



## **Professor-artista: alguns conceitos e perspectivas baseadas em princípios da cultura visual**

*Teacher-artist: some concept and perspectives based on principles of visual culture*

Ronne Franklim Dias<sup>i</sup>  
Universidade Federal de Goiás

Raimundo Martins<sup>ii</sup>  
Universidade Federal de Goiás, Brasil e Universidad de la República, Uruguai

### **Resumo**

A partir de perspectivas embasadas nos princípios da cultura visual, este artigo discute aspectos identitários do 'ser professor' em um mundo globalizado, em permanentes transformações que impõem demandas no campo da educação, da arte e da profissão docente. Nesse contexto o conceito de 'professor-artista' e sua identidade híbrida emergem como uma modalidade de performance cultural entrelaçando ações em arte, educação e, principalmente, pesquisa. O texto reúne resultados parciais de uma pesquisa de doutorado em arte e cultura visual cujo trabalho de campo envolveu a participação de oito sujeitos professores de um centro profissionalizante em arte na cidade de Macapá, estado do Amapá. Um espectro de opções pedagógicas oferecidos pela educação da cultura visual associa cotidiano escolar e significações culturais, configura as relações entre sujeitos docentes e discentes, criando uma interface de saberes coletivos e individualizações/realizações práticas.

**Palavras-chave:** Professor-artista, Cultura visual, Ensino de arte.

### **Abstract**

Through perspectives based on the principles of visual culture, this article discusses identity aspects of 'being a teacher' in a globalized, constantly changing world that imposes demands in the field of education, art and the teaching profession. In this context the concept of 'teacher-artist' and its hybrid identity emerge as a modality of cultural performance intertwining actions in art, education and, mainly, research. The text gathers partial results of a doctoral research in art and visual culture whose field work involved the participation of eight teacher subjects from a professional center in art in the city of Macapá, state of Amapá. A spectrum of pedagogical options offered by visual culture education associates daily school and cultural meanings, configures the relation of teaching subjects and students, creating an interface of collective knowledge and individualizations/practical realizations.

**Keywords:** Teacher-artist, Visual culture, Art education.

Enviado em: 05/08/19 - Aprovado em: 10/06/19

## **Apresentação**

Acompanhar um mundo em permanente transformação exige cada vez mais perfil e atuações flexíveis, quando não criativas, nos diversos contextos de vivências e práticas educacionais. Em se tratando de ensino de arte, nem sempre há uma sintonia entre ação escolar e o que está acontecendo no mundo... Para aqueles/as que estão na ponta do ensino, professores/as de arte que atuam no cenário contemporâneo, esse é um desafio permanente. É, também, uma forma de engajamento profissional, uma maneira de não parecer mais um corpo vagando, acompanhando a correnteza a reboque do mundo.

A tentativa de localizar o professor e suas funções no mapa profissional requer uma revisão que combine paradigmas, ontologias e epistemologias entre saberes, docência e seus contextos para que possamos questionar as relações entre 'o ensinar', 'o aprender' e os desafios de uma sociedade cada vez mais globalizada. No interstício entre a escola e o mundo, em que a educação em arte se aproxima e/ou se distancia? Ou, ainda, o que pretendemos quando falamos em ensinar arte? Em se tratando de uma discussão sobre ensino de arte seria possível deslocar a desgastada figura do/a professor/a e sua imagem social, secundária, transmissora de conhecimento, por vezes hierárquica, para a imagem de um sujeito produtor de conhecimento?

Autores como Freire (1998) e Tardif (2014) tratam a formação docente como algo incompleto ou *inacabado* devido ao grau de complexidade ontológica de uma profissão que lida com outros seres humanos. Porém, sabemos que uma formação consistente depende de um processo contínuo no exercício da profissão ou, de uma prática reflexiva no "chão da escola", como diria Freire (1998). Uma formação que tenha como foco a diversidade de aspectos que envolvem uma atuação profissional e artística em diálogo com as interfaces individual e coletiva. Uma formação que questione constantemente sua identidade, sua subjetividade e seu papel social. Conforme Fernández e Dias (2014, p. 111-112),

é fundamental entender que a arte não é apenas um conhecimento, mas uma forma de se relacionar com ele, um saber, assim como não é um objeto e sim a relação experiencial com o objeto. Dessa maneira, a visualidade e a arte compartilham a mesma arena da cultura visual em que se debatem as novas performances epistemológicas e criam tensões que levam a outros processos criativos e culturais.

