

**GABRIELA CLEMENTE DE OLIVEIRA**

# **ARTISTA-PROFESSOR**

Metodologias de ensino em arte

# **ARTISTA-PROFESSOR**

Metodologias de ensino em arte

Apoio:



## **Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes**

Wagner de Paulo Santiago  
*Reitor*

Dalton Caldeira Rocha  
*Vice-Reitor*

Ivana Ferrante Rebello  
*Pró-Reitora de Ensino*

Rogério Othon Teixeira Alves  
*Pró-Reitor de Extensão*

Maria das Dores Magalhães Veloso  
*Pró-Reitora de Pesquisa*

Cláudia Luciana Tolentino Santos  
*Pró-Reitora de Planejamento, Gestão e Finanças*

Marlon Cristian Toledo Pereira  
*Pró-Reitor de Pós-Graduação*

### **©Editora Unimontes**

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro  
*Editora Chefe*

### **Conselho Editorial**

Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro

Gustavo Henrique Cepolini Ferreira

Ivana Ferrante Rebello

Leandro Luciano Silva Ravnjak

Luiz Henrique Carvalho Penido

Maria da Penha Brandim de Lima

Patrícia Takaki Neves

Tânia Marta Maia Fialho

Vanessa de Andrade Royo

**GABRIELA CLEMENTE DE OLIVEIRA**

# **ARTISTA-PROFESSOR**

**Metodologias de ensino em arte**



Montes Claros/2024

Laura Silveira Fahel  
*Capa*

Laura Silveira Fahel  
*Diagramação*

Maria da Penha Brandim de Lima  
*Revisão linguística*

Este livro foi selecionado por edital  
e submetido a parecer duplo cego

Dados Internacionais de Catalogação-na-Pública(CIP) Associação  
Brasileira das Editoras Universitárias (ABEU)

---

O48a Oliveira, Gabriela Clemente de.  
Artista-professor : metodologias de ensino em arte [recurso eletrônico] /  
Gabriela Clemente de Oliveira. - Montes Claros, MG : Editora Unimontes, 2024.  
157 p. il. ; E'book PDF.

Inclui bibliografia.

Modo de acesso: world wide web

<http://www.editora.unimontes.br/index.php/ebook>

ISBN: 978-65-86467-72-7. (E'book).

1. Arte – Estudo e ensino. 2. Formação de professor. 3. Professor - Saber da  
experiência. I. Oliveira, Gabriela Clemente de. II. Título. III. Título: Metodologias de  
ensino em arte.

CDD 707

---


Elaborado por Biblioteca Central Professor Antônio Jorge / Roseli Damaso –  
CRB-6/1892

©**Editora Unimontes**

Campus Universitário Professor Darcy Ribeiro  
Montes Claros - Minas Gerais - Brasil  
CEP 39401-089 - CAIXA POSTAL 126  
[www.editora.unimontes.br](http://www.editora.unimontes.br)  
[editora@unimontes.br](mailto:editora@unimontes.br)

Filiada à

The logo consists of the letters 'ABEU' in a stylized, bold, sans-serif font. The letters are white and set against a dark background. Below the letters, the full name of the organization is written in a smaller, sans-serif font.  
Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias



## **Para os artistas que também são professores.**

O artista acha que, por si só, não ensina.  
Ele acha que não consegue estabelecer  
essa relação. Mas, necessariamente, por ser  
artista, ele tem o que ensinar.

(Ana Mae Barbosa)

# Prefácio

## Entremeios: docência e prática artística

As relações entre docência e prática artística é um tema contemporâneo e que tem sido recorrido principalmente em pesquisas de todos os níveis, principalmente nos campos da Arte/Educação e do Ensino/Aprendizagem em Artes, sendo raro seu aparecimento nas pesquisas no campo da produção artística. Gabriela faz um percurso de investigação que tem, como ponto de partida, os processos de criação artística não da obra em si, mas do conjunto ensinar/aprender/pensar/registrar. A escolha de Alberto da Veiga Guignard e Joseph Beuys como anunciadores de metodologias de ensino/aprendizagem em Artes nos ajuda a perceber a intenção de Gabriela em “extrair” de artistas mundialmente consagrados as bases de suas metodologias tanto artísticas quanto docentes. E não só isso. É seu interesse nos dar a conhecer os desdobramentos das práticas docentes de Guignard em gerações posteriores de artistas/professores(as) brasileiros(as), especificamente de docentes da Escola Guignard, da Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG.

