



ARTE COMO EXPERIÊNCIA OU A EXPERIÊNCIA NA PESQUISA EM ARTES VISUAIS

Jociele Lampert*
Miguel Vassali**

Resumo: O presente artigo articula referencial teórico baseado nos princípios de John Dewey, objetivando a compreensão da pesquisa no contexto formativo da docência em artes visuais. Dessa forma, ao adensarmos o referencial teórico, construímos práticas artísticas e pedagógicas que dialogam com campos de criação e metodologias artísticas, que interconectam o processo criativo e os modos de ser artista-professor. O entrecruzamento da arte como experiência ou da arte e arte-educação ocorre em ações de ensino, pesquisa e extensão no Estúdio de Pintura Apotheke, como tempo e espaço para o processo pictórico. Neste texto, objetivamos adensar o referencial teórico conceitual que tanto nos instiga à produção da pesquisa, evidenciando o conceito da experiência na pesquisa em artes visuais.

Palavras-chave: Artes visuais. Experiência. Pesquisa. Educação. Processo criativo.

O que é arte? Qual é a relação entre arte e ciência, arte e sociedade, e arte e emoção? Como a experiência está relacionada à arte? Essas são algumas das perguntas respondidas no livro *Arte como experiência*, publicado por John Dewey em 1934. Nesse livro, Dewey explorou o significado e a função da arte encontrando sua essência na experiência estética. Partindo desse referencial e adensando seus escritos (como em uma aventura ao desconhecido), nossas pesquisas têm buscado objetivar projetos experimentais que perpassam o tema da pintura e arte-educação ou sobre ser artista-professor, ou ainda sobre prática artística e

* Doutora em Artes Visuais pela Universidade de São Paulo (USP). Professora associada na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Membro/líder do Grupo de Pesquisa Entre Paisagens (Udesc/CNPq). Coordenadora do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke da Udesc. Desenvolveu pesquisa como professora visitante no Teachers College na Columbia University como bolsista fulbright. *E-mail:* jocielampert@uol.com.br

** Mestre em Artes Visuais pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Graduando no curso de Licenciatura em Artes Visuais pela Udesc. Graduado em Design Gráfico e Industrial pela (Unoesc). Integrante do Grupo de Pesquisa Entre Paisagens (Udesc/CNPq) e do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke da Udesc. *E-mail:* miguelvassali@gmail.com

prática pedagógica.¹ Do mesmo modo, objetivamos apreender o estúdio como um lugar de estudos.

Dessa forma, no artigo "O ateliê de pintura como um laboratório de ensino e aprendizagem em artes visuais", Jocielle Lampert (2018, p. 3) declara:

A experiência de um vínculo entre teoria e prática provoca a interação entre ideia e ação, proporcionando uma concepção de conhecimento pelo caminho do agir agindo e do fazer fazendo, criando experimentações que possibilitem condições críticas e reflexivas.

Considerando nossos estudos, o propósito de Dewey centra-se na reconstrução da filosofia, da tradição *versus* inovação, ou ainda criando noções de paradigma e sua tensão, a saber, noção de experiência como caráter social (ou com caráter de interação e continuidade). Para tal, compreendemos o processo criativo como a criação de hipóteses, teses, problemas, soluções, métodos e ferramentas ou mesmo o processo investigativo como experiência estética (a docência é um processo investigativo).

Para compreender o processo criativo que permeia a investigação, temos adensado sobre os tópicos lançados por Dewey: o papel da arte na sociedade, a atitude do museu, a origem da arte e a criatura viva, experiências *versus* experiência, arte *versus* obra de arte. Tais tópicos desvelam a relevância da arte para os contextos social, político e histórico, bem como ressignificam o lugar e a figura do artista, rejeitando o conceito de belas-artes. Essa dinâmica traz à cena pedagógica o próprio cotidiano, evidenciando a escuta coletiva e a afetividade, em que compartilhar é interagir, em que a aprendizagem ocorre pela reconstrução consciente da experiência, ou da associação, integrando uma coisa à outra e não excluindo ou classificando apenas conceitos díspares. Não se trata de encontrar respostas, mas obviamente de ativar a criatividade, a reflexão por meio de ações que deambulam sobre os problemas, ou seja, trata-se de encontrar mais problemáticas cujo conhecimento produzido em dinâmicas ativas volta-se à vida em sociedade.

Considerando o contexto em que nos situamos, cabe salientar que a pesquisa experimental ocorre conectada a três ferramentas que consideramos eixos para definir nossas metodologias da pesquisa de prática artística em arte-educação: a ambiguidade, a geração de ideias e a interdisciplinaridade.

A ambiguidade percebemos como um fenômeno ou caminho. Algo que comporta a diferença, que não exclui uma coisa ou outra, ou um ponto de vista. Trata-se de incluir, de mesclar, de olhar diferente, de ver de forma concentrada diferentes pontos de vista e ter diferentes cami-

1 - Parte do texto foi retirada da dissertação de mestrado em Artes Visuais intitulada *Montagem de imagens no ensino de pintura*, defendida por Miguel Vassali em 2021, com orientação da professora doutora Jocielle Lampert. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00008b/00008bf2.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2022.

nhos, para então escolher a direção sem titubear. Essa ambiguidade precisa ser praticada no estúdio, trazendo para nossa prática diferentes meios e formas, camadas ou rotinas, ou mesmo buscando diferentes formas de fazer a mesma coisa, criando coisas diferentes e percebendo outras características (que talvez em um único meio ou modo não teríamos percebido).

