do olho, mas com algumas formulações básicas da percepção sensorial”.

Aprender a ver, como proposto por Albers, assim como aprender a perceber, como proposto por Dewey, é mais do que reconhecer os fatos e as coisas no mundo. Seguindo o pensamento desses autores, o Apotheke acredita que os exercícios formulados pela filosofia deweyana e pela metodologia de Albers, juntamente aos encontros com outros artistas (conversas pictóricas), compuseram um conjunto de práticas que conduziram formações estético-criativas-reflexivas. Nós, do Grupo, fomos impactados por abordagens desafiadoras, por meio de práticas e processos artísticos que interrogavam todas as nossas perspectivas pedagógicas, fazendo romper fronteiras, definições e objetivações que reduzem as artes a um conjunto teórico ou a um mero fazer sem reflexão. Quando um professor pode invocar suas práticas e propensões com a experiência estética para informar as decisões que toma enquanto ensina, ele pode se conectar com uma parte existente de seu eu mais amplo.

Essa formação, na perspectiva da experiência estética, “[...] corresponde a toda organização de atividades que constitui a misteriosa estrutura humana” (DEWEY, 2010, p. 353). O mecanismo pertencente à experiência estética faz parte de um complexo conjunto de estruturas, porém, ele atua diferenciando e registrando, ou seja, buscando “entender o que está acontecendo”(EISNER, 1998, p. 82) e usando as fontes das experiências que foram acumuladas para contribuir com a construção de novas experiências – criar espaços em que a experiência é o caminho para o conhecimento.

Dewey (2010) escreve sobre a experiência estética como sendo caracterizada por uma “vitalidade elevada”. Ele acreditava ser possível, através de um projeto pedagógico pautado na filosofia da experiência, que as aprendizagens deveriam partir do contato direto com a vida, ou seja, com as nossas experiências mais comuns. O autor chegou a declarar que a escola deveria interagir com a vida doméstica.

Quando Dewey (2002) comenta sobre a interação entre a escola e a vida doméstica, ele sugere uma formação na qual “a criança pode trazer consigo o que aprende em casa e utilizá-lo na escola e, ao mesmo tempo, aplicar em casa o que aprende na escola” (DEWEY, 2002, p. 72). Assim, tanto a escola como a casa se tornam ambientes para a construção do conhecimento, um processo contínuo, agindo em sintonia, ao mesmo tempo em que são estabelecidas as condições para que os estudantes produzam e utilizem, de maneira satisfatória, suas experiências enquanto praticam e pensam. Essa maneira de articular o fazer com o pensar da filosofia da educação pela experiência de Dewey é o que contribui para uma conscientização do aprender a ver e a perceber; são os encontros com o saber das experiências que nos conduzem a momentos estéticos – satisfação, prazer, descoberta, curiosidade e consumação.

É que o mundo de fora também tem seu 'dentro', daí a pergunta, daí os equívocos. O mundo de fora também é íntimo. Quem o trata com cerimônia e não o mistura a si mesmo não o vive, e é quem realmente o considera 'estranho' e 'de fora'. A palavra 'dicotomia' é uma das mais secas do dicionário.

Clarice Lispector
(2004:83)

O que oferece a família?

o segundo Katsur e Bone:

'oferecem-se como espaços-tempo de visibilidade e enunciação, enfim, um território de pesquisa a ser explorado.

Essa exploração corresponde, num primeiro nível, a um trabalho cujo movimento-função é o de exploração dos links que participam do processo em curso

② movimento-função referencial

repetição:

② F. de la Cruz experiência Dewey

② artista referencial

Curso de formação estética para estudantes de licenciaturas e professores

Pensar em não dicotomizar vida e arte, mente e corpo, pensamento e ação, experiência docente e experiência artística é um tema recorrente nas minhas deambulações como arte educador.

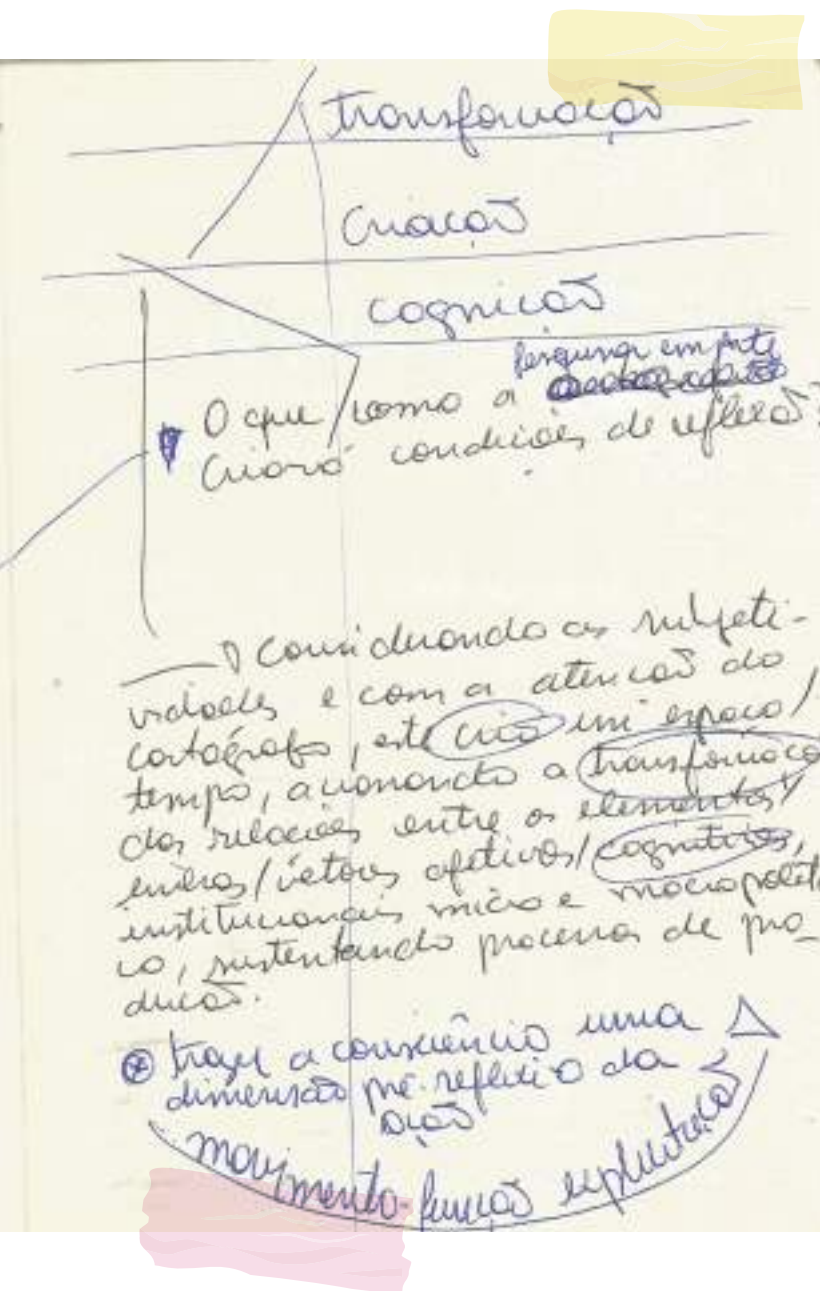
Em 2007, publiquei meu primeiro escrito sobre esse tema em consonância com a formação de professores para a primeira infância. O trabalho, em parceria com a Profa. Dra. Marina Marcondes Machado (UFMG), tratava de pensar uma

[...]formação cujos princípios nos toca primeiro; a verdadeira mudança necessariamente perpassa o corpo, a vivência, o gesto e a palavra. Entendemos que o jogo simbólico e o faz-de-conta não são apenas imitação do mundo pela criança, mas desvela um outro mundo, habitado pela criança – o mundo compartilhado por todos mas recriado imaginativamente (WOSNIAK; MACHADO, 2007, p. 5).