Considerando o princípio de que não é possível projetar o futuro desconhecendo o passado, Gabriela busca, em dois artistas do século XX,

o fio da meada para avançar nas discussões sobre heranças nas formas de produzir e ensinar/aprender arte, mais especificamente as artes visuais. Parte na busca de semelhanças entre ações de dois artistas europeus, trazendo à tona a rigurosidade da condução de Guignard e a proposta de liberdade total ao aprendizado de arte de Beuys. Ambos, no entanto, defendiam a necessidade de dar protagonismo ao estudante, qualquer que fosse a situação de aprendizagem. A partir deste princípio, cada um, à sua maneira, foi responsável pela formação de jovens artistas que reverberaram esse princípio, ao longo de sua carreira, para novas gerações.

No decorrer do texto, fica claro que as metodologias de Guignard e de Beuys não foram copiadas e replicadas por sucessores. Cada sucessor criou - e continua criando - suas metodologias. O que fica como fio condutor é o princípio de que, desde o tempo primevo de aprendizagem, é o estudante quem deve solucionar os problemas que se apresentam na elaboração de suas produções artísticas, sendo o docente um questionador e incentivador das decisões tomadas pelo estudante, e não um determinador do seu processo e de suas ações. Assim, as metodologias de ensino/aprendizagem ecoam na aprendizagem de cada estudante na relação com as suas experiências e desejos, cabendo a ele as decisões na elaboração de suas obras.

Ao mesmo tempo em que isso é um desafio para ambos – docente e estudante -, é o que instiga ambos a pensar artisticamente. Considerando que a docência em Arte é uma ação que envolve o pensamento artístico, o processo de ensino/aprendizagem em Artes deve ter como foco a criação de novas possibilidades para que esse pensamento aconteça em todas as suas modalidades, tanto para as artes quanto para a vida, já que arte e vida estão intimamente imbricadas nos processos artísticos e de docência.

A publicação deste livro, que é resultante da pesquisa do Mestrado em Artes de Gabriela Clemente, reveste-se de especial importância no que se refere à divulgação de outras formas possíveis de abordar conceitos e práticas em aulas de Arte nos diversos níveis da Educação no Brasil.

Gabriela Clemente, ao divulgar sua pesquisa, nos brinda com a possibilidade de que possam reverberar em nós os ecos dos desafios do



ensino/aprendizagem em Arte que propiciem pensamentos artísticos, para que possamos criar obras/aulas, ou seja, tratar as aulas de Arte como momentos de criação docente/artística em que tanto docente quanto estudante possam artistar.

**Dra. Lucia Gouvêa Pimentel**

*Professora emérita da Escola de Belas Artes  
da Universidade Federal de Minas Gerais - EBA/UFMG*

# Apresentação

Neste trabalho são apresentadas metodologias de ensino criadas pelos artistas Guignard, Joseph Beuys, Cláudia Renault, Daniela Goulart, Marco Paulo Rolla e Sara Ávila, em suas práticas docentes na formação superior e livre em arte. O princípio que norteou o estudo foi o potencial de ser, o artista-professor, um sujeito que possui saberes vindos da experiência em arte. Muito além da formação acadêmica, bacharelado ou licenciatura, o artista-professor é aquele que pode construir conhecimentos através da justa relação que se estabelece entre o fazer/criar e a reflexão sobre aquilo que se produz. Os artistas que compõem esse trabalho demonstraram ser pessoas dotadas de conhecimentos sensíveis, capazes de proporcionar um ambiente particular na formação em arte. Assim como são múltiplos os saberes dos artistas, em função do complexo processo de criação em arte, múltiplas também se apresentaram as suas metodologias.