A afirmação dos autores chama atenção para o fato de que a educação da cultura visual desliza em campos híbridos entre cotidiano e fronteiras epistemológicas. Transitar em

novas fronteiras de conhecimento pressupõe se confrontar com performances funcionais que atualmente ganham espaço nos processos de ensino, condição contemporânea que atravessa e por vezes se estabelece como necessidade nas práticas de 'ser professor' e 'ser artista'.

Uma experiência a ser realçada, dentre outras, se assenta "nas formas de fazer", como uma *epistemologia da prática* (MATTAR, 2010; SUZUKI, 2016) na qual o professor contemporâneo tem demarcado cada vez mais uma função autoral na sua prática. Não se trata aqui especificamente de técnicas, temas ou categorias formais, mas de utilizar o potencial criativo da arte e sua capacidade de "transversalidade estético e ético-política no encontro entre o evento pedagógico e o evento artístico porque não se produzem só objetos da visualidade, mas *subjetividades*" (FERNÁNDEZ; DIAS, 2014, p. 113 [*grifo nosso*]). Essa perspectiva de trabalhar com a educação da cultura visual se refaz como um processo dinâmico que envolve múltiplas realidades com as quais o sujeito interatua, possibilitando ao docente se deslocar ou recolocar como protagonista de suas práticas e narrativas no mundo.

O interesse por essa temática se deu pela contundente atuação de professores/as como agentes e autores de produção artística visual em uma instituição de ensino profissionalizante na cidade de Macapá-AP. O volume de trabalho desses sujeitos, discutido e analisado em uma pesquisa de doutorado<sup>1</sup>, se destaca quando comparada a produção de outros professores de arte do contexto local, mesmo considerando os diferentes níveis de ensino. Vale ressaltar a recusa de alguns sujeitos<sup>2</sup> no sentido de aderir ao termo "artista" como identificação profissional, explicitando suas críticas sobre o pouco reconhecimento dessa função e, especialmente, sobre a dificuldade em manter uma produção artística. Por outro lado, a função "professor" é sempre recorrente e pouco questionada.

### **Um termo composto: professor-artista**

O termo 'professor-artista' mais do que uma palavra composta é um conceito híbrido que caracteriza uma ideia de profissionais que assumem um duplo papel funcional na interface entre o fazer arte e o fazer pedagógico ou, ainda, entre o saber artístico e o saber ensinar. A opção de usar o termo professor-artista grafado de modo composto, com uso de hífen, diz respeito a uma fusão de funções, diferentemente de grafar um substantivo e um

---

<sup>1</sup> Pesquisa sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, na linha de pesquisa Culturas da Imagem e Processos de Mediação.

<sup>2</sup> A identificação dos sujeitos da pesquisa, em número de oito participantes, é nominada por funções vinculados a espaços de produção e interligados entre si: **Projetista, Arte-finalista, Editor, Tradutor, Expositor, Gravador, Analista e Roteirista.**

adjetivo, sem hífen. Não cabe utilizar aqui, o vocábulo composto, ou seja, o termo comum (professor) e seu qualificativo (artista), ou vice-versa. A ordem das palavras surgiu do uso na prática da educação formal, na docência – representada pela palavra ‘professor’, foco inicial e central do nosso interesse investigativo. Em seguida, de maneira quase inevitável, emergiu a ideia/imagem do artista que gradativamente foi sendo configurada como conceito conhecido e reconhecido a ser interligado no termo composto.

A utilização do hífen no termo ‘professor-artista’, constrói um elo comum entre frentes de atuação que, historicamente, através de abordagens dicotômicas entre saber e fazer, distinguiram e/ou distanciaram as funções de professor e artista. Para resgatar esse ‘elo perdido’ é necessário investir no fazer pedagógico a partir da reflexão e da prática da pesquisa como atividades que se completam em suas atribuições. Recentemente, a proximidade dessas duas dimensões, professor e artista, tem aumentado em publicações científicas (LAMPERT, 2009; FERNÁNDEZ; DIAS, 2014; MATTAR, 2010; SUZUKI, 2016) que apontam para o crescimento dessa consciência como empreendimento e prática pedagógica no ensino de arte. Desse modo, fica evidente que a relação que constitui os elementos que aportam fundamento e mobilidade aos sentidos articulando docência e prática artística está na pesquisa com imagens.