No momento da escrita desse trabalho, estava atuando na formação de coordenadoras(es) pedagógicas do Município de São Paulo. Os encontros tinham como objetivo refletir sobre as linguagens artísticas e a brincadeira na educação infantil.

Passados esses anos, ingressei no Mestrado em Artes Visuais e, na sequência, no Doutorado em Artes Visuais com a mesma inquietação: como pensar uma formação (inicial ou continuada) que tenha os princípios das artes como fundamento?

É pergunta genérica, que ganhou moldes na minha dissertação, na qual pensei meu percurso como pedagogo aprendendo artes visuais através da pintura. Já no doutorado, ampliei a indagação para pensar um



percurso de formação que considerasse a experiência estética e os procedimentos artísticos, não apenas para compreender a docência, mas para provocar novas maneiras de atuação docente.

Até o momento, acredito que seja necessário um desamadurecimento, como mencionei em 2007; desamadurecimento para compreender a relevância de se encontrar com uma capacidade imaginativa na docência. Essa formação à qual me refiro serviu como colheita de dados, destinou-se a mobilizar pessoas na busca de novos modos de ser e estar no mundo. O que está em questão, nessa perspectiva de formação, é como propiciar encontros autênticos entre professores(as) e a arte contemporânea, sabendo que esses encontros, conforme explica Greene (2001), possibilitam que os docentes criem um ambiente de trabalho comprometido com o processo, com o tornar-se, com a mudança, dando sentido e nutrindo as experiências dos estudantes com imaginação, percepção, criatividade – habilidades muitas vezes ignoradas nos projetos pedagógicos.

Em contato com o pensamento de Dewey e Albers, propiciados pelos encontros do Apotheke, observei a existência de aproximações entre o filósofo e o artista professor. Essas aproximações nutriram ainda mais minhas perspectivas para o desenho de um projeto de formação ancorado na experiência estética e nos procedimentos artísticos para pensar a educação.

Segundo Horwitz e Danilowtiz (2013), as ideias progressistas de Dewey haviam chegado na Bauhaus, mas não há registros de

que Albers tenha entrado em contato com os pensamentos deweyanos nesse período. Somente após a emigração de Albers da Alemanha para os Estados Unidos, já como docente no Black Mountain College (BMC), houve aproximações entre os dois pensadores. Inclusive, Dewey assistiu às aulas de Albers nessa instituição.

O Black Mountain College teve seu currículo, sua estrutura organizacional e seus principais valores de justiça social baseados na filosofia educacional de John Dewey. Como um espaço totalmente pautado em propiciar aos estudantes uma aprendizagem pela experiência, o legado do BMC centrava-se no conceito de uma nova maneira de ensinar e aprender. Nesse ambiente, havia uma participação ativa dos professores, dos estudantes e da comunidade. A ideia era que a escola fosse um lugar de interação – entre a vida e os conhecimentos e entre as pessoas – e de preparação para os desafios do mundo fora de sua comunidade aparentemente idílica.

Alinhado com os objetivos pedagógicos de Dewey no BMC, Albers acreditava que, como artista e professor, seu trabalho deveria propiciar o crescimento positivo dos seus estudantes por meio de práticas experimentais e estéticas. Ele pretendia educar o olhar, conduzindo, através de experimentações com os materiais, novas maneiras de ver as coisas: com a mente aberta, encorajando uma aprendizagem que privilegia a novidade e a curiosidade.

São todas essas pistas, dos ensinamentos e aproximações com as obras e os pensamentos de Dewey e Albers, que substanciaram a proposta de um curso de formação estética docente: o Projeto Uróboro.

O que o dispositivo Formação faz ver?

- > Nomeia uma formação estético-artística para o Pedagogista, aparece várias vezes em reuniões.
- > Existe depois em aprender Artes Visuais

-> O resumo falado. No sentido de psicologização das coisas e das Artes

-> a técnica sumi no gashi propõe não falar como: tranquilize-me, inquiete-me, e preciso comprar de que não demore o tempo.

-> Dificuldade de ausência livre

-> Pontua que a formação era para si e não para ensinar e aprender-ensinar.

movimento. função de produção

- Experimentar a destituição e a produção que permitia a produção - transformação do realidade

do que pensamos saber do saber produzido pelo experimento

↳ ponto de (re)conhecimento para que outros processos de criação se iniciem.

Esta vez, longe do que no outro também impediu a transformação

movimento. função de produção

Kertus p. 22-23



**CURSO DE FORMAÇÃO ESTÉTICA PARA
ESTUDANTES DE LICENCIATURA E PROFESSORES**

**Datas: 06,13,20,27 de Março
03,10,17,24 de Abril**

Horário: 09h às 12h

**Local: Ateliê de Pintura/DAV
UDESC-Florianópolis**

**Idealização e Organização:
Estúdio de Pintura Apotheke**

**Informações e inscrições:
Professor Ms.Fábio Wosniak
apothekestudio@gmail.com**



Uróboro: Formação estético- artística para professores

A imagem do Uróboro, uma serpente que morde a própria cauda e simboliza um ciclo de evolução, foi uma proposta de oito encontros voltados para professores e estudantes de licenciaturas de qualquer área do conhecimento. Essa formação foi um tipo de experiência que pretendeu expandir a maneira como percebemos a nossa relação com a arte, criando: a partir de proposições estético-artísticas em artes visuais – colagem –, proposições pensadas na dimensão poética do conhecer – ancorada nesta tríade: experiência estética, conhecimento e formação humana.

A maneira de pensar a formação e a forma de trabalhar junto aos participantes nesses encontros foram parte da filosofia da experiência e da filosofia da educação estética, pautadas nos pensamentos de John Dewey, Maxine Greene e Josef Albers.

Utilizando a colagem como linguagem, a metodologia pautou-se nos princípios da pesquisa em arte e valorizou as experiências que ressoam dos exercícios-reflexivos-estéticos propostos durante os encontros. Não nos focamos exclusivamente em princípios psicopedagógicos ou em repertorização; trabalhamos nesses exercícios para enriquecer a rotina da sala de aula, isto é, o trabalho com os participantes foi de enriquecimento de referências culturais, sociais, simbólicas, poéticas, estéticas e pessoais sobre a sua condição enquanto professor, futuro professor, estudante ou mesmo sujeito.

Cronograma dos encontros
O Corpo da Serpente

Círculo temático inicial pensado para ser proposto aos participantes:

Travessias entre Artes
Visuais e Educação

06 março/17
Exercício com colagem - Ser/ Estar Professor Criativo-reflexivo.

13 março/17
Exercício com colagem - Teoria-prática são indissociáveis.

20 março/17
Exercício com colagem - Limiares Vibrantes: Cartografias estéticas.

27 março/17
Exercício com colagem - cartografias docentes

Parte II Por que uma Educação Estética.