Por metodologia entende-se a maneira única e pessoal que o artista-professor encontra para formar outros sujeitos. Um meio que o artista utiliza para acessar as suas concepções sobre arte na interrelação com a educação. Um processo contínuo de construções de ações em um ambien-

te de questionamento permanente sobre o que significa ser artista e ser professor. A artista-professora Lucia Pimentel, ao dizer sobre metodologias de ensino, observou que: “o método é algo que a gente segue, metodologia é a gente que cria. A metodologia de como eu vou ensinar isso [...] no meu projeto de ensino [...] aí sou eu, [...] o agente dessa história” (INNOVATIO Laboratório de Artes e Tecnologias para a Educação, 2012). A professora Ana Mae Barbosa, em entrevista para o Laboratório de Artes e Tecnologias para a Educação (2012), da Escola de Belas Artes da UFMG, reforçou a colocação de Pimentel ao afirmar que cabe ao professor construir a sua metodologia, consciente do que ele quer atingir: “encontrar o que corresponde aos seus ideais acerca do ensino da arte e do seu ensino, [...] tentar descobrir por que você ensina arte, qual o seu objetivo ao ensinar arte e aí descobrir qual é o caminho, porque metodologia é o caminho para chegar a esse objetivo” (INNOVATIO Laboratório de Artes e Tecnologias para a Educação, 2012).

Dentro dessa premissa fez-se necessário adentrar ao universo pedagógico de cada um dos artistas acima citados para sistematizar uma análise sobre as formas de ensinar construídas por eles. O desejo que se alimenta com esse trabalho é que ele possa contribuir com o processo de formação de novos artistas-professores; que possa inspirar ou nortear aqueles que já iniciaram a trajetória artística e docente; que possa, também, estabelecer trocas e diálogos com aqueles que já trilham a jornada de ser artista e professor.

# Sumário

**INTRODUÇÃO** 13

**1 ARTISTAS - PROFESSORES: GUIGNARD E BEUYS** 18

**1.1 Prática artística como metodologia de ensino** 39

**2 ARTISTAS-PROFESSORES EM UM UNIVERSO PLURAL** 60

**2.1 Daniela Goulart, Marco Paulo Rolla e Cláudia Renault:  
Referências docentes** 68

**2.2 Metodologias de ensino da artista Cláudia Renault como  
extensão das metodologias da artista Sara Ávila** 84

**2.3 Metodologias de ensino dos artistas Daniela Goulart e  
Marco Paulo Rolla** 99

**3 ARTISTA-PROFESSOR** 115

**3.1 Ensino e Pesquisa em Arte** 124

**CONSIDERAÇÕES FINAIS** 134

**REFERÊNCIAS** 143

# Introdução

Este trabalho<sup>1</sup> nasceu do interesse por pesquisar as diferentes maneiras que os artistas encontram para exercer a docência na formação livre e superior em arte. O artista-professor tem sido, com frequência, objeto de estudo para pesquisadores de pós-graduação no Brasil. O pressuposto de que esse sujeito possui conhecimentos particulares, vindos da experiência em arte, possibilita pesquisas tão diversas quanto o próprio processo de criação, de modo que, esses estudos se completam mais do que se repetem. As pesquisas que trazem o artista-professor como foco de interesse se apresentam originais, na medida em que trazem à tona as particularidades que envolvem os saberes gerados pelos artistas em suas criações e em suas práticas de ensino, sendo esse último alvo desse trabalho.

Neste material são apresentadas metodologias de ensino criadas por Alberto da Veiga Guignard, Joseph Beuys, Sara Ávila, Cláudia Renault, Daniela Goulart e Marco Paulo Rolla. A escolha por esses artistas se deu em função das possibilidades de tecituras que as experiências docentes deles proporcionam sobre o assunto, formação em arte em nível internacional,

---

<sup>1</sup>Essa pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil e teve parecer favorável para sua realização no dia 15 de agosto de 2018, registrada com número: 2.824.085. “Pesquisa desenvolvida com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”.

nacional e regional. Outro motivo para essa seleção foi o fato de haver pouca produção acadêmica sobre as metodologias de ensino por eles criadas. Guignard e Beuys possuem reconhecimento internacional em função de seus trabalhos artísticos e trajetórias docentes. Sara Ávila, Cláudia Renault, Daniela Goulart e Marco Paulo Rolla, além de possuírem destaques nacionais e regionais por suas produções artísticas, possuem percursos docentes ligados à Escola Guignard, Unidade acadêmica da Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG, que possui tradição na formação em arte pela experiência e presença de artistas.

