

UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA PERSPECTIVA DO/A PROFESSOR/A ARTISTA¹

AN AESTHETIC EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF THE ARTIST TEACHER

Fábio Wosniak² (Apotheke/UDESC – GPEAC/URCA)
Tharciana Goulart da Silva³ (UDESC)

RESUMO: *Este artigo desenvolve percepções acerca da educação estética ancorada na filosofia de Maxine Greene (2001) e na noção de arte como experiência de John Dewey (2010). Parte-se da problemática de pensar como a perspectiva do professor/a artista pode potencializar o ensino das artes visuais, para tanto, os autores apontam que estar professor/a artista é uma possibilidade de abertura às experiências que propiciam uma aproximação de uma educação estética.*

PALAVRAS-CHAVE: *Arte Educação, Educação Estética, Maxine Greene, Professor/a Artista, Experiência.*

ABSTRACT: *This article develops perceptions about aesthetic education anchored in the philosophy of Maxine Greene (2001) and in the notion of art as an experience of John Dewey (2010). It starts with the problem of thinking about how the perspective of the teacher/artist can enhance the teaching of visual arts, for that, the authors point out that being a teacher/artist is a possibility of opening to experiences that provide an approximation of an aesthetic education .*

KEYWORDS: *Art Education, Aesthetic Education, Maxine Greene, Teacher/Artist, Experience.*

Apesar da multiplicidade de conceitos e de séculos de tradição histórica, que envolve as palavras educação e estética, este texto articula-se com o pensamento sobre educação estética da filósofa Maxine Greene, especificamente das ideias presentes na obra *Variations on a Blue Guitar* (2001) em consonância com a perspectiva do *estar* professor/a artista.

Maxine Greene construiu suas reflexões sobre o ensino e a 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/as com uma postura filosófica que inclui tradições deweyanas, existenciais e fenomenológicas. Essas experimentações centravam-se em exercícios estético práticos colaborativos – artes visuais, música, dança, teatro – e eram essas proposições que ganhavam o nome de educação estética.

A ideia de desenvolver este artigo a partir das percepções sobre educação e estética, nasceu das experiências dos autores no Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke⁴, onde produziram e publicaram suas pesquisas acerca das noções da arte como experiência, da educação estética e do *estar* professor/a artista.

Assim, o pensamento de Greene também se conecta, no desenvolvimento deste texto, com a ideia que será discutida sobre o *estar* professor/a artista. Compreendemos que a busca desta educação estética (GREENE, 2001) também

exige do professor/a experiências estéticas (DEWEY, 2010), pois é através da consciência do experienciado que consolida-se o ensino.

Maxine Greene e a 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 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 possibilitam 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 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 a 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).

Fazendo uma análise da concepção de educação estética da autora, somos levados a perceber que esse âmbito se distingue das noções que geralmente são pensadas e praticadas no contexto escolar brasileiro. O que temos como conteúdos nas aulas de arte, 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. Muitas 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, 1995). 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 arte. 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 arte – 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.

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.

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-espço cuidadosamente elaborado e demanda do observador um tempo para completar seu ciclo, pois esse episódio faz parte do crescimento .

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 reconhecida 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.

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.

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, tradução nossa). 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.

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.

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.

A noção de professor/a artista numa perspectiva da educação estética

Pensar sobre o termo professor/a artista é procurar perceber “[...] como é que a nomeação interage com o nomeado [...]” (JESUS, 2013, p. 17). Interrogar este duplo significa deambular entre o discurso e a prática como lugares que necessitam serem pensados no Ensino das Artes Visuais.

Investigar sobre *estar* professor/a artista possibilita empreender um movimento de autoanálise. Entre as leituras de referenciais teóricos e a experiência vivenciada no Grupo Apotheke, nota-se que ensinar o que se pratica, o que move uma curiosidade interna, é ensinar com segurança.

Da imagem dual do professor/a artista partem alguns questionamentos gerados por problemáticas sobre a visão da articulação entre o *estar* professor/a e *estar* artista, e entre a Arte e a Arte Educação. Para compreendê-las, sem necessariamente ‘superá-las’ (porque é necessário desacomodar-se constantemente), é preciso colocar em prática a autorreflexão sobre o experienciado, um diálogo sobre o duplo.