### **Usos e desusos de uma função docente**

Ainda é frequente o caso de professores que atuam na ponta dessa esteira, ou seja, no ensino, e sejam vistos como repassadores de conhecimento (GIROUX, 1997), de um ensino sem vínculo com o cotidiano (MATTAR, 2010), docentes que não são reconhecidos como produtores ou autores dos princípios pedagógicos que incorporam à sua prática, que carecem de um posicionamento crítico (IMBERNÓN, 2001) devido à ausência de autorreflexão sobre suas ações como docente e como sujeitos no mundo (TARDIF, 2014). Esses estereótipos, talvez antiquados, construídos em relação a figura do professor, já não prevalecem em alguns contextos escolares contemporâneos e, pouco a pouco, a figura docente passa a assumir uma posição de destaque, para não dizer, de impacto educacional.

O papel do professor como sujeito/autor nessa fusão de atividades funcionais - artista e pesquisador - caracterizada como uma nova modalidade de performance docente, pode relacionar-se a diferentes espaços de produção profissional de modo a construir formas específicas de ensino e aprendizagem?

Nesse sentido o professor funcionaria como uma espécie de eixo de muitas faces ou uma haste de cruzamentos múltiplos capazes de mediar e experienciar outras possibilidades educativas, fruto de cruzamentos de abordagens, conceitos, conteúdos e procedimentos. As singularidades que caracterizam linguagens e manifestações artísticas, materiais

pedagógicos e modos de agir existem e devem ser exploradas como uma maneira de construir aprendizagens específicas, gerando condições de acessibilidade e intensificando a relação sujeito docente, sujeito discente e contexto educacional. Alguns exemplos de espaços propícios ao desenvolvimento de tais atividades são:

**a) ateliê de produção artística:** há uma variedade de instrumentos, equipamentos, materiais, técnicas e vocabulário peculiares ao uso e produção artística, mas, que requer tempo para absorção desses espaços e práticas de aprendizagem;

**b) a escola como espaço pedagógico da sala de aula:** esse espaço se estrutura a partir de um sistema de organização institucional, atravessado por ações e atividades em sintonia com o cotidiano, com a vida contemporânea, formatadas a partir de uma dinâmica interna colaborativa e suas adequações temporais;

**c) o entorno ou contexto local:** a realidade cultural em seu espaço geográfico e histórico, inclui uma multiplicidade de percepções, subjetividades, reflexividades e indagações coletivas por onde circulam sentidos, códigos imagéticos e significados que fluem simultaneamente como influência e desafio para os sujeitos que vivenciam esses espaços.

Além de singulares, cada um desses espaços de aprendizagem desvela academias de limitações que podem ser percebidas no interior desses microcosmos. As Belas Artes, por muito tempo, se apartaram daquilo que consideravam “baixa cultura” e do cotidiano coloquial. A escola, historicamente, construída em meio a um vazio cultural e erigida a partir de discursos idealistas e políticos, amparava-se e se mantinha “ilesa” ao senso comum com o intuito de conseguir dominá-lo. Poderia apostar, talvez, nas várias cartas que mantinha na mão indicando que seria melhor continuar ou manter esse jogo, ou seja, em algum momento o professor-artista acharia alguma brecha para ter acesso ao cruzamento desses espaços escolares do cotidiano.

### **Cultura visual e professor-artista**

A cultura visual é caracterizada por uma abordagem transdisciplinar (TOURINHO; MARTINS, 2011, p. 53) que nos ajuda a compreender a arte e os artefatos do cotidiano a partir de um olhar crítico do mundo e da realidade a nossa volta. Nessa perspectiva, as práticas artísticas são vistas tanto como enunciados quanto como narrativas culturais, possibilitando um modo crítico de deflagrar múltiplos sentidos e interpretações a partir de outros olhares, outros tempos e espaços sociais. As visualidades, problematizadas pelo estudo da cultura visual, são modos culturais de ver, ser visto e conceber a realidade que se expande para além das práticas artísticas institucionalizadas.

Uma mediação educativa em cultura visual possibilita ver arte, artefatos e práticas culturais a partir da posicionalidade de quem vê e não apenas de quem produz ou contempla o objeto. Por esta razão, a educação da cultura visual tem sua ênfase em “políticas de subjetividade” (HERNÁNDEZ, 2011) como estratégia de aprendizagem que privilegia a intersubjetividade, ou seja, o diálogo e a reflexão do sujeito consigo mesmo, com os outros e com as coisas que configuram o seu mundo. De acordo com Martins e Tourinho (2011, p. 57)

O propósito da educação da cultura visual não é substituir conceitos, abordagens curriculares ou práticas do ensino de arte, mas inserir e incorporar no fazer artístico a discussão do lugar/espaço das imagens – qualquer imagem ou artefato artístico – e seu potencial educativo na experiência humana.