A maior expressão da Escola Guignard, no que se refere à tradição da formação mediada pelo artista, está em Alberto da Veiga Guignard. Ele foi responsável por deixar um legado que se encontra ativo na instituição até os dias atuais, e tal princípio pôde ser verificado na exposição: *Escola Guignard-Hoje* (2017), evento que reuniu trabalhos dos artistas-professores nas mais diversas expressões: “a mostra dos 35 artistas-professores, além de aproximar estudantes da produção docente, exhibe uma diversidade de meios de expressões e linguagens, integrando diferentes gerações da Escola” (Escola Guignard, 2017). Sara Ávila, Marco Paulo Rolla, Cláudia Renault e Daniela Goulart se apresentam, então, como um pequeno recorte de estudo, em um universo plural de artistas que lecionam na instituição.

Para realização do estudo recorreu-se a levantamentos bibliográficos, coletas de narrativas orais, trabalhos de campo e levantamentos de imagens. Diferentemente do que aconteceu durante investigação sobre as metodologias de ensino de Beuys e Guignard, realizada principalmente por levantamento bibliográfico e de imagens, a investigação sobre as práticas dos artistas-professores Sara Ávila, Daniela Goulart, Marco Paulo Rolla e Cláudia Renault trouxeram possibilidade de acesso às narrativas orais. O uso dessas oralidades se justificou em função da pouca bibliografia disponível sobre suas metodologias de ensino, somado à possibilidade de coletar saberes não só diretamente dos artistas participantes da pesquisa, bem como de sujeitos que conviveram com eles. No desafio de construção das narrativas orais recorreu-se a História

Oral como condutora para as entrevistas. Santhiago (2013) identificou, em sua tese de doutorado sobre História Oral no Brasil, que até o ano de 2013 eram poucas as pesquisas na área das artes, ligadas a esse método. O pesquisador ressaltou que, “embora esse método (a entrevista) seja um recurso dos mais frequentes na abordagem das artes, seu campo é, como um todo, pouco atento ao assunto” (Santhiago, 2013, p. 155).

O sujeito, elemento vivo, passou a compor a investigação por meio de relatos permeado de vivências e pelo seu modo particular de ver e compreender os acontecimentos. Na medida em que essas explicações possibilitaram encontros com outras fontes de pesquisa sobre o assunto, gerou ganhos qualitativos ao estudo. O conteúdo dos depoimentos desses artistas-professores foi fundamental para criar um desenho sobre suas metodologias de ensino e uma aproximação no entendimento sobre a maneira como cada um tem vivido essa relação. Adotou-se uma compreensão expandida sobre História Oral, destacando a própria dimensão da narrativa oral e dois foram os referenciais teóricos utilizados para tal desafio, o professor Jorge Larrosa Bondía (2004) e o historiador oral Alessandro Portelli (2001).

Para Portelli (2001), a História Oral é um discurso dialógico composto pela narrativa do entrevistado e pela ação de interpretação do historiador. A abertura que o termo permite refere-se, ao mesmo tempo, ao historiador e ao narrador, mais pontualmente ao que eles fazem quando se encontram em pesquisa. Nessa relação recíproca entre entrevistado e entrevistador, aquele que narra ocupa valor igual àquele que ouve. Como se refere ao mesmo tempo aos que narram e aos que ouvem, a História Oral se constitui como, “um gênero composto [...] um gênero de narrativa e um discurso histórico, um proferido pelo narrador e o outro pelo historiador” (Portelli, 2001, p. 11). Essa particularidade acaba por lhe conferir um caráter único, passível de existir apenas dentro da relação de pesquisa. A maneira como uma história é contada durante uma entrevista é única e particular e não se repete em situações fora dela. O que difere as narrativas dos contos e dos casos é exatamente a construção que o narrador faz mediada pela presença do historiador.

A entrevista possibilita acesso às fontes construídas exclusivamente em função da relação estabelecida pela pesquisa, em que o narrador, em um ato de criação, acaba por incorporar uma série de novos elementos para compor seu texto oral. À medida que essas narrativas vão se constituindo e o discurso do entrevistado ganha força, ele passa a se encontrar com o texto escrito pelo historiador. Assim, pode-se dizer que a História Oral se encontra “entre” (Portelli, 2001, p. 15) o historiador e o sujeito, entre a oralidade e a escrita, entre a vida e o tempo. Se não existe um encontro daquele que narra com aquele que ouve e escreve, não é possível construir discurso em História Oral. Por mais que o entrevistado possa ter contado determinada história inúmeras vezes e para diversas pessoas, no ato da entrevista essa ganha classificação de narrativa em função das estruturas dialógicas que compõem essa ambiência. Há um historiador interessado naquela oralidade e, em função dessa inquietação, ele a insere em sua pesquisa.