A geração de ideias é uma ferramenta básica para o processo criativo. Trata-se de criar evidências. E, nesse contexto, criar quer dizer fazer existir. Quer dizer tornar visível o que pensamos, o que ousamos pensar, o que podemos projetar. A geração de ideias não serve como mapa, mas como catarse do processo, porque somente documentando o processo de forma visível e tramando essa visibilidade com o Outro é que podemos interagir e exercitar a ação de duvidar do que pensamos. Gerar ideias é também praticar perguntas sobre nossos desejos quando visualizados em desenhos, mapas, cartas, cadernos, esboços, rascunhos ou mesmo arquivos (desde que utilizados). Nada adianta tantos arquivos se não são acessados, pois a geração de ideias é viva, é contínua; e nunca se exaure se for acionada na prática.

A interdisciplinaridade é um ponto comum às artes e à educação. Não se trata de colocar tudo em um mesmo lugar, trata-se de tecer diálogos, parcerias, borrar margens, adensar e viver em fronteira por meio de ações que entrelaçam e coadunam diferenças.

Essas ferramentas podem fazer parte da prática de compreensão que descreve a pesquisa em artes visuais. Primeiro, o conhecimento é transformador. Isso significa que a criação de conhecimento em artes visuais é recursiva e submete-se à constante mudança à medida que novas experiências "respondem" ao processo e ao progresso de fazer arte. Segundo, a prática de compreensão pode ser construtiva. Isso significa que o conhecimento é produzido como consequência da integração da teoria e da prática, e essa práxis resulta em consciência descritiva, visão explicativa e compreensão poderosa. Terceiro, o conhecimento das artes visuais é conceitual. Logo, o conhecimento é baseado na prática de fazer, o que está disponível por meio de sistemas cognitivos pessoais e domínios culturalmente acessíveis. Por fim, o conhecimento das artes visuais é contextual. Isso significa que o conhecimento que é produzido por artistas entra em comunidades de usuários cujos interesses aplicam novos entendimentos de diferentes perspectivas pessoais, educacionais, sociais e culturais.

Essas características do conhecimento das artes visuais não são de forma alguma definitivas, e cada aspecto deve um legado para paradigmas de teoria e prática que, em certas circunstâncias, podem ser usados como sistemas explicativos, estruturas interpretativas ou formas imaginativas. Nesse sentido, em nossos projetos temos objetivado agregar tais ferramentas para estruturar a pesquisa de prática artística em educação (ou a pesquisa da prática pictórica em arte-educação), abordando os pressupostos de Dewey como aporte básico para a construção do pensamento da arte como experiência, bem como sobre o conceito da pesquisa em arte de Graeme Sullivan (2005) e Maxine Greene (2005), pois é a partir do sentido de saber e não saber, e como lidamos com isso, que a prática das artes visuais pode ser descrita como uma forma de pesquisa.

A EXPERIÊNCIA EM JOGO

Quando escolhemos adensar nosso olhar aos modos de ser artista-professor, também optamos por partilhar a base teórica, a qual desenvolve sua filosofia sobre questões que envolvem três dimensões: política, discursiva e educativa. Política no sentido de desenvolver ações que de fato dialoguem com as problemáticas estruturais no contexto em que se localiza; discursiva no sentido do entendimento da linguagem e adensamento prático e teórico como algo "amalgamado"; e educativa no que concerne a partilhar com o outro a atenção, a escuta e a percepção no sentido prático e ativo, de forma consciente. Também significa o entendimento da experiência como uma prática social (participar, colaborar e ativar de forma sistêmica e, por que não, randômica).

John Dewey foi um ativista investigado pelo Federal Bureau of Investigation (FBI) aos 83 anos, pois vinculava-se a diversos espaços sociais que reivindicaram, nos Estados Unidos, melhores condições de vida e de estrutura social, enquanto proclamavam a igualdade e o respeito à diversidade. Em sua atitude filosófica, favoreceu o conhecimento, o qual deixava de ser contemplativo e passava a ser prático e ativo, sistêmico e resistente. No íntimo, seus textos revelam a crítica a uma certa "visão de espectador do conhecimento", e, de acordo com Mary Jane Jacob (2018, p. 104, tradução nossa), Dewey via muitos de seus colegas como "retidos por uma falta de coragem de transformar seu conhecimento em um fator na determinação da sequência de acontecimentos". Ou seja, a prática ativa e vivida no contexto em que o problema está inserido, compartilhado e adensado, pode gerar reflexões em âmbitos diferenciados do processo, transformando coisas em outras coisas.

Em 1992, 40 anos após a morte de Dewey, Jacques Rancière (*apud* JACOB, 2018, p. 105) escreve que a participação na democracia contemporânea requer que o sujeito seja uma combinação de reformista e revolucionário:

A garantia de democracia permanente é [...] a renovação contínua dos atores e das formas como agem, a possibilidade sempre aberta de esse assunto fugaz emergir novamente. O teste da democracia deve sempre residir na própria imagem da democracia: versátil, esporádica – e fundada na confiança.

Antecipando, de certa forma, o caminho traçado por Rancière décadas antes de essas palavras serem escritas, Dewey viveu sua vida na imagem da democracia. Na Laboratory School da Universidade de Chicago, praticou uma atitude filosófica, tornando-se também um visionário sobre arte e vida e educação. O que atravessa essa tríade em boa parte de suas obras são suas investigações sobre o conceito de experiência. Especialmente no livro *Arte como experiência*, Dewey (2010) faz considerações sobre a prática artística como um exemplo do que ele vai apresentar como características de uma experiência.