As propostas pedagógicas construídas a partir de processos de indagação e com ênfase na experiência cotidiana, descortinam cenários políticos que explicitam nossos modos de ser e viver culturalmente. Nesse sentido, propostas de ensino poético educativas devem estimular a criação de narrativas que relacionem os fenômenos e artefatos visuais, seus modos de produção, distribuição e recepção. Tais propostas devem, também, abrir espaço para a construção de uma visão crítica que não se isente de discutir as relações de poder e o modo como elas, de maneira sutil, ocultam seu alcance e profundidade.

Para Lampert (2009), os estudos de cultura visual fornecem pistas que nos ajudam a compreender a realidade escolar sob múltiplos olhares. De acordo com a autora, a relação “artista/professor/pesquisador” é uma realidade que merece atenção e estudo. Ao aprofundar a discussão Lampert (2009, p. 8) se refere a

diferentes modos de olhar como construções culturais - nas quais cultivamos práticas sociais de representação e recepção (que perpassam ética/estética e política). É de relevância que os estudos visuais, como campo acadêmico que referenciam a abordagem para os estudos da cultura visual, tenham como fio condutor o olhar para a percepção do artista /professor /pesquisador, percebendo-se como sujeito contemporâneo.

O *sujeito contemporâneo* seria aquele capaz de redimensionar suas perspectivas em relação aos objetos e ao mundo do ‘aqui e agora’, considerando as funções híbridas entre docência, arte e pesquisa. Esse posicionamento se afasta e diverge da visão que se tornou vigente na modernidade segundo a qual para se ter domínio em certas áreas de

conhecimento era preciso se especializar, a ponto de isolar-se, impedindo uma visão dinâmica, dialógica e interacional em relação ao mundo que nos cerca.

Corazza (2002), ao tratar da formação docente, ressalta que muito da pesquisa que desenvolvemos tem ligação com a nossa própria vida, reconhecendo que parte significativa daquilo que pesquisamos está vinculada a nós mesmos, aos nossos interesses. Reconhecer-se professor/a e artista, é tomar consciência de implicações que envolvem subjetivações e individuações. Ainda segundo Corazza (2002, p. 124),

Uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle; uma maneira de fazer amigas/os e cultivar inimigas/os; de merecer ter tal vontade e não outra(s); de nos enfrentar com aqueles procedimentos de saber e com tais mecanismos de poder; de estarmos inseridas/os em particulares processos de subjetivação e individuação. Portanto, uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida.

Em sintonia com as ideias de Corazza, a colaboradora nominada **Projetista** afirma que do seu ponto de vista, as funções de professora e artista são complexas porque envolvem identidade e pressupõem algum tipo de conciliação entre as duas funções. Todavia, ainda de acordo com a colaboradora, essas interfaces profissionais ganham sentido quando interligadas pela *pesquisa*, ou seja, pela função de pesquisadora. Ela diz,

*[...] eu me vejo professora artista (essa terminologia ainda está reverberando como questão de identidade profissional), mas o que há em comum é a questão da pesquisa, que é primordial para as duas coisas fluírem... É difícil conciliar as duas coisas! (Projetista, entrevista focal realizada em 01/03/2018).*

Parece que a ideia de "coniliar" é um desafio que perpassa a condição de pesquisador, professor e artista podendo alcançar aqueles docentes que atuam em um mundo cada vez mais exigente, competitivo, sobrecarregado de informações e demandas sobre como lidar com o "impacto da nova economia e das atuais condições culturais que nos levam a dar sentido ao mundo, a nós próprios e aos outros" (HERNÁNDEZ, 2011, p. 59).

Partimos do princípio de que o ser professor-artista associando as aulas à uma produção poética e investigativa pode situar-se num patamar diferenciado ao relacionar ou aproximar vida cotidiana e ensino tecnológico, por exemplo. Essa é uma das

potencialidades que observo no *Centro escolar Portinari* e no modo como me vejo atuando no Instituto Federal do Amapá em relação ao ensino de desenho para a educação profissional.

O exercício de sala de aula como uma atividade que se (re)constrói, cotidianamente, gerando práticas e saberes docentes específicos, dá aos professores/as de arte um potencial educativo para ressignificar, em alguma medida, conteúdos por meio de influências culturais, sejam elas locais ou globais, convencionais ou contemporâneas. Nesse sentido é importante verificar que saberes esses profissionais promovem, como esses saberes influenciam o material didático que produzem ou utilizam e como impactam à prática do desenho.