Segundo Bondía (2004), em *Notas sobre narrativa e identidade*, “[...] estúdios sobre autobiografias o sobre historias personales [...] se trata de campo de trabajo muy fecundo y muy vivo, atravesado por discursiones sobre cuestiones teóricas, metodológicas, éticas, políticas y culturales [...]” (Bondía, 2004, p. 11). De acordo com o pesquisador, trata-se de um campo que abre grandes possibilidades para se colocar em contato com saberes interdisciplinares, uma vez que o sujeito é constituído de diferentes vivências que são constantemente interpretadas e autointerpretadas, sobretudo, pelas narrativas. As histórias que narramos e as que ouvimos acabam por definir as identidades dos sujeitos em nível individual e coletivo: “a relação entre pessoas, estabelecida através da narração, expande o ambiente de troca” (Cabral; Santos, 2017, p. 160).

De acordo com Bondía, essas narrativas não se apresentam independentes em suas origens, elas sempre traduzem o contexto no qual o sujeito está inserido, institucionalizado ou não, como é o caso de estudos que investigam sujeitos no espaço escolar; suas narrativas, certamente, estarão repletas de influências sobre as vivências do sujeito naquele espaço. Essa história que o sujeito narra sobre si e sobre seu contexto se apresenta como um texto repleto de saberes, capaz de promover intertextualidades. Não é



possível pensar o sujeito fora de uma interpretação, da mesma forma como não é possível falar dessas narrativas desconectadas de outros textos. Para Bondía (2004), as práticas discursivas estão no centro do mundo contemporâneo e as mesmas ideias que atravessam as narrativas atravessam também as interpretações e as construções das identidades.

Sob a orientação da teoria acima descrita, foram elaborados roteiros de entrevista que aconteceram de acordo com a disponibilidade dos artistas participantes do estudo. Durante os encontros com a artista Cláudia Renault, o nome da artista Sara Ávila foi constantemente levantado e ficou inevitável incorporar as metodologias de ensino dela à pesquisa. Junto à professora Cláudia Renault, o professor Abílio Abdo contribuiu na construção de narrativas sobre as metodologias de Sara Ávila. Os dois foram alunos de Sara Ávila na Escola Guignard entre as décadas de 1970 e 1980 e sofreram forte influência da artista em suas formações como artistas e professores.

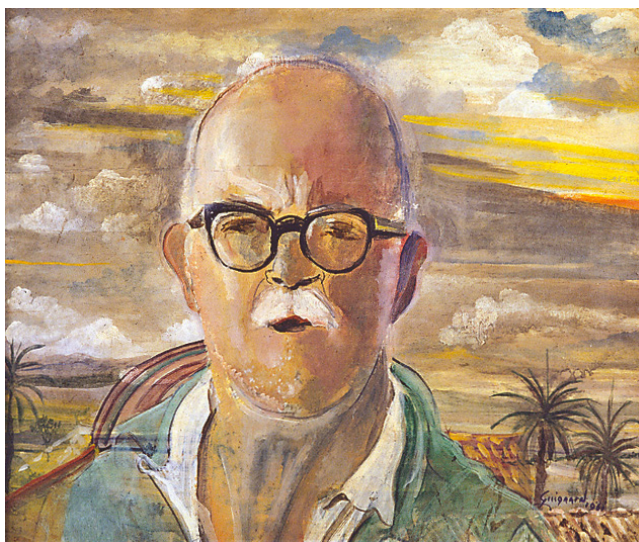
A investigação contou também com trabalhos de campo, para auxiliar no processo de construção de elementos de análise. Essa etapa compreendeu as seguintes ações: visitar exposições programadas pelos artistas participantes da pesquisa com turmas de alunos da Escola Guignard; acompanhar as artistas Cláudia Renault, Daniela Goulart e Marco Paulo Rolla em sala de aula e em espaços públicos na cidade de Belo Horizonte, como galerias e centros culturais; participar de defesas de trabalhos de conclusão de curso orientados por Cláudia Renault e Daniela Goulart; participar de eventos de apresentação de resultados de projeto de extensão de Marco Paulo Rolla.

Ao longo da investigação foi possível perceber que os artistas que compõem esse trabalho demonstraram ser pessoas dotadas de conhecimentos sensíveis capazes de proporcionar um ambiente particular na formação em arte. Assim como são múltiplos os saberes construídos pelos artistas no ato de criação, múltiplas também apresentaram ser as suas metodologias de ensino.