03 Abril/17
Exercício com
colagem - prática
estética
e docência.

10 Abril/17
Sobre o ensino
e a aprendizagem
da imaginação
estética.

17 Abril/17
Exercício com colagem.

24 Abril/17 - avaliação

Objetivo

Pensar a interface entre as experiências produzidas no espaço do ateliê e a formação estético-artística enquanto natureza reflexiva do ser humano. Trata-se de compreender em que sentido, no espaço do ateliê, essa natureza estético-reflexiva do ser humano, quando ele se relaciona com o campo das artes visuais, que consciência de si e do mundo surge. O que implica praticar exercícios estéticos para a docência, como é que esses (futuros) profissionais experienciam e, em que termos, por conta de sua literalidade ou literatura, essas práticas poéticas são reinvenções dessa instituição, que chamamos de formação docente.

Minha suspeita é que o desejo de questionar, separar as camadas da realidade em entidades menores e maiores, foi o começo da compreensão poética. Por compreensão poética, não quero dizer nosso interesse pelo ofício da poesia. Quero dizer, mais geral, esse entendimento, que - da curiosidade, da admiração e de nossas perguntas - criou uma ponte para o desconhecido, para aqueles elementos externos e internos de nossa existência que não podemos e nunca seremos capazes de compreender plenamente. Mas é um entendimento que, liberando formas dogmáticas e rígidas de perceber e conhecer, nos permite experimentar as formas infinitamente evolutivas que podemos ver e sentir o mundo ao nosso redor. O que a criança e nossa própria infância ensinam continuamente é que as respostas que temos agora chegam ao potencial das perguntas que fazemos mais tarde

Lewis, 1998.
Tradução nossa



Pensando o contexto formativo

Este momento pretende ser o espaço que mais provoque indagações do que trata algum tipo de fórmula para se ensinar professores nos seus encontros com a arte. O que pretendo, com esta análise, é criar mais oportunidades de reflexões e possibilitar novas aberturas e travessias para experiências futuras. Trazer articulações definitivas e pensamentos comprovados quantitativamente contraria indiscutivelmente os propósitos gerais deste estudo e da teoria com a qual escolhi para dialogar nos meus quatro anos de doutorado. Como nos ensinou Dewey e Albers nos escritos que sucederam este momento: conclusões definitivas interrompem o processo de criação e impossibilitam que novas experiências surjam.

Então, o que venho oferecer é um conjunto de pensamentos e revelações os quais, a partir da minha construção como artista professor, experimentei compartilhar com outras pessoas; são saberes estéticos que pretendem provocar aberturas evocativas e perguntas provocativas (BARONE, 2000), em oposição a respostas fixas, finitas.

Os encontros acontecerem semanalmente, entre os meses de março a abril de 2017, totalizando 24 horas. Participaram 19 integrantes: estudantes de licenciaturas, professores(as) (da educação básica e do ensino superior), de áreas do conhecimento como pedagogia, artes visuais, ciências biológicas, geografia, filosofia, jornalismo e design.





Esses encontros destinaram-se, principalmente, a pensar como as experiências estéticas podem suscitar questões relevantes sobre os processos compartilhados, bem como questionamentos acerca da construção de significados da nossa relação com a arte contemporânea. Por isso, foi possível experienciar procedimentos estéticos para pensar a sua formação, sem a preocupação de reproduzir os mesmos conteúdos com seus estudantes.

Sempre quando paro para olhar os momentos dessa formação, sempre os considero como um reinício do meu percurso de pensar sobre os dias em que estive junto a essas pessoas. Ler as experiências que emergiram dos encontros não deve se limitar ao que aparece de imediato nas imagens; em vez disso, a leitura deve ser orientada para abrir diálogos sobre a urgência de formações docentes que potencializem encontros com a arte, fazendo com que a experiência produzida por esses encontros seja um processo de pensamento que encaminhe os participantes para uma nova interpretação de educação.

A contribuição se deu em duas linhas: uma de estar envolvida com a criação, o desenvolvimento de um trabalho artístico, e outra de estar envolvida em um coletivo de pensamentos, ações e leituras desses trabalhos. Escutar o outro e compartilhar experiências (é clichê) + foi bem importante!(trechos de conversas dos participantes)

Minha análise desses encontros é a de que estávamos todos(as) comprometidos com um tornar-se: tornar-se pessoas dispostas a experienciar momentos estéticos, por meio dos quais a definição de “[...]”



um experimento com o que é novo, isto é, surgindo, está se tornando” (SEMETSKY, 2010, p 480) é potência.

Toda e qualquer construção de conhecimento contribui com o meu ser, para minha evolução enquanto pessoa e educadora. Faz-se interessante o caminho percorrido em grupo, porque posso observar os processos criativos alheios, o que faz aumentar meu vocabulário artístico e social. (trechos de conversas dos participantes)

A primeira impressão dos participantes e suas atuações (ou visões) docentes com a arte apontavam uma superficialidade de compreensão em relação ao trabalho com procedimentos artísticos. Na minha leitura e convivência com o grupo nesses dias, observei que as experiências iniciais desses professores/estudantes não revelavam as compreensões teóricas existentes sobre o ensino das artes para o contexto da prática profissional.



Minhas experiências anteriores estavam entrelaçadas com as colagens, pinturas que eu faço com (meus) os estudantes do E.F. Eu mesma... Fazia tempo que não fazia arte assim! (trechos de conversas dos participantes)

Consegui amadurecer minha forma de recortar nesta formação.(trechos de conversas dos participantes)

Dentro do universo da estética já tive experiência no audiovisual, mas que pouco contribuiu para esta formação, pois me deparei com um universo novo dentro das artes visuais. (trechos de conversas dos participantes)



O que também analisei foi que, independentemente do momento, da extensão e da qualidade da formação dos participantes, não entendemos como pensar a nossa formação distanciada de uma aplicabilidade imediata na sala de aula. Pareceu-me que tudo que estamos experienciando precisava ser traduzido imediatamente para o modo como trabalhar os conteúdos em sala de aula.

Como docente, trabalho com propostas que englobam o pensamento estético. As aulas de artes acabam por envolver o olhar e a reflexão sobre o assunto. (trechos de conversas dos participantes)

Minha formação foi em Ciências Sociais. Tive algumas breves experiências em pintura e investigações pessoais com tridimensional e colagem. (trechos de conversas dos participantes)

Aprendi um pouco sobre a colagem em uma disciplina que tive no semestre passado, Cultura Visual, e tentei usar o que eu já conhecia do conceito nos trabalhos que fiz aqui, principalmente a questão de tentar sair do representativo. (trechos de conversas dos participantes)

A minha defesa nos encontros era a de que, primeiramente, precisávamos compreender o nosso entendimento pessoal, pedagógico e político como professores(as) ou estudantes no contexto sociopolítico mais amplo. Nos dois primeiros encontros, isso indicou uma disparidade entre o que era esperado por alguns participantes. Contudo, a partir do terceiro encontro, todos(as) já haviam compreendido como procederíamos no percurso.



Os participantes e eu tomamos como base a noção de arte oferecida por Dewey: como a expressão da relação entre material, processo e ideal. Os procedimentos estéticos voltaram-se à realização incorporada da interação entre as pessoas (participantes) e seu ambiente (ateliê). Essa abordagem valorizou o papel dos encontros, fornecendo tanto um meio de ação quanto de criação, ao mesmo tempo em que serviram como uma tensão restritiva no trabalho com elementos com os quais os participantes não estavam acostumados a trabalhar.