Um dos pontos de tensão nesta discussão está relacionado às referências culturais e os saberes da prática docente do/a professor/a-artista. Tardif (2014) defende o saber docente como algo que vai além de um “mentalismo” e de um “sociologismo”, configurando-se em um “saber social [...] [na existência] de atores individuais empenhados numa prática” (TARDIF, 2014, p. 12. [*grifo nosso*]) que se manifesta em relações culturais, locais e, portanto, complexas. O autor caracteriza os professores como sujeitos do conhecimento na sua própria prática docente, desenvolvida ao longo de suas experiências no cotidiano escolar.

Ao analisar aspectos da prática pedagógica, pretendemos não somente identificar o que se reproduz no ensino do desenho, mas, sobretudo, como ou se, na prática do desenho, os professores articulam experiência estética e produção de saberes culturais.

Segundo Aguirre (2011), os saberes e fazeres do professor-artista estão imbricados numa espécie de trânsito entre a dimensão cultural e a experiência subjetiva. Esse trânsito tem relação com o que acontece dentro e fora da escola constituindo-se em parâmetro para perceber implicações e influências tanto na construção de conhecimento como de identidades dos sujeitos do conhecimento. Em uma fala, o colaborador **Editor** comenta sobre as referências que os alunos têm dos professores e a expectativa de que o professor alimente e intensifique seus interesses e expectativas. Ele fala de

*[...] uma referência que os alunos tinham/tem dos professores... que a gente, enquanto professor do Centro Portinari [...] tem a obrigação de manter esse fogo vivo! Tipo, não só pesquisar pela pesquisa, pesquisar por si mesmo (**Editor**, entrevista focal realizada em 01/03/2018).*



Segundo o colaborador, a *pesquisa* seria importante à combustão profissional, um alimento ou uma espécie de chama de vida produtiva como uma resposta individual que reverbera no alunado e pode se estender para além da comunidade escolar. O sujeito participante da pesquisa cita quatro colegas integrantes do grupo focal como aquelas que assumem essa postura. Segundo o **Editor**, as colegas realizam exposições coletivas fora da escola. Essas exposições inquietam, intrigam, motivam alunos e professores a refletir sobre a necessidade de manter o "fogo vivo" profissionalmente em sintonia com as demandas contemporâneas através de trabalhos coletivos e colaborativos.

*É como tem aqui, os colegas que montam, fazem exposição ... e a gente estimula isso daí, ... eu paro e reflito pra mim mesmo... O ser professor e ser artista, acho que são duas situações que devem caminhar juntas. Nós como educadores, devemos trazer essa realidade também, a gente ser referência para nossos alunos [...], a gente buscar isso tanto pra gente, pra gente amadurecer a ideia, pra gente criar soluções e passar essas soluções para o aluno. De repente, a gente tá passando dificuldade, e não consegue chegar até certo resultado (Editor, entrevista focal realizada em 01/03/2018).*

Os resultados tem mais impacto quando o trabalho docente está ligado à pesquisa, como o **Editor** declara "**...fazendo a tua pesquisa, sabe, esse caminho aqui...**" Esse caminho é proposto por alguém que já passou pela experiência da pesquisa e pela prática pedagógica do desenho, é isso que faz "**manter o fogo vivo**". Entretanto, muito se espera do professor como um profissional que tem a "**obrigação**" de superar todas as barreiras que aparecem no caminho, como alguém incapaz de desanimar diante das dificuldades de trabalho que se arrastam durante anos sem uma solução à vista.

Ainda utilizando a metáfora de "*manter o fogo vivo*", o que se espera dos professores para não deixar a chama da curiosidade e da aprendizagem apagar é, talvez, redirecionar o sopro sobre a chama para práticas profissionais que privilegiem o processo pedagógico e artístico. Na fala do **Editor**, o vento que faz aumentar o fogo das práticas artísticas e pedagógicas vem do abano da pesquisa, garantindo que a chama cresça e se transforme em labaredas que se alastrem socialmente.

Tardif (2014) explica que o saber docente é um saber social construído numa complexa relação entre professor e aluno, mas, também, como acrescenta o **Editor**, pode ser uma relação entre docentes, entre colegas de trabalho envolvendo "**não só a pesquisa pela**

**pesquisa...**”, mas um tipo de investigação que nutra a curiosidade e interesse do aluno ajudando-o enfrentar situações complexas de aprendizagem.