Mas o que pode ser a experiência? Que coisa é a experiência? Ou deveríamos nos perguntar o que é a experiência de uma determinada coisa? Utilizamos a palavra "coisa" relacionada à experiência para movermos a atenção para o domínio do cotidiano. A coisa que pode ser um acontecimento, uma situação, um produto, uma ideia, um assunto, uma questão, mas que, em sua presença, na superfície da realidade, permite relações entre os indivíduos e seus meios, e, por isso, envolve a experiência.

Para Dewey (2010), uma experiência pode ser uma refeição, um jogo de xadrez ou uma conversa. Essas afirmações podem ser confusas pela abrangência de "coisas" que compreenderiam a experiência. No entanto, a relevância da larga dimensão da experiência está justamente em sua ligação com o cotidiano, com a vida prática. E se buscarmos relacionar a tradição pictórica a processos e interlocuções que observam e partem da investigação sobre onde estamos, poderemos também deslocar outros modos de fazer e ver nosso próprio lugar e tempo de pesquisa, não apenas desenvolvendo de forma habilidosa o que já foi realizado, mas também buscando formas de apropriação, justaposição que adensam problemas atuais sociais e culturais que embasem o lugar do artista-professor-pesquisador.

Por esse motivo, seus estudos podem apresentar pistas para a compreensão sobre o ensino e a aprendizagem em artes baseados na experiência, uma vez que nossos estudos investigam sobre o ensino de pintura, questionando de que modo uma reflexão crítica sobre as imagens pode ocorrer no processo criativo e artístico. Também cabe salientar que, ao desenvolvermos práticas artísticas que envolvem o contexto pictórico, investigamos, por meio da contemporaneidade de nosso contexto, a pesquisa sobre a tradição, a técnica e o estado da arte, o que envolve a criação de interlocuções pictóricas que não sejam as mesmas já instauradas, porém buscamos colocar em dúvida a própria forma de encontrar outros modos e resultados e meios sobre o ensino da pintura e seus fazeres manuais (artesanal e tecnológicos).

MAS POR QUE ESTUDAR DEWEY?

A ligação que Dewey estabelece em seus estudos entre filosofia e vida prática produziu inúmeras contribuições para a filosofia pragmatista, vertente que pretendeu repensar as dicotomias clássicas da filosofia, especificamente ponderando sobre conceitos voltados às coisas práticas, postas em ação ou referentes ao próprio meio.

Em Dewey, a experiência seria o centro desses conceitos, e sua relevância para a educação denota os esforços do autor em promover um projeto democrático. Dessa forma, seus estudos são um convite para pensar a filosofia a partir da experiência e pensar a filosofia em um projeto democrático. E por que não, em nosso estudo de caso, viver a atitude filosófica de Dewey em ordem prática, unindo (mais que aproximando) teoria e prática, inserido no con-

texto acadêmico, em um projeto experimental. Nesse sentido, o Estúdio de Pintura Apotheke² torna-se eixo para investigações que pairam sobre o ensino, a pesquisa e a extensão em universidade pública no Sul do Brasil, bem como sobre a formação de professores de arte inserida "dentro" do estúdio, ou seja, prática por meio da criação em arte e instaurada em processos de ensino e aprendizagem.

Esse é um questionamento frequente que recebemos, bem como reverbera em críticas, visto que o contexto do pragmatismo, de uma aprendizagem ativa ou mesmo de uma metodologia baseada em problemáticas causa ainda certa acidez em margens acadêmicas (assim como, é sabido, o atrito entre a prática artística e a prática docente).

Desse modo, consideramos os seguintes princípios³ em nossos estudos:

- Princípio 1: *A educação é uma prática da democracia*: O objetivo da educação é a criação de uma democracia próspera; a atividade de educação é em si uma corporificação da democracia. Você não pode fazer isso sozinho. Assim, nosso ensino e aprendizado trabalham ativamente para criar uma comunidade democrática.

- Fonte em Dewey: O livro *Schools of tomorrow*, escrito com a filha Evelyn Dewey, dá uma excelente explicação sobre esse ponto. Entre algumas coisas, diz:

A responsabilidade pela conduta da sociedade e do governo depende de cada membro da sociedade. Portanto, todos devem receber uma instrução ou ensino que lhes permitirá cumprir essa responsabilidade, dando-lhes apenas ideias da condição e necessidades do povo coletivamente, e desenvolver essas qualidades, o que fará com que ele faça uma parte justa do trabalho do governo (DEWEY; DEWEY, 2008, p. 44, tradução nossa).

- Princípio 2: *Toda investigação é carregada de valores*: O desejo de saber surge em resposta a problemas e questões humanas. Na medida em que nossa investigação aborda esses problemas, ela está enraizada nos valores humanos, na estética e na ética específicas da disciplina. Não existe tal coisa como "inquerito sem valor".

2 - O programa de extensão Estúdio de Pintura Apotheke, fundado no ano de 2014, oferece grupos de estudos, oficinas, mini-cursos, palestras, aulas abertas, residências artísticas e docentes, cursos de formação docente e micropráticas que envolvem a temática da pintura, arte e educação para artistas, professores e pesquisadores. Como uma das ações mais significativas, destaca-se a publicação acadêmica da *Revista Apotheke*, que conta com espaço para debates sobre o tema da pesquisa em arte e arte-educação. Em 2019-2022, o programa realizou todas as ações de extensão no contexto virtual, em decorrência da pandemia da *coronavirus disease 2019* (Covid-19). Esse programa de extensão está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc).

3 - Tais princípios foram construídos com base nos estudos sobre o projeto de extensão desenvolvido na Universidade de Vermont. Tradução nossa. Disponível em: <https://learn.uvm.edu/program/john-dewey-kitchen-institute/>. Acesso em: 15 jan. 2022.