Minha formação foi em artes plásticas na graduação e posteriormente, no mestrado, me dediquei a pesquisar fotografia, enquanto técnica e também como processo; acredito que o que vimos e sobre o que conversamos só colaborou para o diálogo entre as diferentes linguagens artísticas que ajudam na formação do indivíduo. (trechos de conversas dos participantes)

O relato das experiências trazidas pelas pessoas foi outro fator significativo, influenciando atitudes e práticas. As biografias dos integrantes revelaram as perspectivas individuais e as posições que ocupavam em relação aos aspectos sociais, culturais e educacionais subjacentes à sua pedagogia. Os históricos apresentados, que compuseram as cartografias, primeiro exercício estético, deu uma visão sobre a fonte de pensamentos e práticas. Reconhecer as influências foi um aspecto significativo para que eu pudesse compreender como os participantes da pesquisa não deveriam ser separados de sua subjetividade, de sua história e de sua localização sociocultural. Essas cartografias docentes propiciaram pensar como direcionar todos os demais encontros.

Era um grande desejo meu encontrar um novo jeito de pensar a formação docente. Como já havia trabalhado com formação de professores, no âmbito da arte educação, desde 2007, essas pessoas e suas cartografias, somadas às minhas experiências de pesquisa, trouxeram elementos por meio dos quais refletimos sobre os momentos que influenciaram nossos desejos no trabalho com a arte.

De certa maneira, todos temos algum contato com a arte. O que falta é a continuidade desse processo, seja fazendo ou apreciando. Nesse sentido, muitos declararam que esse momento de formação foi uma maneira de poder encontrar-se com a arte, estar diante de uma proposta com um novo conjunto de procedimentos. Eles precisavam apenas experimentar, sem pensar em levar para a sala de aula imediatamente.



Um certo aprofundamento teórico no campo da arte e filosofia da arte que me auxiliaram no processo reflexivo antes, durante e depois das experiências vividas na formação. Ademais, já havia realizado uma pesquisa de mestrado em educação que era atravessada pela leitura e produção de imagem (cinema amador e experimental) e que me permitiram alguns comparativos e enlaçamentos interessantes para este curso. (trechos de conversas dos participantes)

Sou professora e atuo com formação de professores em dois cursos, e mais formação continuada. Esses anos de inquietações conectados aos meus encontros com algumas obras reverberam na vontade de saber como a colagem e seus processos atravessariam minha prática pedagógica, e a formação de pensamentos com/atraves da experimentação na/com a colagem. (trechos de conversas dos participantes)

Os participantes estavam atentos e interessados em aprender. Compartilharam suas angústias diante dos desafios propostos e associaram a ideia de que a arte era uma forma de conhecimento e compreensão. Vários participantes concluíram, no percurso dos encontros, que a arte teve um impacto positivo na forma que estavam aprendendo, que haviam criado novos conhecimentos e entendimentos. Essa noção foi expressa quando apresentaram seus trabalhos de colagem.

Do ano em que aconteceu a formação, 2007, até hoje, julho de 2019, obtive três retornos dos participantes. Um foi que os trabalhos de colagem feitos durante os dias da formação foram utilizados na tese de uma das participantes. A integrante concluiu o doutorado no ensino de geografia e utilizou mapas poéticos na escrita da tese, usando a técnica da colagem e da monotipia impressa em tecido.

Outra integrante participou de uma exposição e apresentou seu trabalho com colagem feito, também, durante os encontros de formação. O outro relato foi feito por uma professora que usou, em seu planejamento de aula, elementos da colagem.

O que pretendi com esses encontros foi justamente comprovar que é possível realizar uma formação docente ancorada nos pressupostos que eu havia experimentando nos anos como membro do Apotheke. A relevância está em construir, com práticas estético-artísticas, atitudes que nos permitem compreender



nossas próprias experiências estéticas e docentes, mas de forma imaginativa, por meio da qual a capacidade de perceber, de responder e de criar esteja imersa em um ambiente criativo que alimente as experiências (GREENE, 2001).

Outra pretensão minha foi a de revelar como é possível e relevante uma pesquisa em arte na arte educação. Essa maneira de pesquisar está presente “[...] nas artes que tornam as experiências mais acessíveis, concretas, imagináveis e inspiradoras” (DIAMOND; MULLEN, 1999, p. 52).

Investigar, na perspectiva da pesquisa em arte, ancorado nos estudos sobre a experiência estética de Dewey, Albers e Greene, é exercitar um contínuo olhar observador, que distingue e potencializa outros usos e significados específicos associados à educação estética. No caso dessa formação, destaco a curiosidade e a admiração, como revela Lewis na epígrafe que abre este escrito: da curiosidade, da admiração e de nossas perguntas.

A investigação nesta pesquisa está diretamente articulada com as práticas estéticas, pensar a partir do trabalho no ateliê, entrar em uma experiência de exploração ilimitada na qual não há fronteiras em torno do que pode ser descoberto. Esse é um ponto importante a ser ressaltado.

Nesse sentido, dediquei uma vigilância cuidadosa na minha conduta como propositor: a de nunca estar prescrevendo ou colocando limites sobre o que poderíamos experimentar. Tendo em vista que assumi seguir os pressupostos de Albers, Dewey e Greene, fundamentalmente o contato com o trabalho artístico tem possibilidades infinitas, até porque nunca temos a mesma experiência estética diante do percurso artístico. A todo momento que decidimos produzir poeticamente, essa maneira de trabalhar nos convoca a experiências de novas descobertas, cada vez mais envolventes.

A proposta dessa formação, portanto, implica constantemente que pensemos acerca de nós mesmos, só que de forma compartilhada, em um grupo de pessoas que se dedica a explorar, na relação com os trabalhos que são criados, maneiras de nos perguntarmos sobre como resolver problemas de forma poética. Certamente, são momentos que nutrem nossas habilidades de fazer perguntas críticas, de criar e participar da esfera dos questionamentos.



Como nos explica Dewey (2010), uma das características do artista é ser sempre um experimentador. Um artista jamais perde essa característica; sem ela, a pessoa pode ser considerada um bom acadêmico, contudo, jamais um artista. Essa natureza do artista o transforma em uma criatura que modifica materiais em objetos capazes de produzir experiências em outras pessoas e, conseqüentemente, essa experimentação é contínua, pois cada nova ideia/trabalho exigirá novas experimentações.

O que pretendo evocar até o momento é que um processo de investigação com a experiência estética é um caminho vivo que possibilita infinitas observações. O que pretendi trazer é que a experiência que conduziu esta pesquisa realmente aumentou meu desejo no tocante aos processos que envolvem potencializar o encontro das artes visuais com os profissionais da educação. Acredito na potência dessa maneira de propiciar experiências estéticas a qualquer professor, e a essência desse encontro – professor e arte –, tal como concebida por filósofos como Greene e Dewey, é que o significado está localizado dentro de um processo transacional entre o fazer e o pensar. Nesse sentido, a metodologia adotada nesta pesquisa toma a experiência estética na formação no sentido de que ela só pode ocorrer no tipo de transação entre filosofia e prática. Ou seja, a educação estética não pode ser praticada sem a experiência que concilia a prática artística com a prática docente.