# **1 Artistas-professores: Guignard e Beuys**

**Alberto da Veiga Guignard** (Nova Friburgo, Rio de Janeiro, 1896-Belo Horizonte, Minas Gerais, 1962). Pintor, professor, desenhista, ilustrador e gravador. Muda-se com a família para a Europa em 1907, onde frequenta Real Academia de Belas Artes de Munique. Retorna para o Rio de Janeiro em 1929 e integra-se ao cenário cultural por meio do contato com Ismael Nery (1900-1934). No ano seguinte, instala ateliê no Jardim Botânico. Participa do Salão Revolucionário de 1931 e é destacado por Mário de Andrade (1893-1945) como uma das revelações da mostra. De 1931 a 1943, dedica-se ao ensino de desenho e gravura na Fundação Osório, no Rio de Janeiro. Em 1941, integra a Comissão Organizadora da Divisão de Arte Moderna do Salão Nacional de Belas Artes, com Oscar Niemeyer (1907-2012) e Aníbal Machado (1894-1964). Em 1943, passa a orientar alunos em seu ateliê e cria o Grupo Guignard. Em 1944, a convite do prefeito Juscelino Kubitschek (1902-1976), transfere-se para Belo Horizonte e começa a lecionar e dirigir o curso livre de desenho e pintura da Escola de Belas Artes. Permanece à frente da escola até 1962, quando, em sua homenagem, esta passa a chamar-se Escola Guignard. Sua produção compreende paisagens, retratos, pinturas de gênero e de temática religiosa (Guignard, 2019).

**Figura 1.** Alberto da Veiga Guignard. Autorretrato, 1961. Óleo sobre madeira. Dimensões: 37,5 x 45,5 cm. Foto: Autor não identificado.



Fonte: Coleção Gilberto Chateaubriand/MAM Rio.

**Joseph Beuys** (Alemanha; 12 maio 1921-23 Janeiro 1986) foi um artista integrante do grupo Fluxus, ligado à performance e aos happenings. Foi também pintor, escultor, artista de instalações, artista gráfico, teórico de arte e pedagogo. Seu extenso trabalho é baseado em conceitos humanistas, filosofia social e antroposofia; culmina na sua “definição ampliada de arte” e na ideia de escultura social como uma *gesamtkunstwerk* (obra de arte total), para a qual ele reivindicou um papel criativo e participativo na formação da sociedade e da política. A sua carreira foi caracterizada por debates públicos abertos sobre uma ampla gama de assuntos, incluindo tendências políticas, ambientais, sociais e culturais de longo prazo. Ele é amplamente considerado um dos artistas mais influentes da segunda metade do século XX (Tate, 2018, tradução nossa).

**Figura 2.** Prof. Joseph Beuys em seu atelier em Düsseldorf em 26 de junho de 1967.



Fonte: dpa picture alliance / Alamy / Fotoarena.

Autonomia, liberdade e diversidade são pontos que podem ser considerados comuns às metodologias de ensino de Alberto da Veiga Guignard, figura 1, e Joseph Beuys, figura 2, e permitem estabelecer diálogos entre elas. Ainda que os artistas tenham sido contemporâneos, desenharam suas trajetórias criativas e pedagógicas de modo particular. Guignard desenvolveu grande parte do seu trabalho no Brasil, enquanto Beuys, na Alemanha. Guignard viveu o modernismo brasileiro, enquanto Beuys influenciou o movimento da arte contemporânea na Europa e, posteriormente, na América do Norte. Um artista moderno e o outro, contemporâneo. Apesar de não ser possível afirmar a existência de contato ou influências de um para com o outro, pode-se destacar semelhanças na forma de ensinar arte que abrem possibilidades de diálogos principalmente em relação a preservação que fizeram da autonomia, da liberdade e da diversidade na formação de seus alunos.