- Fontes em Dewey: Essa ideia está tão profundamente tecida em todos os trabalhos de Dewey que é difícil encontrar uma discussão extraída dela. Entre os lugares em que ele discute o assunto, destacamos: *Reconstrução em filosofia, Experiência e natureza*, especialmente o capítulo 10 ("Existência, valor e crítica").

- Princípio 3: *Educação é experiência*: A educação é mais bem entendida como "um desenvolvimento inteligentemente dirigido das possibilidades inerentes à experiência comum" (DEWEY, 2003, p. 50, tradução nossa). Embora toda a experiência seja educativa, algumas são deseducativas. Os instrutores devem criar contextos de aprendizagem que promovam experiências genuinamente educativas – aquelas que promoverão um maior crescimento intelectual. (Uma definição de democracia para Dewey é, na verdade, o crescimento que promove mais crescimento.)

- Fontes em Dewey: *Experiência e educação* é um livro curto e acessível que incorpora bem esse princípio. O capítulo 8, de onde vem a citação mencionada, desdobra "os meios e o objetivo da educação". O capítulo 2 explora a natureza da deseducação. *Democracia e educação*, seu livro didático sobre o tema, explora a educação como um crescimento no capítulo 4.

- Princípio 4: *Teoria é prática*: A relação entre teoria e prática é, na verdade, uma relação entre dois modos de prática. Quando a teoria e a prática operam juntas de maneira eficaz, os alunos agem de forma reflexiva e questionadora, isto é, agem com um senso de propósito e por uma questão de aprendizado.

- Fontes em Dewey: Uma das afirmações mais claras desse conceito vem da obra-prima de Dewey, *Experiência e natureza*. No capítulo 8, ele caracteriza a diferença entre prática e teoria: "Há, então, uma verdade empírica na oposição comum entre o tipo contemplativo, reflexivo, e o tipo executivo, o "empreendedor", o tipo que obtém as coisas. É, no entanto, um contraste entre dois modos de prática" (DEWEY, 1974, p. 55).

- Princípio 5: *A educação começa quando os alunos fazem e está focada no aprendizado como uma atividade, não como um produto*: O aprendizado surge da experiência, com uma pergunta ou confusão. Isso leva a mais experiências – e a novas confusões. Assim, procuramos criar condições na sala de aula que permitam aos alunos aprender a fazer "a próxima pergunta" em vez de apresentarem "a próxima resposta".

- Fontes em Dewey: Esse princípio é discutido em vários lugares, incluindo *Experience and education* e *Democracia e educação* (DEWEY, 1979b). Outro trabalho, *A criança e o currículo*, inclui uma explicação útil sobre o que significa começar com a experiência dos alunos:

Abandonar a noção da experiência da criança; deixar de pensar na experiência da criança como algo também duro e rápido; vê-lo como algo fluente, embrionário, vital; e perceber-

mos que a criança e o currículo são simplesmente dois limites que definem um único processo (DEWEY, 2022, p. 16).

- Princípio 6: *Metas e meios interagem na educação*: Para o estudante, um "objetivo verdadeiro", em oposição ao imposto externamente (por um professor, por exemplo), é aquele que realmente informará como alguém escolhe agir. Objetivos verdadeiros, portanto, se traduzem em meios que um aprendiz pode entender, nos quais ele pode ficar absorto e que pode ver até o fim. Assim, no ensino, trabalhamos para capacitar os alunos a identificar e possuir seus próprios objetivos verdadeiros.

- Fontes em Dewey: O capítulo 8 de *Democracia e educação* (DEWEY, 1979b) contém um resumo claro da maneira como os objetivos devem funcionar para os alunos. Inclui esta crítica afiada dos objetivos externos: "Na educação, a moeda desses objetivos impostos externamente é responsável pela ênfase dada à noção de preparação para um futuro remoto e por tornar o trabalho do professor e do aluno mecânico e servil" (DEWEY, 1979b, p. 92).

- Princípio 7: *O brincar é vital para a aprendizagem*: O brincar é "absorção interessada em atividade em prol da própria atividade" ("crescimento em atividade") (DEWEY, 2022, p. 33). Definido assim, está longe de ser trivial; é o coração da educação. Portanto, tratamos o jogo com respeito sério e criamos oportunidades para isso. Jogar também não é fácil; requer que estejamos dispostos a suspender pressuposições, prescrições e "fatos conhecidos" que levamos à investigação. Quando nos dispomos de bom grado, libertamo-nos para experimentar-mos o familiar como estranho e cheio de surpresas.

- Fontes em Dewey: Ver *A criança e o currículo* para uma discussão sobre brincar e absorver. Dewey (2022, p. 33) também pensa em jogar em termos de um "aprendiz ativo trabalhando em problemas da vida real". Para isso, ver *Aprendizagem baseada em jogos na educação infantil*. Ver também a entrada de Dewey em *play* em *A cyclopedia of education*, de Monroe.

- Princípio 8: *O acaso e a mudança são tanto características da realidade quanto a certeza e a estabilidade*: A incerteza faz parte do tecido do nosso mundo, o tecido da experiência. Nossas interações no mundo devem "viver" com essa situação. Os educadores são assim chamados a criar em nossos alunos a capacidade de funcionar com flexibilidade em um mundo de acaso e mudança.