colagens dos
participantes









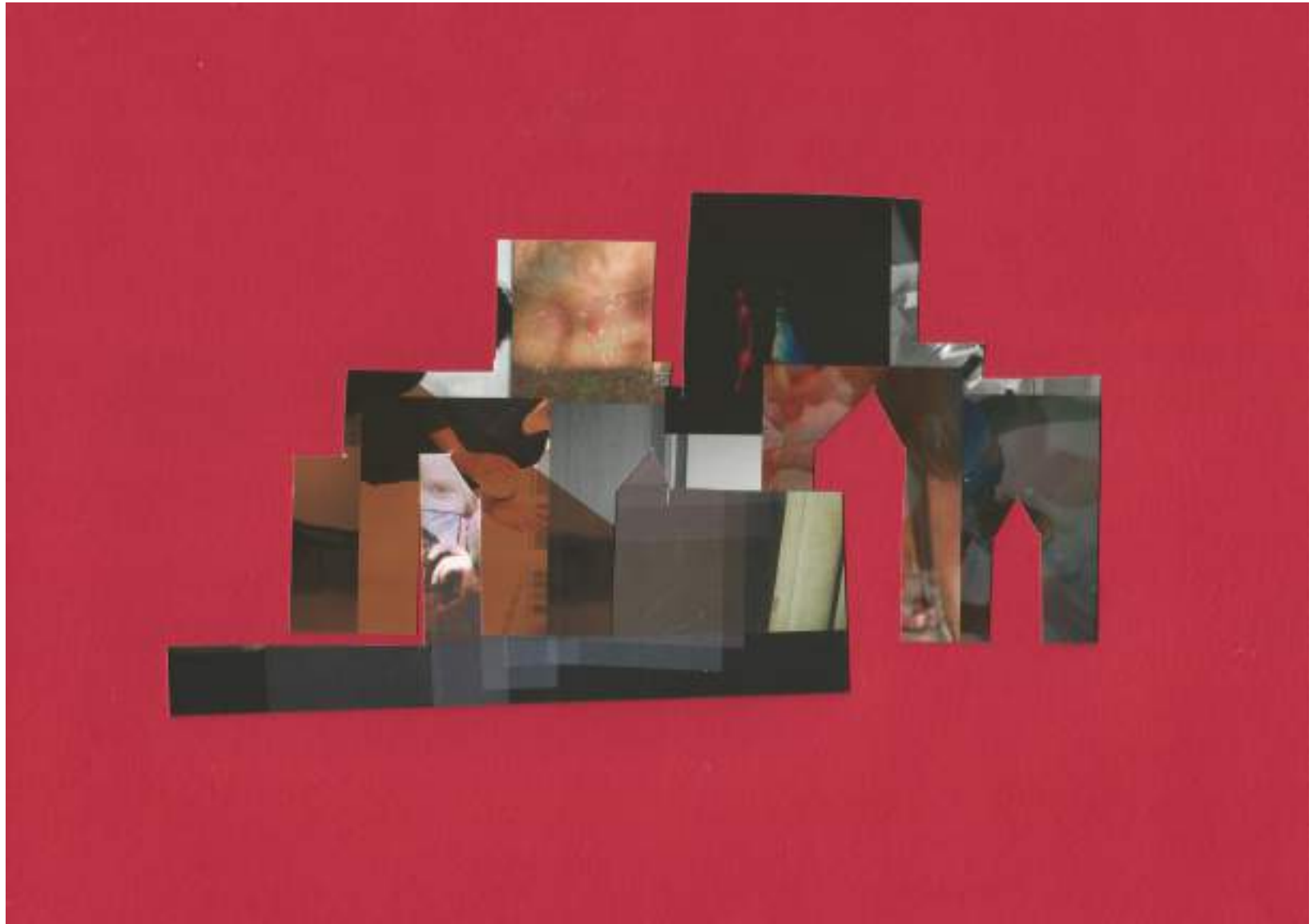














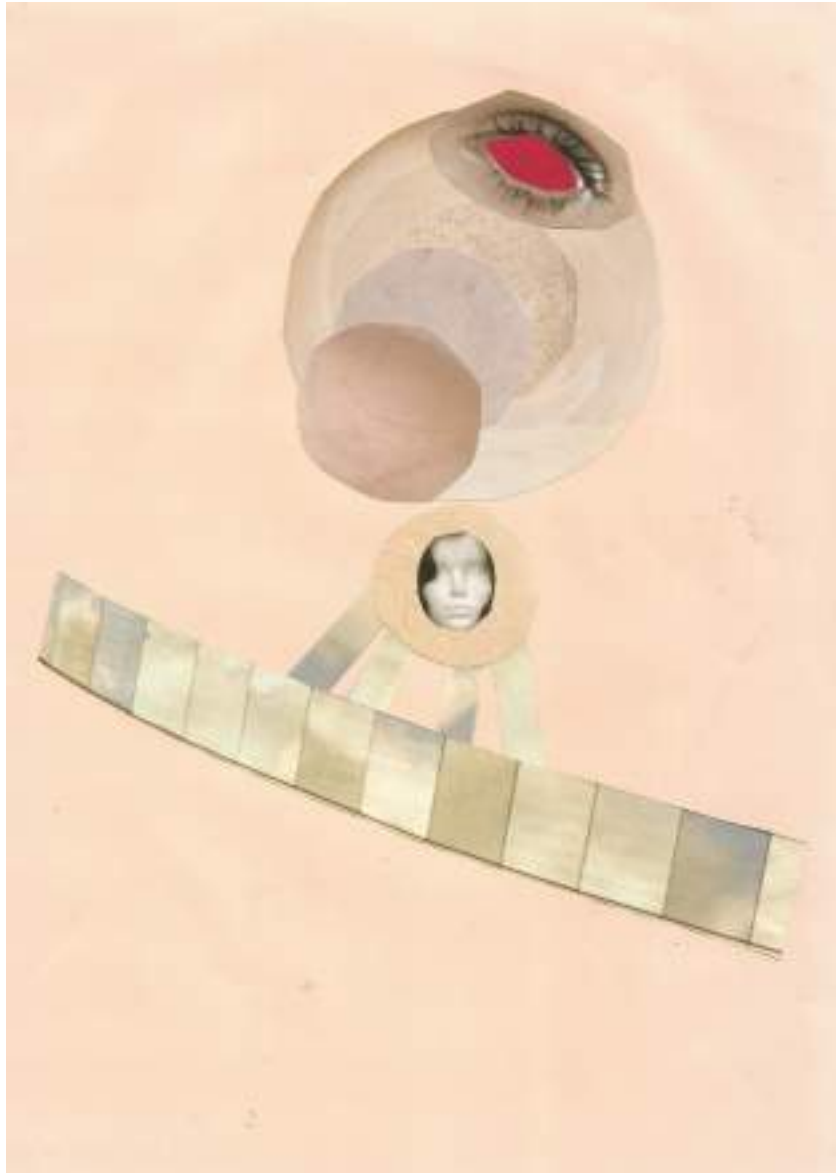


















Notas das imagens

- P. 173 - Foto exposição Vorkurs, Galeria Municipal de Arte Pedro Paulo Vecchiatti, 2015/2016. Acervo Estúdio de Pintura Apotheke.
- P. 175 - fragmentos de diário. Fábio Wosniak. 2015/2018. Acervo do autor.
- P.178 - Fotos, Estudos Projeto Albers. 2016. Acervo Estúdio de Pintura Apotheke.
- P.179 - Fotos, Estudos Projeto Albers. 2016. Acervo Estúdio de Pintura Apotheke.
- P. 180 - Fotos, Estudos Projeto Albers. 2016. Acervo Estúdio de Pintura Apotheke.
- P. 181 - Fotos, Estudos Projeto Albers. 2016. Acervo Estúdio de Pintura Apotheke.
- P. 182 - Fotos, Estudos Projeto Albers. 2016. Acervo Estúdio de Pintura Apotheke.
- P. 183 - Fotos, Estudos Projeto Albers. 2016. Acervo Estúdio de Pintura Apotheke.
- P. 185 - fragmentos de diário. Fábio Wosniak. 2015/2018. Acervo do autor.
- P. 188 - fragmentos de diário. Fábio Wosniak. 2015/2018. Acervo do autor.
- P. 190 - fragmentos de diário. Fábio Wosniak. 2015/2018. Acervo do autor.
- P.192 - fragmentos de diário. Fábio Wosniak. 2015/2018. Acervo do autor.
- P. 193 - Cartaz Formação Estética. 2017. Acervo Estúdio de Pintura Apotheke.
- P. 197 - Fotos, encontros de formação estética, 2017. Acervo Estúdio de Pintura Apotheke.
- P. 198 - Fotos, encontros de formação estética, 2017. Acervo Estúdio de Pintura Apotheke.
- P. 199 -Fotos, encontros de formação estética, 2017. Acervo Estúdio de Pintura Apotheke.
- P. 200 - Fotos, encontros de formação estética, 2017. Acervo Estúdio de Pintura Apotheke.
- P. 202 - Foto cartografias docentes, Formação estética 2017. Acervo do autor.
- P. 204 - Foto cartografias docentes, Formação estética 2017. Acervo do autor.
- P. 206 -Fotos cartografias docentes, Formação estética 2017. Acervo do autor.
- P. 207 - Fotos, encontros de formação estética, 2017. Acervo Estúdio de Pintura Apotheke.
- P. 209. Colagem, s/t, 21X 29.7cm, 2017.
- P. 210. Colagem, s/t, 21X 29.7cm, 2017.
- P. 211. Colagem, s/t, 21X 29.7cm, 2017.
- P. 212. Colagem, s/t, 21X 29.7cm, 2017.
- P. 213. Colagem, s/t, 21X 29.7cm, 2017.
- P. 214. Colagem, s/t, 21X 29.7cm, 2017.
- P. 215. Colagem, s/t, 21X 29.7cm, 2017.
- P. 216. Colagem, s/t, 21X 29.7cm, 2017.
- P. 217. Colagem, s/t, 21X 29.7cm, 2017.
- P. 218. Colagem, s/t, 21X 29.7cm, 2017.
- P. 219. Colagem, s/t, 21X 29.7cm, 2017.
- P. 220. Colagem, s/t, 21X 29.7cm, 2017.
- P. 221. Colagem, s/t, 21X 29.7cm, 2017.
- P. 222. Colagem, s/t, 21X 29.7cm, 2017.
- P. 223. Colagem, s/t, 21X 29.7cm, 2017.
- P. 224. Colagem, s/t, 21X 29.7cm, 2017.
- P. 225. Colagem, s/t, 21X 29.7cm, 2017.
- P. 226. Colagem, s/t, 21X 29.7cm, 2017.
- P. 227. Colagem, s/t, 21X 29.7cm, 2017.
- P. 228. Colagem, s/t, 21X 29.7cm, 2017.

ENTALHE NESTA
CONSTELAÇÃO SUAS
PALAVRAS

NÃO ESPAÇO RETORICAL
DO AMOR:

QUE CORPO É
ESTE?

QUE ARTE É
ESTA?

$$1 + 1 = 1$$

é a arte aparenta uma
mesa elaboração de partes
de entregar a
em bloco

FLORES

UNIAO DOS
CORPOS

AM

HISTERIA

BRILHO

MAIS
FLORES

PREFIRO
SEGUNDA
ESCALA

Guirnalda de "Contribuições"

↳ para a experiência
e o conhecimento
humano que só a
arte pode oferecer,
alertando o que a
arte tem de próprio
e como único.

igual
então
relações
químicas

↳ Assim as imagens que
se ansio se constroem a
mundo arte/trabalho
prático

↳ Estratégias

↳ Que a Arte tem de
próprio e como único?

entre
+ coisas

hoj Dia Flulus

Ainda se faz...
porque a palavra