À medida em que essa pesquisa sobre as metodologias de ensino praticadas pelos dois artistas foi realizada, ficou evidente que ambos provocaram atuações diretas dos alunos em suas próprias formações. Por meios e expressões artísticas diferentes, tiveram em comum a mediação de processos de ensino com interesse direto no aluno, no estímulo pela autoformação, no encontro de si com o tornar-se artista. É importante dizer que não é interesse fazer das metodologias de ensino que se encontram nas linhas a seguir, modelos, e que existem contradições, como por exemplo, em torno da figura de Beuys:

Em 1980 o historiador da arte Benjamin Buchloh ecoou essa suposição, expressando uma crítica à noção de política como performance em um *ad hominem* ataque: O magnetismo de ‘Beuys’ parece o resultado de uma transferência psíquica entre seus próprios processos inconscientes [...] no limite da sanidade e a existência de seus seguidores como zumbis [...] Mariana Wagner levantou o problema de forma mais delicada [...] em um ensaio de 2009, constatando que, até que ponto as formas de ensino de Beuys eram em prática, na verdade, capazes de envolver a participação do público em um fórum aberto [...] ou se ele somente reuniu a audiência em torno de si mesmo, é algo que deve ser criticamente avaliado (Westerman, 2016).

O interesse principal encontra-se nas múltiplas possibilidades de diálogo que o pensamento desses artistas permite estabelecer, em função da atualidade de suas provocações. A inquietação que Beuys teve em relação à arte, no seu modo de entendê-la completamente ligada à educação e à democracia, encontra sintonia com pautas atuais do cenário político brasileiro. O estudo do seu pensamento, bem como de sua metodologia de ensino, podem contribuir com discussões e ações de artistas-professores na atualidade, no que se refere à luta pela garantia do direito ao acesso à arte e ao seu ensino em todas as instâncias da formação do ser. Em relação a Guignard, o contato com seu pensamento e sua metodologia de ensino também contribui com discussões em diferentes instâncias como, por exemplo, a dimensão da observação, habilidade questionada hoje em dia pela acelerada sociedade da informação e pela própria arte contemporânea.

A proximidade existente entre as concepções de ensino dos dois professores possibilitou a criação de um objetivo comum a eles como se buscassem, com suas metodologias, meios de levar os alunos à construção de expressões íntimas com a arte. Pode-se afirmar que cada um, à sua maneira, conseguiu colocar em prática esses princípios e a comprovação maior pode ser vista na diversidade das produções de renomados ex-alunos como: Maria Helena Andrés, Sara Ávila, Amilcar de Castro, Álvaro Apocalypse, Lothar Baumgarten, Jörg Immendorff, Katharina Sieverding, entre outros. No entanto, só é possível falar sobre processos metodológicos, criação no ensino de arte, se reconhecermos que o professor deve ser o primeiro sujeito a ser beneficiado com tais princípios. Se ele, na condição de mediador de processos de formação de outros sujeitos, não possui autonomia e liberdade para criar meios de ensino, não é possível existir metodologia e provavelmente irá apenas reaplicar métodos e, conseqüentemente, o resultado de seu ensino poderá ser limitado e pobre, principalmente no que se refere ao potencial dos múltiplos resultados que os artistas em formação poderiam apresentar.

Ressalta-se essa condição primária para o estudo das metodologias em questão, pois tanto Beuys como Guignard estiveram em ambientes de trabalho formais, que lhes deram possibilidades de criação no ensino de

arte. No período em que Joseph Beuys lecionou a disciplina de escultura na Escola de Belas Artes em Düsseldorf, entre os anos de 1961 e 1972, o artista pôde desenvolver uma metodologia de ensino particular que envolveu uma dinâmica distante dos métodos encontrados naquela academia. O mesmo aconteceu com Guignard, que desenvolveu um modo próprio de lecionar, tanto em sua passagem pela Fundação Osório no Rio de Janeiro, pelo Instituto de Artes na Universidade do Distrito Federal, quando esteve à frente das escolas livres no Rio de Janeiro e em Belo Horizonte, sendo esse último, alvo desse estudo e o responsável por seu destaque como professor. Vejamos um pouco sobre cada um deles.