- Fontes em Dewey: Em *The quest for certainty* (capítulo "Escape from peril") e *Experiência e natureza* (capítulo "Experiência, natureza e arte"), Dewey discute a contínua depreciação da filosofia de todas as coisas arriscadas e mutáveis. Ele sugere que a revolução científica e a ascensão do método experimental marcam o desenvolvimento de um modo de "prática diri-

gida" que nos permite lidar com o acaso e a mudança, em vez de tentar fazer com que o salto com vara saia deles para algum reino de verdades absolutas e fixas.

- Princípio 9: *A mente é um verbo*: A "mente" humana não é um órgão, mas um caráter geral ou atributo que infunde todo o ser humano. *Minding* envolve todos os nossos eus corporais sencientes. Investigar, investigar, "mentalmente" explorar nosso mundo sempre envolve o envolvimento corporal com esse mundo.

- Fontes em Dewey: No capítulo 11 de *Arte como experiência*, Dewey (2010, p. 429) observa: "A mente é primariamente um verbo. Ela denota todas as maneiras pelas quais lidamos de maneira consciente e expressa com as situações em que nos encontramos".

- Princípio 10: *A experiência é tanto instrumental quanto consumatória*: As experiências humanas são potencialmente "instrumentais" ou "consumatórias", ou ambas; elas nos levam a uma experiência adicional ou são apreciadas por elas mesmas. A educação baseia-se e cria ambos os tipos de experiência.

- Fontes em Dewey: *Experiência e natureza* explora esses conceitos em vários capítulos, incluindo, particularmente, o capítulo 9, "Experiência, natureza e arte".

Então, podemos considerar que estamos instaurando um jogo dialético buscando adensar os princípios de Dewey. Por exemplo, no livro *Como pensamos*, de 1933, Dewey (1979a) investiga o pensamento reflexivo ou método da inteligência. Nesse livro, é evidente a não separação dos estudos em filosofia dos estudos sobre educação. Dewey dedica-se a refletir as particularidades do pensamento reflexivo em ambientes educativos, relacionando-as com a ideia de experiência. Essa não separação de conceitos estudados muitas vezes como dicotômicos, até a época de vida e trabalho do autor, é frequente em suas investigações, e por esse caminho compreendemos um princípio sobre nossas pesquisas.⁴

Conhecemos os dualismos não somente na filosofia, mas também em nossa vida cotidiana: mente e corpo, espírito e matéria, sujeito e objeto, ser humano e mundo, sobrenatural e natural. Apreendê-los a partir das polaridades pode criar um abismo entre os termos, o que dificulta a compreensão das interligações entre um extremo e outro. Dewey irá citar, em diversas ocasiões, uma ideia conciliadora dessas dicotomias, especialmente em seus estudos sobre a experiência.

4 - Vinculam-se ao Estúdio de Pintura Apotheke teses e dissertações que colaboram para o entendimento da pesquisa em arte e arte-educação com base nos princípios de Dewey, bem como são investigações de caráter experimentais que instauram a união entre teoria e prática. Mais informações sobre o nosso trabalho estão disponíveis em: <https://www.apothekeestudio-depintura.com>. Acesso em: 25 jan. 2022.

ARTE/VIDA
AÇÃO/PERCEPÇÃO
PROCESSO/PRODUTO
COTIDIANO/ESTÉTICA
ARTISTA/PROFESSOR
PROFESSOR/ARTISTA
PROFESSORA/ESTUDANTE
TEORIA/PRÁTICA
(Você pode completar a lista...)

Essa abordagem do autor tem relação com o pragmatismo, vertente de pensamento que surge como uma alternativa às duas principais correntes filosóficas que dividiam os estudiosos da época. Nos textos das conferências de William James (2006, p. 33), um dos precursores do pragmatismo, entendem-se seus estudos como uma orientação de problemas filosóficos baseando-se em seus objetivos, ou seja, ele explora antigos dilemas da filosofia clássica a partir das inferências sobre suas incidências na vida prática: "O que se precisa é uma filosofia que não somente exercite os poderes de abstração intelectual, mas que estabeleça alguma conexão positiva com o mundo real de vidas humanas finitas". Nesse sentido, não existiria somente uma resposta, ou um modo de formular respostas, mas sim um contexto sob o qual um problema instaura-se, de maneira que sua resolução pode ser pensada a partir das interações com esse contexto, ou seja, a melhor resolução seria aquela que correspondesse às necessidades do meio ou contexto específico.

Tendo em vista esse aspecto social, Dewey (1979a) estabelece, em seus estudos, a interação entre os seres humanos como aquela que precisa ser a mais ativamente contínua possível. Amaral (1990, p. 49) discorre sobre essa afirmação:

É somente com base no esforço cooperativo que o ser humano pode atuar tendo em vista a realização máxima do bem comum, que, conforme veremos, traduz-se no restabelecimento da mais harmoniosa continuidade entre ser humano e natureza.

Nesse sentido, a experiência interligada ao cotidiano no âmbito da aprendizagem pode ser um exercício democrático: todos nós podemos viver uma experiência, refletir sobre ela e transformar nossos meios. A democracia seria uma maneira pessoal de estar no mundo, dirigida não somente pela crença na natureza e nos seres humanos de modo abrangente, mas também pela crença de que todos nós podemos pensar e agir de forma coerente com as necessidades e particularidades de nossos meios e contextos quando nos forem propiciadas condições ideais.

Por esses motivos, Dewey define a educação como "aquele processo de reconstrução ou reorganização da experiência por meio do qual percebemos melhor o seu significado e, assim, habilitamo-nos melhor a dirigir nossas experiências futuras" (AMARAL, 1990, p. 117). Por isso, cabe à educação o papel de propiciar meios para uma consciência dos percursos da experiência, de forma que esta seja coerente com os contextos dos indivíduos e com suas investigações. Ou seja, "melhor perceber os significados" tem relação com compreender o que nos serve e em que circunstâncias, e depende do que já vimos, pensamos e experienciamos. Obviamente que essa dinâmica exige uma postura reflexiva e crítica diante das mais diversas situações da vida cotidiana.