Para Alves (2015, p. 154) nas pesquisas “nos/dos/com cotidianos” é necessário nos reconhecer no processo investigativo, pois “precisamos nos ver como pesquisadores, mergulhados em nossos próprios cotidianos” e nos assumirmos como produtores de conhecimento, visto que “somos e pensamos num permanente movimento”.

As demandas contemporâneas e sobretudo a realidade docente exigem que o profissional continue aprendendo. A colaboradora **Roteirista** explicita esse modo de pensar ao dizer que a **“gente não é uma pessoa formada, a gente tá sempre em formação”**. Ela reitera seu interesse e persistência ao fazer cursos e oficinas de arte com os próprios colegas do centro escolar, mesmo tendo uma carga-horária completa. Ela complementa a reflexão ao dizer que é necessário **“Saber que mesmo no meu fazer, existem lacunas que precisam ser preenchidas. E aí, eu não abro mão disso...[formação]”** (Roteirista, entrevista individual realizada em 23/03/2017).

Tardif (2014) considera o saber da experiência de grande importância no decorrer da profissionalização docente e ressalta que esse saber não pode consistir unicamente na bagagem do fazer docente. Essa reflexão é um alerta no sentido de estarmos em sintonia com as complexas e irreversíveis transformações pelas quais o mundo passa. Muito do que aprendemos, aprendemos com o outro e com o mundo em constante mudança, condição que nos ajuda a evitar o risco de nos fixarmos em saberes cristalizados, por vezes *absolutos e obsoletos* (PAIXÃO, 2014).

Complementando as ideias de Paixão (2014) e para não ficar para trás na corrida contemporânea, Lampert (2009) chama atenção para a necessidade de pensar uma formação profissional versátil para atender as demandas conflituosas de uma sociedade cada vez mais global.

Na contemporaneidade, uma formação do artista /professor /pesquisador poderá estar em constante estado de pensar e refletir criticamente o contexto de tendências e processos globalizantes, onde, de maneira geral, valores sociais e educativos sofrem embates, questionamentos ou são pressionados pelos apelos do senso comum ou midiático (LAMPERT, 2009, p. 14).

É claro que assumir esses vários papéis sociais, em uma única sintonia, exige exercício profissional e desdobramentos sem igual, um esforço quase sobre-humano, tendo como agravante a falta de apoio material e moral que se configura na ausência de

reconhecimento salarial e de uma carreira compatível com as responsabilidades inerentes à função docente. Uma luta dura e constante...

Um ponto em comum nas falas dos três sujeitos colaboradores – **Roteirista, Projetista e Editor** – os coloca em estrita relação com o perfil profissional do/a pesquisador/a como a amalgama, uma via de mão dupla entre a função do professor e do artista. Fica evidente a compreensão e a necessidade de aprendizagem contínua que pode ser articulada através da *pesquisa* como uma força produtiva na sustentação profissional e uma potência existencial.

A *subjetividade docente* (SUZUKI, 2016) ainda é uma imagem volátil refletida no embassado espelho das ciências, das artes e da própria educação. Diante do diagnóstico levantado por Suzuki (2016), a subjetividade docente escassamente aparece, chegando até a ser desconsiderada como força para uma *atuação profissional criativa* gerando baixa autoestima frente aos desgastes decorrentes da pouca valorização profissional.

De qualquer modo, a atuação criativa pode permitir que profissionais da educação e, mais especificamente, do ensino de arte, possam ir além de um 'eu fixo', expandindo e fortalecendo a híbrida identidade de professor-artista como uma "oportunidade de experimentar estratégias, recursos e propostas de mediação da arte articulando cultura visual, liberdade poética, desejos e questionamentos" (MATTAR, 2010, p. 187). Para se manter de pé e fomentar essa potência é necessário que o exercício da pesquisa e da prática poética estimulem uma relação de intimidade entre produção artística e a redescoberta de si como profissional.

Diante desse desafio repetimos a mesma pergunta feita pela autora, pergunta que também nos interpela enquanto docentes que somos: "[professor] o que há de você em sua aula"?<sup>3</sup> Devemos assumir esse reposicionamento na nossa prática pedagógica e na prática de ensino.

Valle (2015, p. 259) ressalta que "para refletirmos sobre o desenvolvimento do processo criativo e investigativo e suas possíveis ressonâncias no âmbito artístico e educativo" é necessário enfrentar estas questões buscando articular saberes que transitam entre o 'ser artista' e o 'ser docente', ou seja, trabalhar simultaneamente como investigador de suas próprias práticas educativas e artísticas.