Conforme Lampert e Nunes (2014), entre as constantes mudanças e proposições sobre o Ensino das Artes Visuais e o *estar* professor/a, o termo artista professor foi inicialmente usado em meados do século XIX por George Wallis (1811-1891). Desde então esse conceito vem sendo refletido e construído. Desse modo, essa nomenclatura recebeu novas formatações e significações como professor artista, professor artista pesquisador, artista professor pesquisador, artista professor etc, entre outros.

Ana Mae Barbosa (2016), esclarece em entrevista⁵ o modo como colocamos a articulação professor/a artista. A pesquisadora coloca que sua percepção diante do conceito professor/a artista é

[...] muito positiva também, mas é preciso ter formação como professor. O artista, por ser artista e por ser criador pode cometer erros extraordinários com uma criança e impedi-la de continuar criando, bloqueá-la e com as melhores das intenções. É preciso conhecer a evolução do pensamento visual da criança, a evolução da produção, a evolução da recepção do objeto visual, da imagem na criança, tudo isso é preciso que o artista conheça (BARBOSA, 2016, p. 150).

Esta reflexão de Barbosa é recoberta por uma camada histórica do ensino da arte. Pois diferentes equívocos se sucederam na formação de Arte Educadores ao longo da história do Ensino das Artes Visuais no Brasil, e dessa maneira, criou-se a ideia inadequada de que o professor/a de Arte não precisaria saber sobre Educação (BARBOSA, 2005). O professor/a facilmente tornava sua prática algo reduzido à experimentação artística, desvinculado dos saberes teóricos, reflexivos e educacionais. Desse modo, ao optarmos pela nomenclatura “professor/a artista”, procuramos colocar em ênfase a necessidade de conhecimentos pedagógicos.

Para Marcelo Forte (2016), as articulações acontecem por meio de contaminações, e estas “[...] em todos os casos deixam marcas que transformam nossa produção e nossos modos de relacionarmos com a vida e as situações vividas” (FORTE, 2016, p. 111), pois “[...] aquilo que nos rodeia, em maior ou menor nível, envolve-se com aquilo que produzimos” (FORTE, 2016, p. 111). Como articular ou contaminar? Esses procedimentos podem dar-se de maneira subjetiva a diferentes professores/as artistas.

Os autores que escrevem sobre o tema (professor/a artista) têm demonstrado distintos modos de tecer conexões sobre suas práticas. Michel Zózimo da Rocha (2016) e Marcelo Forte (2016) demonstram um pensamento convergente sobre o assunto.

Rocha reforça a questão da inventividade, da criatividade, aquilo que o professor/a artista pode dominar porque pesquisa arte, e não por ser algo que “surge” sem referências. Forte, além de traçar esse contato, ainda associa a prática educacional artística ao contexto do educando. De um mesmo modo, as concepções apontadas pelos autores reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que sejam inovadoras, que rompam com o espaço comum de estereótipos, tanto os voltados ao artista como ao professor/a. O professor/a artista, ao pensar seu planejamento de

modo inventivo, evita com que se aproxime de uma aula com “mais do mesmo”, de práticas comuns no ensino, que não inquietam o educando, que não os fazem mover-se sobre suas incertezas.

O pesquisador Joaquim Jesus, ao relacionar as imagens do professor/a e do artista, entende que este duplo permeia “[...] um processo de transculturação entre o estúdio do artista e a sala de aula do professor/a, expandindo a noção de estúdio e dando início ao esboroamento deste plano de criação autoral” (2013, p. 18). A ideia de expansão do estúdio implica em uma relação estúdio e sala de aula que, certamente, recuando da normatividade, pode levar outras características a este último espaço, tanto em relação ao pensamento crítico/artístico como à ideia de percepção sobre o contexto escolar.

Lampert e Nunes (2014) traçam reflexões que se aproximam das colocações de Jesus. Para as autoras, a sala de aula e o estúdio são espaços em que “[...] desenvolvem-se procedimentos metodológicos semelhantes [...]” (2014, p. 100). Os dois lugares, como ambientes criativos, necessitam de pesquisas, estudos práticos e teóricos, justaposições que incorporam o saber/fazer do professor/a artista.