É nesse sentido que percebemos a relevância das teorias de John Dewey ao estudarmos sobre experiência e arte-educação na atualidade: uma postura filosófica diante da vida como modo de proceder por meio da bagagem de experiências. A partir dessa consciência sobre as experiências, não seríamos apenas existências, mas também agentes transformadores. Transformamos nossos meios e nesse movimento também nos transformamos, tendo em vista que o meio não é só um ambiente: é o lugar em que nos encontramos, o contexto a partir do qual falamos. Portanto, a consciência e a continuidade da experiência são condições para um crescimento significativo na aprendizagem, relacionado com nossos contextos, desejos e necessidades, não somente no contexto escolar, mas também em nossa vida cotidiana. Ou seja, estar consciente das experiências que vivenciamos nos dá pistas sobre como interferir em nosso meio ou contexto, o que também nos muda e nos condiciona a novas experiências, e nesse movimento a continuidade e o crescimento se instauram como uma espiral ascendente.

O reconhecimento do significado ou do âmbito social da experiência denota a relevância de nossas construções de experiências e as reflexões sobre estas serem cooperativas, compartilhadas, intercambiadas. Nesse sentido, a filosofia da experiência objetivaria a consciência, a continuidade e o crescimento, conceitos acessíveis a todos e todas no âmbito da aprendizagem.

IMPORTANTE NÃO É VENCER, MAS A EXPERIÊNCIA

Essa frase é um dos muitos chavões usados ao falar-se sobre experiência em nossos cotidianos. Por mais lugar-comum que ela seja, ainda há uma verdade pulverizada em suas entrelinhas: a relevância da experiência, não em detrimento da finalidade do percurso, mas como estrutura fundamental deste. Ao pensarmos sobre experiência, quais são as primeiras relações que construímos, segundo o que conhecemos? Experiências de trabalho? Experiências de relacionamento? Experiências de anos vividos? E as experiências que não são boas?

Para Dewey, qualquer interação entre um indivíduo e um meio pode ser uma experiência. Um jogo, uma conversa ou uma refeição pode ser uma experiência. Também uma pedra

rolando morro abaixo pode ser uma experiência. Existe um início que talvez não tenha sido premeditado, existe um percurso e existe um objetivo, mesmo que não pensado. A pedra rola contra o vento, esmaga plantas, muda o meio. O meio "responde", o solo rígido muda a direção da pedra, e sua chegada ao pé do morro a divide em dezenas de pedaços. Pensada em nossos cotidianos, a experiência pode ser o exercício da inteligência, mas só é significativa quando tomamos consciência de nossas ações (também quando nos envolvemos, quando possui significação para nós). Uma pedra não poderá supor que uma descida íngreme irá transformá-la em cascalho.

Os seres humanos pensam e agem, mas para Dewey, na experiência, não há separação entre ação e pensamento. Poucos de nós desceriam um morro sem conhecê-lo. Na descida, todo novo terreno exigiria uma observação para pensar-se o próximo passo. Irão pelo caminho das pedras? Ou pelo caminho das plantas? Já praticaram esportes radicais? Ou gostam de descobrir espécies de folhagens? Nessa dinâmica, ação e pensamento são interdependentes e configuram o percurso da experiência. As escolhas também dependem de uma deliberação que é afetiva (escolhemos o que gostamos, o que já conhecemos, evitamos o que não conhecemos muito bem, investigamos sobre que nos desperta curiosidade). Essa dimensão afetiva também pode ser vista como estética e não separada das situações corriqueiras do cotidiano.

Ainda em nossos cotidianos, tomando o exemplo do jogo, entende-se que ele possui início, meio e fim, como na experiência. Porém, esta finaliza de um modo em que seu fim é uma consumação e não uma cessação (DEWEY, 2010). Uma experiência singular, para Dewey (2010), acontece quando a "coisa" vivenciada realiza um percurso até uma consecução e não uma conclusão (conclusão como seria no caso da pedra). Ao longo da vida, experimentamos diversas situações, no entanto entramos nessas situações e saímos delas não porque atingimos o objetivo que nos fez iniciar, mas por interrupções externas ou falta de interesse (DEWEY, 2010).

A partir das relações entre os fatores externos do jogo e os fatores internos do jogador, chega-se à resolução do problema, ao final do jogo, e assim há um percurso unificador que totaliza uma experiência. No entanto, finalizar um jogo não compreende apenas os títulos de vencedor e de derrotado, envolve a consciência de todo percurso realizado até a vitória ou a derrota. A reflexão sobre esse percurso relaciona as experiências passadas com a continuidade da experiência. Por isso, uma experiência singular é uma demarcação no fluxo da experiência proveniente de outras experiências (DEWEY, 2010), ou seja, uma experiência singular acessa e/ou ressignifica experiências passadas, o que pode promover uma impulsão para experiências futuras.

Em meu jogo eu tomo decisões baseadas em minhas inferências sobre quais seriam as consequências. Eu posso inferir porque no passado participei de jogos similares a este de agora. Mas minhas inferências não estão em sua totalidade ajustadas ou adaptadas à mecâ-

nica de ação e reação desse jogo específico. Porém eu participo do jogo até o final, eu compreendo as decisões dos outros jogadores, eu as comparo com as minhas. Em minha próxima partida, minhas inferências não serão as mesmas e eu não serei o mesmo jogador.