Essas são duas frentes de atuação que se hibridizam. O papel do professor que busca refletir diante do espelho da profissão seus potenciais criativos desenvolvendo uma prática na qual a aprendizagem seja o lugar de experiência da arte unindo o artista que trabalha

---

<sup>3</sup> Referência a um trecho da poesia de Manoel de Barros. In: BARROS, M. de. **Matéria de poesia**. São Paulo: LeYa (2013, p. 13).

com as mãos, mas que está atento a aprendizagens e reflexões que emergem da sua produção envolvendo os sujeitos discentes e até mesmo o público.

A autorreflexão deve ser instigada como problematização (GOODSON, 2013), como uma alternativa, a começar pelo registro poético das atividades docentes. Goodson (2013) denomina de "narradores elaborativos" aqueles que não somente constroem relatórios, mas fazem de seu percurso profissional um processo poético e reflexivo. Comungamos esse entendimento de que a formação deve continuar no campo de atuação. Por isso, é necessário reconhecer e revisar o terreno onde se pisa e não deixar de considerar que tais caminhos são sinuosos, cheios de risco e incertezas.

Como exemplo emblemático desse conceito de personalidade híbrida podemos citar Joseph Beuys (1921-1986). Ele propunha uma arte socialmente engajada que abrangesse temáticas existenciais e complexas da vida, problematizadas no contexto da Segunda Guerra Mundial. As questões levantadas por Beuys, buscavam uma proximidade tanto com a arte como a educação, mas, especialmente, com a vida e suas implicações. Nesse sentido arte, política e educação se combinam sem criar divisões classificatórias ou hierarquias conceituais não fazendo distinção sobre ser artista-professor (FERNÁNDEZ; DIAS, 2014). Cumpre salientar que, retomando o exemplo de Beuys, torna-se difícil distinguir e/ou separar a sua biografia da vida e própria arte.

Em Beuys, a arte é tratada como um processo relacional e a educação como uma estética interativa. Em ambos os casos está presente uma produção coletiva, sem estruturas hierarquizadas, caracterizada por uma abordagem com foco na experiência, deflagrando redes de aprendizagens colaborativas. Sua produção se caracteriza como um trabalho que não tem a pretensão de ser artístico, afastando-se da ideia convencional de arte.

Pensar a educação como ato criativo e a escola como um espaço contínuo entre cotidiano e extraordinário é uma estratégia pedagógica crítica que favorece a prática para arte. Não temos a pretensão de criar uma rota de fuga para a educação, mas, apenas apresentar reflexões que contribuam, de alguma maneira, para a emancipação do pensamento (neo)colonizador que persiste hegemônico em nosso meio. Os professores-artistas que participaram desta pesquisa prospectam sua potência artística como algo que estimule o pensamento crítico e mobilize uma transformação social (FERNÁNDEZ; DIAS, 2014). São ações que convergem para uma arte política, além de rechaçar o *status* formalista da produção. As mobilizações pedagógicas devem voltar-se para o sujeito, para o seu potencial cultural e subjetivo, confrontando-o com a realidade circundante.

### **Considerações (ainda) não finais...**

Diante de um *mundo* passando por vertiginosas transformações, a atuação profissional do professor não se orienta apenas por iniciativas proativas no cenário contemporâneo, mas, sobretudo, por e para ações criativas que possam agenciar questões pertinentes ao futuro imediato das sociedades e de indivíduos aprendizes. Conteúdos e programas escolares assim como narrativas históricas e do cotidiano envolvem uma coletânea de lições que podem estimular a reflexão e ajudar a encontrar, dialogicamente, respostas que sabemos complexas. Seria esse um caminho para construir conexões entre as intensas mudanças que estamos vivendo e aspectos da vida subjetiva dos indivíduos?

*Ser* contemporâneo pressupõe múltiplas aspirações e agenciamentos identitários assim como *ser* professor-artista pressupõe exercer mais que um duplo papel profissional. Essa relação ou, dizendo melhor, essa maneira de pensar e abordar a prática pedagógica solicita um engajamento, uma performance cultural da função docente. Requer um empreendimento colaborativo envolvendo outras formas de subjetividade e potência criativa que acionam sentidos epistemológicos e ontológicos da experiência.