Criar esse espaço de ‘extensão’ do pensamento do estúdio do artista não é ser um professor/a que cria plasticamente no ambiente escolar ao em vez de ensinar, é ser um professor/a propositor. E assim, pensar sobre como subverter a normatividade de forma criativa e correta, criar fendas entre as normas, entre as amarras e as burocracias que tornam a escola um espaço convencional de tempos cronometrados.

Os processos poéticos do professor/a artista criam rupturas inventivas para o ensino, e possibilitam pensar sobre como o *estar* artista problematiza o *estar* professor/a, ou, como o *estar* professor/a problematiza o *estar* artista. Essa é uma das formas em que percebemos que a arte pode colaborar com o ensino, pois cria uma prática estético-artística que coloca em voga os jogos hierárquicos presentes no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, o professor/a artista pode desestabilizar sua prática, em um sentido que cria dúvidas sobre seus modos de *estar* no ambiente da escola, e assim

pensa sobre os discursos presentes nesse espaço, sobre componentes pedagógicos e o exercício educacional que encostam e tecem uma trama com a prática estética.

Em consequência, ensinar também é um modo do professor/a artista gerar significações sobre o seu próprio percurso estético, pois este também aprende ao perceber seu educando criar. Propor exercícios práticos e reflexivos em sala de aula provoca a percepção de que o ensino de Artes Visuais não implica em um único resultado exato. Desse modo, coloca o professor/a diante de diferentes desafios compartilhados, em que “[...] o ensino também é visto como uma experiência intelectual criativa” (ALMEIDA, 2009, p. 77).

Praticar arte torna-se algo relevante para o exercício da docência. A prática pode partir de um desejo, uma necessidade, que não significa necessariamente ter que ser reconhecido como artista e/ou estar no circuito de Arte, mas de poder fazer Arte (LAMPERT, 2015).

Os autores apontados até o momento neste texto demonstram que não se faz necessária uma “conversão” ou “abandono” de uma das práticas (THORNTON, 2013), do professor/a ou do artista, pois estas podem ser colaborativas e dialogarem. Não são atividades antagônicas ou paralelas que não se cruzam. O fazer docente e o *estar* artista tocam-se, encontram-se em determinados momentos e podem auxiliar um ao outro. Por isso são saberes que somam ao entrar em contato.

Considerações finais: pistas para uma educação estética

Pensar acerca das articulações *estar* professor/a e *estar* artista em consonância com a educação estética, antes de tudo, envolve acreditar no espaço potencial entre Arte e Arte Educação. As práticas estético-reflexivas, que nascem destes processos do *estar* professor/a artista traçam um percurso de estudo e pesquisa em que a essência da experiência estética, tal como concebida por Greene e Dewey, é um processo transacional entre o fazer e o pensar assim como ensinar.

Para Jesus, *estar* professor/a artista significa “[...] viver na junção de dois campos que interagem não é só viver numa zona de contacto, como também é estar

continuamente numa zona inflamada” (2016, p. 40). O/A professor/a artista permeia esta zona de inflamação em que os questionamentos se fazem constantes, sobre a prática, sobre o duplo e seus processos. Este direcionamento propõe percepções para compreensão de que, tanto na arte como em seu ensino, é necessário experienciar a criação, a fim de possibilitar uma nova paisagem, um outro aprendizado que parte de modos estéticos de pensar.

Assim, na perspectiva da filosofia da experiência (DEWEY, 2010) para uma educação estética (GREENE, 2001), a transação entre o duplo (professor/a artista) só pode ocorrer na travessia do fazer-sentir-pensar. O/A professor/a artista é aquele/a que tem uma noção estética 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.