O jogo como experiência pode nos dar pistas sobre como pensar a experiência nos processos criativos e artísticos. Neles estão interligadas as relações que fazemos entre o que já vimos e pensamos em outros contextos, sejam estes práticos ou teóricos. Essas relações nos permitem pensar em decisões e escolhas dentro dos limites do que se estuda e pesquisa. As consequências dessas decisões podem ser inferidas ou premeditadas, no entanto, a ação que precede as escolhas nos possibilita uma instantânea verificação. Assim, ação e reação no jogo podem ser vistas como ação e percepção no processo artístico?

A ação na aprendizagem de artes segue a ordem do que se deseja ou do que se busca, e essa investigação pode ser teórica ou prática, mas sucede de alguma provocação a partir do que se viu, leu, ouviu, lembrou etc. A percepção seria a verificação de nossas ações em relação com outras vivências e experiências, mas também é a própria provocação que nos impulsiona a agir. Para Dewey (2010, p. 33), a percepção significa "não apenas relancear os olhos por algo, mas atentar para ele, fitá-lo, perscrutá-lo – em suma, vê-lo realmente. O olhar comum para no reconhecimento – a percepção se detém no ponto em que serve a uma outra finalidade". Ela nos desafia a analisar, comparar, relacionar e intuir. Mas seu acontecimento não é separado da ação: ao agirmos, instantaneamente produzimos uma "impressão" que pode nos proporcionar um pensamento sobre o próximo passo que pode proporcionar uma nova impressão que demanda a próxima ação que vamos relacionar com o que fizemos em outros momentos... e assim seguimos, "experimentando".

Ação e percepção no processo criativo e artístico são da ordem dos mais variados procedimentos e instrumentos que se interligam aos temas, aos assuntos e às leituras de mundo, conforme contextos, em um trânsito de constante verificação/percepção e ajustes/adaptações. Essa dinâmica que configura experiências nos ajuda a pensar em aportes metodológicos que estabeleçam e compreendam o tempo e o espaço das experiências, conforme o contexto. Além disso, essa dinâmica também compreende a indivisível dimensão estética.

Dewey (2010) explora a dimensão estética afirmando que ela é responsável pela unidade da experiência, pelo arredondamento da experiência. Em seu livro *Arte como experiência*, Dewey (2010) diferencia uma experiência intelectual, de pensamento, de uma experiência artística, por exemplo. Embora as diferenças principais sejam os instrumentos e materiais próprios de cada situação, o autor aponta a dimensão estética como semelhante nas duas experiências a princípio distintas. Por exemplo, uma experiência científica possui características próximas à experiência do jogo: uma investigação com objetivo, início, meio e fim. Por mais que a consumação de uma experiência científica ou intelectual seja um apanhado de suposições verificadas no desenrolar da experiência (cuja afirmação abre novos caminhos de pesquisa), isso não significa que, durante seu percurso, o pesquisador ou cientista não tenha

experimentado sensações e impressões de ordem emocional. Essas sensações e impressões, segundo Dewey (2010), movem o percurso da experiência, enlaçam o indivíduo com os questionamentos do meio e o impulsionam aos testes e às verificações.

É relevante pensar que, quando o autor tece comentários sobre a dimensão emocional da experiência, ele não se refere às emoções como conhecemos habitualmente, compartimentadas em expressões de alegria ou tristeza, por exemplo: "A emoção faz parte do eu, certamente. Mas faz parte do eu interessado no movimento dos acontecimentos em direção a um desfecho desejado ou indesejado" (DEWEY, 2010, p. 119). Nesse sentido, é comum pularmos com um susto ou sentirmos medo a partir de qualquer sinal de alerta. Mas para Dewey essas reações são reflexos naturais de nosso sistema emocional. A dimensão emocional que se relaciona com o estético, para o autor, diz respeito ao envolvimento contínuo, que precisa de um tempo alongado e que estreita as relações de interesse entre objetos e desfechos estudados. Segundo Dewey (2022), a noção de brincadeira desenvolve a aprendizagem experiencial, a participação voluntária e a ordenação. Dessa forma, a experiência possui uma unidade estética, mesmo que ela não seja uma experiência estética em si.

A experiência estética, por sua vez, está interligada com os fatos e as sensações do cotidiano, para Dewey. Podemos ter diversas experiências estéticas durante o dia, nos mais variados afazeres, porém nem sempre nos damos conta disso. Por isso, a consciência do que experienciamos é relevante: a reflexão acerca das impressões que temos e de suas relações com outras coisas que vivenciamos pode promover essa consciência.

Vimos que, no processo artístico, podemos relacionar os atos de criação e percepção como unificados ao longo da experiência. Porém, a experiência estética de quem cria é diferente da experiência estética de quem irá fruir a criação. As experiências prévias e referências podem ser distintas, porém, nos dois casos, a consciência das impressões, sensações e relações que as experiências causam pode mover-nos a novas ideias ou projetos. Dewey irá denominar isso de "impulsão". Dessa forma, a dimensão estética e afetiva pode ser responsável pela duradoura relação entre um incômodo e uma curiosidade até a cessação dessa investigação, o que poderá propor uma nova experiência.

Em um jogo, podemos identificar a dimensão estética não apenas na emoção de ganhar ou perder, mas também na excitação que precede a execução de uma estratégia ou na decepção decorrente da falta de atenção sobre as estratégias dos outros jogadores. Essas sensações irão eventualmente nos envolver com o jogo e nos impulsionarão a buscar alternativas para determinadas situações.