A arte contemporânea assim como a educação da cultura visual são forças conceituais e empíricas que estão sendo consolidadas por meio de pesquisas, discussões e atuações no campo do ensino de arte no Brasil e no mundo. Elas estão imbricadas numa perspectiva político-relacional que prospecta sentidos, subjetividades e elementos culturais. São modos de construir estratégias, de reinventar abordagens e metodologias que fazem pulsar a experiência estética e processos de criação na arte, na cultura e na educação.

Esse cruzamento de valores e princípios interpela o sujeito-docente em suas relações intersubjetivas encharcando-o com a cultura local, a experiência pessoal, com saberes profissionais que advém do fazer, do pensar e do imaginar, de uma sensibilidade que coloca em interação o 'eu interior' e o 'eu exterior', configurando, desse modo, um 'eu coletivo e institucional'.

### **Referências**

AGUIRRE, I. Cultura Visual, Política da Estética e Educação Emancipadora. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Editora UFSM, 2011. p. 69-111.

ALVES, N. Currículos e Pesquisas com os cotidianos. In: GARCIA, A.; OLIVEIRA, I. B. (org.). **Nilda Alves**: praticantes pensantes de cotidianos. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CORAZZA, S. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. *In*: COSTA, M.V. (org.). **Caminhos Investigativos**: novos olhares na pesquisa em Educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-132.

FERNÁNDEZ, T.; DIAS, B. Pedagogias Culturais nas Entre Viradas: Eventos Visuais & Artísticos. *In*: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). **Pedagogias Culturais**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2014. p. 101-137.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo. Paz e Terra, 1998.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOODSON, I. Historiando o eu: a política – vida e o estudo da vida e do trabalho do professor. *In*: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). **Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual & Educação**. Santa Maria: Editora USFM, 2013. p. 253-272.

HERNÁNDEZ, F. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. *In*: MARTINS, R.; TOURINHO, I. **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011. p. 31-49.

IAVELBERG, R; CHUI, F.M. Ideias para uma pedagogia contemporânea do desenho. *In*: REBOUÇAS, M.M.; GONÇALVES, M.G.D. (Orgs.). **Investigações nas práticas educativas da arte**. Vitória-ES. Edufes, 2013. p. 91-108.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LAMPERT, J. **Arte Contemporânea, Cultura Visual e Formação Docente**. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Escola de Comunicação e Artes – USP. São Paulo: USP, 2009.

MATTAR, S. **Sobre arte e educação**. Entre a oficina artesanal e a sala de aula. Campinas: Papirus, 2010.

PAIXÃO, N. **Memorial Docente** [Reconhecimento, Saberes e Competências] – CPPD/Instituto Federal do Amapá, Macapá, 2014.

SUZUKI, C.L. Caderno de professor-artista: espaço acolhedor do exercício reflexivo e da ação criadora. *In*: MATTAR, S.; ROIPHE, A. (Orgs.). **Arte e educação**: ressonâncias e repercussões. São Paulo. Arte na Escola Edições, 2016. p. 220-224.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TOURINHO, I.; MARTINS, R. Circunstâncias e ingerências da cultura visual. *In*: MARTINS, R. TOURINHO, I. (Orgs). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**, Santa Maria, Editora UFSM, 2011. p. 51-68.

VALLE, L.D. O desenho de criação como dispositivo para a formação em artes visuais: estratégias pedagógicas para construir-se como investigador no campo da arte e da educação. *In*: OLIVEIRA, M.O.; HERNÁNDEZ, F. (Orgs.). **A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais**. Santa Maria, RS. Editora UFSM, 2015. p. 257-274.

---

<sup>i</sup> Doutorando em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás-UFG. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás-FAPEG. Professor de arte do Instituto Federal do Amapá-IFAP (BRA).

<sup>ii</sup> Doutor em Educação/Artes pela Southern Illinois University (EUA), Mestre em Artes pela Andrews University, Michigan (EUA). Pós-doutor pela University of London (1992) e pela Universidad de Barcelona (2004/2005) onde foi professor visitante. Docente colaborador do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da UFG. Atualmente é professor da Maestría em Arte y Cultura Visual do Instituto "Escuela Nacional de Bellas Artes" (IENBA) da Universidad de la República – Uruguay.

Como citar esse artigo:

DIAS, Ronne Franklim; MARTINS, Raimundo. Professor-artista: alguns conceitos e perspectivas baseadas em princípios da cultura visual . **Revista Digital do LAV**, Santa Maria: UFSM, v. 12, n. 2, p. 118-132, mai./ago. 2019.