final é silêncio



Entro lentamente na
escrita assim como já
entrei na pintura. É
um mundo emaranhado
de cipós, sílabas,
madressilvas, cores e
palavras - limiar de
entrada de ancestral
caverna que é o útero do
mundo e dele vou nascer.

Clarice Lispector
(1998:15)



Lembro-me de quando ainda pensava sobre esta pesquisa. A ideia inicial era investigar como os grupos de estudo ou de pesquisa articulavam suas práticas no diálogo com a educação. De certa forma, essa ideia se manteve, mas como eu não encontrava grupos que mantinham uma prática artística regular e que pensava na articulação teoria-prática-educação, outros caminhos se anunciaram. Porém, ainda fiquei um longo período em um hiato... Parecia que eu não sabia mais o que pesquisar. Até que, em um encontro de orientação, eu a profa. Jociele nos demos conta de que existia muita coisa a ser pesquisada e que tudo estava no nosso entorno: o Apotheke, eu e a ideia de artista professor pesquisador – tudo isso junto ao pensamento deweyano e à prática pedagógica de Albers.

O Apotheke certamente é potência como ambiente formador. Seus cinco anos de existência já faz dele uma referência no ensino e na pesquisa em arte educação. Já produzi artigos, em parceria com a coordenadora do Grupo, que exploram a nossa ideia de funcionamento e de como pensamos. Temos livros publicados e um periódico circulando – a Revista Apotheke.

Empreender esta pesquisa foi uma tarefa relevante ao meu percurso como doutorando e membro do Grupo. A maneira como funciona o Apotheke exige dos seus participantes uma presença que não é exclusivamente física, mas poética e, em certa medida, comprometida com o ensino das artes visuais, tendo em vista que estamos em um programa de pós-graduação na linha de pesquisa de ensino das artes visuais.

Minha postura diante do Grupo, em relação ao espaço e ao tempo que ocupamos, sempre foi muito crítica. Acredito que ele deveria ser um espaço em que as interlocuções com o ensino-aprendizagem das artes visuais precisam ser constates, o que nem sempre acontece, porque abrigamos membros que não praticam a docência. Contudo, logo percebi que o Apotheke também é esse espaço democrático, que recebe artistas, professores, pesquisadores e interessados em pensar-fazer sobre suas poéticas, o que traz para o Grupo uma heterogeneidade interessante.

Diante da diversidade, pois inicialmente tínhamos 23 participantes, as técnicas foram entendidas como sendo a proposta principal do Grupo. Mas a ideia nunca foi a de experimentar a técnica pela técnica, o que fez aparecer os estudos teóricos sobre Dewey, ocasionando um desconforto nos participantes, exigindo



constantes reformulações na metodologia. Parecia que o objetivo de estarmos juntos para pensar pintura e suas articulações com a educação não aconteceu.

Realmente, falar da experiência de muitos em um Grupo como o Apotheke é quase impossível, principalmente porque partimos da experiência estética e temos a arte educação como um dos nossos objetos de estudo. Se faz muita coisa no Apotheke, temos muitos projetos, o que faz da escolha algo angustiante.

Mas a escolha precisa ser feita, a tese a exige. Então escolhi o ano de 2016, mas, principalmente, escolhi relatar o meu percurso no Grupo. É através deste percurso que se torna possível confirmar que o Apotheke é esse espaço da experiência estética, da formação docente, a qual articula a prática com a teoria por meio de procedimentos estéticos em pintura.