Alguém que assiste ao jogo de fora também poder envolver-se na experiência estética que a partida pode propor. Experimentar a tensão entre os jogadores, estar atento aos seus movimentos e decisões, poder conferir sensações que não necessariamente nos impulsionam ao ato de jogar o mesmo jogo, mas que podem ter relações com outras situações vivenciadas, são alguns exemplos. Começar um jogo com decisões ruins e recuperar-se até vencer o jogo

ao final da partida pode gerar reflexões sobre outros âmbitos de nossa vida em que se requeiram paciência e discernimento, além de condições ideais, para produzirmos resoluções sobre questões aparentemente sem solução.

Na última rodada desse jogo relacional, retomamos os conceitos percorridos não como conclusão, mas como início. Identificou-se que a experiência é algo que nos move à resolução de algum problema, mas que essa resolução nem sempre é conclusiva. Por isso, o valor da experiência está em quão bem uma experiência nos prepara para outras, e esse valor depende de nossa consciência destas. Para que isso ocorra, é necessária uma relação afetiva que promova uma continuidade. Marcus Vinicius da Cunha (2015, p. 264) enfatiza essas questões:

Seguindo as proposições de Dewey, podemos dizer que existe uma conexão orgânica entre experiência e afeto. Uma experiência é algo que vivenciamos no interior de um processo reflexivo que nos mobiliza para solucionar alguma situação problemática, indeterminada, no intuito de torná-la clara, definida, determinada; a solução a que chegamos, no entanto, nunca é final, definitiva. Por isso, o que confere valor a uma experiência é a sua capacidade de nos tornar mais bem equipados para experiências futuras. Para que seja assim, nenhuma verdadeira experiência acontece sem que estejamos, de fato, afetivamente envolvidos por um problema.

No processo criativo e artístico, a dimensão estética e afetiva permeia a criação, no entanto a consciência sobre o que criamos e as impressões que essa criação pode sugerir são fundamentais para a condução de uma experiência artística que irá impulsionar novas experiências, gerando um crescimento. Do mesmo modo, a consciência das experiências estéticas que nos atravessam, desde aquelas de nossa rotina até aquelas que acontecem diante de obras de arte, é a maneira de revermos as "coisas" de nosso entorno, ou melhor, de olharmos com novos olhos aquilo a que já estamos acostumados, promovendo reflexões que podem nos impulsionar a novos desejos e curiosidades.

Nessa relação de estudos sobre experiência com a dimensão do cotidiano, estão nossas investigações do grupo de estudos Estúdio de Pintura Apotheke. É por meio dessa relação que pensamos e repensamos metodologias, que experimentamos e experienciamos novas propostas e novas paisagens pedagógicas. A interdisciplinaridade, nesse sentido, pode estar na possibilidade de relacionar o que conhecemos com novos desafios, buscando a realização de um desejo de saber. Pode estar no jogo que reflete sobre as experiências e que busca novas respostas. Um jogo que é investigativo, mas que também pode compreender a dimensão estética, criativa e artística, oportunizando experiências significativas no contexto de cada estudante.

Art as experience or experience in visual arts research

Abstract: This article articulates a theoretical framework based on the principles of John Dewey, aiming to understand the visual arts research in the educational context of future visual arts teachers. By strengthening the theoretical framework, we build artistic and pedagogical practices that dialogue with fields of creation and artistic methodologies, which interconnect the creative process and the ways of being an artist-teacher. The intersection between art as experience, or between art and art education, occurs in teaching practices, research, and extension program actions at the Apotheke Painting Studio, which encompasses the space and time for the pictorial process. In this text, we aim to deepen the conceptual theoretical framework that encourages us so much to research, highlighting the concept of experience in the visual arts field.

Keywords: Visual arts. Experience. Research. Education. Creative process.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, M. N. de C. *Dewey: filosofia e experiência democrática*. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- CUNHA, M. V. da. Experiência e afeto em Dewey: uma conexão orgânica. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 20, n. 2, p. 251-266, jul./out. 2015.
- DEWEY, E.; DEWEY, J. *Schools of tomorrow*. Whitefish: Kessinger Publishing, 2008.
- DEWEY, J. *A escola e a sociedade; A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio D'Água, 2022.
- DEWEY, J. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DEWEY, J. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. Tradução Haydée Camargo Campos. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979a.
- DEWEY, J. *Democracia e educação*. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1979b.
- DEWEY, J. *Experience and education*. New York: Free Press, 2003.
- DEWEY, J. *Experiência e natureza: textos selecionados*. Tradução Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme. São Paulo: Abril, 1974.
- DEWEY, J. *Reconstrução em filosofia*. Tradução António Pinto de Carvalho. São Paulo: Editora Nacional, 1959.
- DEWEY, J. *The quest for certainty*. New York: Capricorn Books, 1960.
- GREENE, M. *Liberar la imaginación: ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Grão, 2005.

JACOB, M. J. *Dewey for artists*. Chicago: University of Chicago Press, 2018.

JAMES, W. *Pragmatismo*. Ijuí: Martin Claret, 2006.

LAMPERT, J. O ateliê de pintura como um laboratório de ensino e aprendizagem em artes visuais. *Porto Arte: Revista de Artes Visuais*, Porto Alegre, v. 23, n. 39, p. 1-9, jul./ dez. 2018.

MONROE, P. *A cyclopedia of education*. South California: BilioLife, 2010.

SULLIVAN, G. *Art practice as research: inquiry in the visual arts*. California: Sage, 2005.

VASSALI, M. *Montagem de imagens no ensino de pintura*. 2021. 149f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

Recebido em fevereiro de 2022

Aprovado em abril de 2022