¹ Este texto foi produzido a partir de extratos da tese de doutorado de: WOSNIAK, Fábio. **Experiência Formação Docente Artes Visuais**. 2019. 241 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Artes Visuais) Centro de Artes - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. E da dissertação de mestrado de: SILVA, Tharciana Goulart. **[Entre] Imagens Transitórias**. 2017. 154 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

² Doutor (2019) e Mestre (2015) em Artes Visuais pela UDESC, possui graduação em Pedagogia Habilitação em Supervisão Escolar - UDESC/2012 e Licenciatura em Artes Visuais. Atuou como professor colaborador do IFC - Câmpus Blumenau. Pesquisador nos Grupos de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos (URCA/CE) e Entre Paisagens (UDESC/SC); participante do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke (UDESC). Editor Associado da Revista Apotheke. E-mail: fwosniak@gmail.com.

³ Doutoranda em Ensino das Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGAV/UDESC), mestra em Artes Visuais PPGAV/UDESC (2017) e graduada no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UDESC (2015). Atua como professora colaboradora no curso de Licenciatura em Artes Visuais (CEART/UDESC). Realiza pesquisas sobre Processos Fotográficos Históricos e coleções de professores artistas. E-mail: tharcianagoulart@gmail.com.

⁴ O Programa de extensão "Estúdio de Pintura Apotheke" é coordenado pela professora Dra. Jocielle Lampert (UDESC), e objetiva oferecer oficinas, micro práticas, minicursos, palestras, aulas abertas e residências artísticas, que envolvam a temática da pintura, para estudantes de Graduação, Pós-Graduação e comunidade acadêmica bem como externos a ela, todos que tenham interesse especificamente na área de Artes Visuais. Com isso, oportuniza um espaço para conhecimento e aprofundamento sobre determinadas técnicas da linguagem pictórica, bem como, oportuniza conversas e trocas de saberes com artistas que tenham conhecimento e notoriedade no meio artístico. Sendo também um Grupo de Estudos, com encontros semanais e quinzenais, para estudos teóricos pautados nos pressupostos de Dewey. Fonte: <<https://www.apothekeestudiodepintura.com/https://www.apothekeestudiodepintura.com/quemsomos>> Acesso em 16 jun. 2021.

⁵ A entrevista completa foi publicada no ano de 2016 na Revista Apotheke (<http://www.revistas.udesc.br/index.php/APOTHEKE/article/view/8492>).

Referências

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. **Ser artista, ser professor: razões e paixões do ofício**. São Paulo: UNESCO, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. "Introdução". In: OLIVEIRA, M. O.; HERNÁNDEZ, F. (Orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. Santa Maria: UFSM, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **Entrevista com Ana Mae Barbosa**. Revista Apotheke – Sobre Ser Artista Professor Pesquisador, v. 3, n. 2, ano 2, Santa Catarina, jul. 2016. Entrevista. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/APOTHEKE/article/view/8492>>. Acesso em: 25 maio 2021.

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

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

FORTE, Marcelo. Modos de ser professor-artista. **Revista Apotheke – Artista Professor Pesquisador**. Florianópolis, v. 3, n. 2, julho de 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/APOTHEKE/article/view/8500>>. Acesso em: 20 maio 2021.

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

JESUS, Joaquim. **(In)visibilidades**: um estudo sobre o devir do professor-artista no ensino em artes visuais. 2013. 260 f. Tese (Doutorado em Educação Artística) - Universidade do Porto: Porto, 2013.

LAMPERT, Jocielle; NUNES, Carolina Ramos. Entre a prática pedagógica e a prática artística: reflexões sobre Arte e Arte Educação. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v.7, n. 3, set./dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/14258>>. Acesso em: 12 jun. 2021.

LAMPERT, Jocielle. [Entre paisagens] ou sobre 'ser' artista professor. In: **Ecologias Inventivas**: experiências nas/das paisagens. GUIMARÃES, L. B. [et al.]. 1. ed. Curitiba: CRV, 2015.

ROCHA, Michel Zózimo da. O professor e o mágico são artistas. **Revista Apotheke – Artista Professor Pesquisador**. Florianópolis, v. 3, n. 2, jul. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/APOTHEKE/article/view/8501>>. Acesso em: 11 jun. 2021.

THORNTON, Alan. **Artist, Researcher, Teacher**. Chicago: Intellect Bristol, 2013.