Como espaço formador, o Grupo propicia que seus participantes articulem suas noções, tanto de Arte quanto de educação, às práticas estético-reflexivas, traçando um percurso de estudo e pesquisa em que a essência da experiência estética, tal como concebida por Greene e Dewey, é que o significado está localizado dentro de um processo transacional entre o fazer e o pensar, assim como ensinar, na perspectiva da filosofia da experiência para a educação, só pode ocorrer em transação entre filosofia e prática. Ou seja, as propostas de uma educação através da experiência estética, como promulgadas no Apotheke, não acontecem sem que a experiência do artista e do professor ocorram de maneira única no espaço entre o que é geralmente definido como “prática” e “filosofia”.



O que acredito, depois deste estudo, é que prática e filosofia, na perspectiva com a qual conduzo minhas investigações, não são de todo distintas; elas se entrelaçam inseparavelmente. É justamente desse modo que explica Greene (2001): as linhas existentes entre a filosofia e a prática são permeáveis, falar de nossas práticas é entrar na filosofia e vice-versa.

A singularidade do Apotheke, enquanto um Grupo que está voltado a investigar teoria-prática, nesta perspectiva, na formação docente, impacta justamente a produção de sentido que esses (futuros) profissionais produzirão. A relevância está, justamente, não na construção de informações, conteúdos, potencializados por uma racionalidade objetiva, mas na formação docente que defendemos e que acabou sendo oferecida para observação desta tese, objetivou produzir, a partir do campo das artes visuais, conhecimentos, mudanças na atitude de pensar e na forma de agir. É o ser/existir humano que está sendo considerado, antes do ser/existir professor.

Temos alcançado essas noções partindo de pressupostos de como aprendemos artes visuais, antes de prerrogativas de como ensinar, por exemplo. Certamente que, para se chegar nessa tênue linha, é preciso muito estudo e muitas horas de ateliê. O que acontece no Apotheke são problematizações sobre arte e arte educação, provocações; cabe, portanto, a cada participante deixar-se envolver pelas experiências.

Os encontros têm a intenção de reaproximar os participantes da poética da pintura, dos materiais com os quais é possível trabalhar e das nossas limitações. Saber das limitações não significa impedimento,

mas poder alçar voos de pensamento do que podemos fazer; é conhecer, como sugere Albers, a presença do material e até onde podemos percorrer com o que esse objeto nos encaminha. Pensar assim é passar de receptor para produtor de conhecimento.

Em 2016, a ênfase dos estudos no Apotheke estava centrada em entender a cor como material de estudo para compreender nossas práticas artísticas. Albers se tornou referência para examinar a dicotomia entre arte e educação, e as leituras deweyanas criaram uma cultura no Grupo que era de criação, ou seja, como artistas professores pesquisadores, precisávamos buscar, através da nossa experiência, o conhecimento necessário para completar uma determinada tarefa, o que incentivava a exploração de abordagens e alternativas que culminavam em novos problemas.

O espaço do ateliê, nos encontros do Apotheke, é o lugar onde o conhecimento poderia ser derivado da experiência. A ênfase é dirigida para o processo de criação, o que leva seus integrantes a pensar mais sobre onde e como a aprendizagem acontece.

Acredito que essa falta de conhecimento e experiência nas artes impossibilita que esses professores – e outros também – deixem de experimentar a arte em suas vidas. Em algumas conversas, pude perceber que poucos profissionais procuram espaços de arte, como museus e galerias, porque não se sentem capazes de entender as obras ou acham que isso não é relevante para sua formação como docente, por não serem professores de arte.

Nesse sentido, o curso de formação teve como objetivo principal criar um espaço para a experimentação estética, assim como abrir espaço para a exploração do conhecimento com materiais da arte, fazendo com que esses profissionais experimentem não exclusivamente de forma cognitiva, mas com suas emoções, desejos, anseios, produzindo novas articulações, surpreendendo-se com uma imagem que eles mesmo produziram.

Para isso, recorri, nesta pesquisa, ao uso das imagens produzidas nesse ambiente, articulando-as aos meus fragmentos de diários que me permitiram deambular pelos caminhos da criação e da imaginação.



Elaborei cartografias que narravam sobre as histórias de vida dos participantes, exclusivamente de forma imagética e poética. Além disso, apresentei o conceito e a metodologia do meu trabalho com a colagem. Em seguida, expus o percurso que faríamos nos dias em que estaríamos juntos.

Os autores que estudo trouxeram noções de conscientização e de como a vida é inseparável da arte e da educação – e de como ainda precisamos aprender a brincar com formas e palavras, aprender como convocar novas maneiras de nos relacionarmos com o mundo, de forma criativa, inteligente, em que a imaginação propicie a transformação. Isso exige compreender que a consciência possui aspectos que envolvem cognição, emoção e percepção (GREENE, 2001).

O que tenho aprendido, nos encontros com esses professores e nos anos no Apotheke, é que precisamos romper com as fronteiras: erudito e popular, mente e corpo, vida e arte, educação e vida..., e permitir, primeiro em nossas vidas, como é experienciar novas maneiras de produzir conhecimentos que nos provoquem, nos interroguem. Essas novas maneiras, sem dúvidas, são encontradas no campo das artes. As artes nos convocam a estarmos presentes, com sensibilidade, paixão e inteligência para refletir a vida, para estarmos atentos à novidade, pois cada produção nos exige um sentido novo.

O Apotheke mantém suas atividades – mesmo em constante estado de reformulações –, e sua existência é garantida pelo desejo da coordenadora e dos participantes que permanecem e dos que chegam. No entanto, pensar na sua permanência exige manter que suas produções continuem a deixar suas concepções acerca do campo da arte educação evidenciadas através de suas produções. Até o momento, o que temos registrado, com muita clareza, são pistas, caminhos e rotas de como pretendemos e estamos trabalhando entre a experiência estética e a educação.

Durante algum tempo, acreditamos que estar presente no Grupo, envolvidos com leituras, seria fragmentar a prática da teoria. Isso encaminhou alguns encontros para uma noção apenas de estudar a técnica pela técnica e o pouco envolvimento de alguns participantes com nossos referenciais teóricos. Hoje, sabemos que ter esses momentos não significa dicotomizar, mas sim criar estados de potência, de movimentos entre a filosofia e a prática estética. A dicotomização está mais na atitude pensante.



Assim, a noção de artista professor não se resume àquele que tem uma prática artística ou que participa de exposições. O artista professor tem a ver com a atitude que tomamos diante dos processos de ensino-aprendizagem, como articulamos esses saberes com o campo da imaginação, da criação e dos procedimentos aos quais recorremos nas nossas aulas.

Um dos grandes desafios para a continuidade do Apotheke, enquanto um Grupo que pensa a articulação entre prática de ensino e prática artística, reside justamente na intensão de continuar construindo significados para a figura híbrida que esse professor artista ocupa. Isso significa que o professor artista não é aquele que incorpora uma dupla identidade ou prática como artista e professor, tampouco aquele profissional que enfatiza a importância da produção artística em relação ao seu ensino ou, ainda, usa o termo artista professor para ascender a uma posição ou status que o diferencia do professor de arte.

O professor artista é aquele que tem uma atitude filosófica diante da vida e da sua profissão. É alguém que está comprometido com a sua formação humana, com as pesquisas, com o espaço para a reflexão, com a experiência e com a continuidade dessa experiência.

Continuar (re)significando essas reflexões é o que faz do Apotheke esse Grupo comprometido e inovador no campo da arte e da arte educação.

Assim, nesse completo estado de inacabamento, tudo ainda vai se fazendo, a pesquisa é contínua... o silêncio é a pausa necessária da palavra que evidencia novas perguntas. O doutorado está por terminar, mas a pesquisa... ela nunca está pronta.

Notas das imagens

p. 231, 233, 234, 236 e 238 - Fotos encontros Apotheke sobre Estudos de colagem.
2016. Acervo Estúdio de Pintura Apotheke.

Referências

ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALBERS, Josef. *Bauhaus: 1919-1928*. Edição: Herbert Bayer, Walter Gropius e Ise Gropius. New York: Museum of Modern Art, 1938. 118 p.

AMARAL, Maria Nazaré de C. Pacheco. *Dewey: filosofia e experiência democrática*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ARGAN, Giulio Carlo. *A arte moderna na Europa: de Horgarth a Picasso*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

BARONE, T. *Aesthetics, politics, and educational enquiry: essays and examples*. New York, NY: Peter Lang, 2000.

BLAKE, Casey N. The Federal Art Project and the Creation of Middlebrow Culture by Victoria Grieve. *The Journal of American History*, v. 97. n. 3, 2010.

BULLOUGH, R. V. Jr., KNOWLES, G. J., CROW, N. A. *Emerging as a teacher*. New York, NY: Routledge, Chapman and Hall, 1991.

CADERNOS DE LITERATURA BRASILEIRA. Lispector, Clarice. N.17-18. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2004.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO – CNPQ. Diretório dos grupos de pesquisa na Brasil. *Grupo de Pesquisa arte na Pedagogia*. Brasília: MEC/CNPQ, [s.d.]a. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7171489607866053>. Acesso em: 12 set. 2018.

_____. Diretório dos grupos de pesquisa na Brasil. *Grupo de pesquisa Entre Paisagens*. Brasília: MEC/CNPQ, [s.d.]b. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7171489607866053>. Acesso em: 12 set. 2018.

CUNHA, Marcus Vinicius. *John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. CUNHA, Marcus Vinicius. *John Dewey: a utopia democrática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

DAICHENDT, James. *Artist teacher: A philosophy for creating and teaching*. Chicago: The University of Chicago Press, 2010.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introduction: entering the field of qualitative research. In: DENZIN, N. K.; Y. LINCOLN, S. *The landscape of qualitative research: theories and issues*. New York: Sage publications, 1998. p. 1-35.

DEWEY, John. *The quest for certainty: a study of the relation of knowledge and action*. New York: Minton Balch & Co., 1929.

_____. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo (uma reexposição)*. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

_____. *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

_____. *Cultura e Industria na Educação*. In: BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *A escola e a sociedade a criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D' Água Editores, 2002.

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

_____. *Experiência e educação*. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2011.

DIAMOND, C. T. P.; MULLEN, C. *The postmodern education: arts-base inquires and teacher development*. New York: Peter Lang, 1999.

EISNER, E. W. Preparing teachers for schools of the 21st century. *Peabody Journal of Education*, v. 70, n. 3, p. 99-111, 1995.

EISNER, E. W. Does experience in the arts boost academic achievement? *Jstor*, v. 72, n. 3, p. 143-149, 1999. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/30189431?seq=1#page_scan_tab_contents. Acesso em: 28 nov. 2017.

FINKELSTEIN, Irving Leonard. *The life and art of Josef Albers*. New York University, 1968.

FREEDMAN, K. *Social perspectives on art education in the US: teaching Visual Culture in a democracy*. Studies in Art Education, 2000.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2011.

GOMRINGER, Eugen. *Josef Albers: his work as contribution to visual articulation in the twentieth century*. New York: George Witteborn, 1967.

GRAHAM, M.; ZWIRN, S. How being a teaching artist can influence K-12 art education. *Studies in Art Education*, v. 51, n. 3, p. 219-232. 2010. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/40650510?seq=1#page_scan_tab_contents. Acesso em 20 jan. 2018.

GREENE, M. *Variations on a blue guitar: The Lincoln Center Institute lectures on aesthetic education*. New York: Teachers College Press, 2001.

_____. *A esthetics as research*. New York, 2007. Disponível em: https://maxinegreene.org/uploads/library/aesthetics_r.pdf. Acesso em: 20 fev. 2016.

HOOK, Sidney. John Dewey. *An intellectual portrait*. Amherst: Prometheus Books, 1995.

MERLEAU-PONTY. M. *Conversas*, 1948. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LANCRI, Jean. Colóquio sobre a metodologia da pesquisa em Artes Plásticas na Universidade. In: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida. *O meio como ponto zero: Metodologia da pesquisa em artes visuais*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

LAMONT, Corliss, 1961, "New Light on Dewey's Common Faith ". *The Journal of Philosophy*, v. 58. n. 1. p. 21-28. Disponível em: <https://philpapers.org/rec/LAMNLO>. Acesso em: 20 fev. 2019.

LAMPERT, Jocielle. *Diário de artista e diário de professor: deambulações sobre o ensino de pintura*. 1. ed. Florianópolis: UDESC, 2016.

LAPOUJADE, David. *William James, a construção da experiência*. São Paulo: N-1, 2017.

MARTIN, Jay. *The education of John Dewey: a biography*. New York: Columbia University Press, 2003.

MARTINS, Luiz Renato. Colagem: investigações em torno de uma técnica moderna. *ARS*, São Paulo, v. 5, n. 10, p. 50-61, jan. 2007. ISSN 2178-0447. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ars/article/view/2996>. Acesso em: 20 nov. 2015.

NANCY, Jean-Luc. *Arquivada: do senciante e do sentido*. São Paulo: Iluminuras, 2014.

OTTINGER, Didier. Do pó da faca ao pó da tesoura: da estética canibal às colagens de René Magritte. In: FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO. *XXIV Bienal de São Paulo: núcleo histórico: antropofagia e histórias de canibalismos*. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 1998.

PASSERON, René. *Pour une philosophie de la Création*. Le Kremlin-Bicêtre: Editions Klincksieck, 1985

REY, Sandra. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em Artes Visuais. In: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida. *O meio como ponto zero: Metodologia da pesquisa em artes visuais*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

ROLNIK, Suely. Políticas da hibridação: evitando falsos problemas. In: LIMA, E. A.; NETO, João L. F.; ARAGON, Luis E. *Subjetividade contemporânea: desafios teóricos e metodológicos*. Curitiba: Editora CRV, 2010.

SAMAIN, Etienne (org.). *Como pensam as imagens*. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

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

SOUZA, Ana Paula A.; MOMOLI, Daniel B.; VIDAL, Fabiana S. L. Cartografia de grupos de pesquisa sobre arte, pedagogia e mediação: quem somos? Quantos somos? E onde estamos? In: GUILHERME, Willian Douglas (org.). *Contradições e desafios na educação brasileira*. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. v. 1.

TANNER, Laurel N. *Dewey's laboratory scholl: lessons for today*. New York: Teachers College Press, 1997.

TEIXEIRA, Anísio. Educação como reconstrução da experiência. In: DEWEY, John. *Vida e educação*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1971.

TESSLER, Elida. Coloque o dedo na ferida aberta ou a pesquisa enquanto cicatriz. In: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (orgs). *O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

WEBER, Nicholas Fox. *Josef Albers: art as experience: the teaching method of a Bauhaus master*. Milano: Silvana Editorial Spa, 2013.

WICK, Rainer. *Pedagogia da Bauhaus*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WOSNIAK, Fábio; MACHADO, Marina Marcondes. Formação do adulto que trabalha com a primeira infância. In: XVII Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil; VI Colóquio sobre o Ensino de Arte. [recurso eletrônico]: *anais* / comissão organizadora, Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva - Florianópolis, SC: Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2007.