Considerado um dos artistas mais influentes do século XX, Joseph Beuys viveu em um período marcado por importantes acontecimentos na História. Serviu o exército alemão durante a Segunda Guerra como soldado na tropa de aviação. Era médico de formação, mas depois da guerra decidiu-se pela formação em “escultura monumental na Academia de Artes de Düsseldorf” (Vicini, 2009, p. 23), onde se tornou professor. No ano de 1972, após questionar decisão tomada pelo conselho da Academia de Artes, em função do preenchimento de vagas em sua disciplina na universidade, o professor acabou por se envolver em uma série de eventos, que culminou em sua demissão. Galindo (s.d.), em seu texto *El artista educador. Los casos de Allan Kaprow y Joseph Beuys*, comenta que o período pós-Segunda Guerra Mundial foi marcado por profundas reestruturações nas bases educacionais na Europa, Estados Unidos e, posteriormente, na América Latina, influenciadas pelos movimentos estudantis de 1960. Nesse período, alguns artistas envolvidos com essas transformações, sentiram-se chamados a renovar suas práticas artísticas e acabaram por adotar visões interdisciplinares, em especial, com a educação.

Essas mudanças foram assimiladas de diferentes maneiras pelos artistas, que viram naquela reorganização uma oportunidade de renovar as práticas da arte por meio da interdisciplinaridade, e que postulavam a arte como a atividade central a partir da qual a educação deveria ser organizada a fim de alcançar a formação integral das pessoas como forma para desenvolver capacidades cognitivas, expressivas e relacionais (Galindo, s.d.).

Joseph Beuys fez parte desse movimento de renovação interdisciplinar. Arte, educação e democracia se inter-relacionam de tal modo em seu pensamento que poderá oferecer dificuldades ao pesquisador que buscar separar um conceito do outro, em suas análises sobre o artista. É impossível estabelecer separação entre a ação artística de Beuys e sua ação pedagógica, não é possível encontrar o artista dissociado do professor nem o contrário. Talvez em função da sincronicidade entre arte e educação, Beuys não teve dificuldades em permanecer onze anos lecionando escultura na Escola de Belas Artes em Düsseldorf. No livro do artista *Todo homem Um artista* (2011), encontram-se quatro cartas que permite construir, de maneira geral, uma ideia do que foi a relação de Beuys com essa instituição de ensino e, ainda, estabelecer os primeiros contatos com sua metodologia de ensino.

As cartas, no entanto, possuem conteúdo tenso, trata-se de um processo que resultará no despedimento de Joseph Beuys da Academia de Belas Artes em Düsseldorf. A primeira delas, escrita pelo secretário de Estado, Schnoor, do “Ministério da Investigação e Ciência da Região da Renânia Norte Westfalia” (Beuys, 2011, p. 171), em 29 de agosto do ano de 1972, foi dirigida à Beuys na intenção de encorajar o artista a abandonar qualquer tentativa de admissão de novos alunos em sua disciplina, por entender que todas as vagas ofertadas pela instituição já haviam sido preenchidas e que o prazo para tal ação, estava encerrado. O motivo dessa recomendação se deu em função de o professor ter aceitado a presença de alunos não matriculados em sua aula. O tom do texto deixou claro o incômodo causado pela atitude do artista, que passou por cima da decisão tomada pela: “Comissão de Admissão da Academia Nacional de Belas-Artes, que consideraram os candidatos insuficientemente capazes” por perderem o prazo de inscrição (Beuys, 2011, p. 171).

Mas é Joseph Beuys, certamente, o exemplo mais notável dentre esses artistas-educadores; também o mais polêmico. Suas aproximações à educação são diversas. Quando professor na Düsseldorf Kunstakademie (a partir de 1961), Beuys recusa os critérios de admissão à sua disciplina, recebendo cerca de 140 alunos interessados; o que



em parte irá motivar sua demissão em 1972. Anos antes, em 1969, havia afirmado que “ser professor é minha principal obra de arte”. No ano seguinte, em 1973, funda a Freie Internationale Universität, que só se dissolve em 1988, dois anos após a morte do artista (Honorato, 2014, p. 529).

Na carta, Schnoor relatou que tomou conhecimento da intenção do artista em receber 140 alunos em sua disciplina pelo professor catedrático Trier. O secretário quantificou os alunos regulares matriculados na instituição em um total de 227, enquanto o número de alunos matriculados na turma de Beuys totalizava 44, número esse limite, e acrescentou que: “o extravasamento desse limite não pode justificar-se sob nenhum ponto de vista” (Beuys, 2011, p. 172). Encerrou a carta reforçando o estímulo ao abandono da ideia do artista de passar por cima da resolução do Conselho da academia.

A resposta de Beuys foi escrita em primeiro de outubro de 1972, em Düsseldorf, e é relativamente extensa em comparação com a carta que foi recebida. No topo do texto, e com alinhamento centralizado, estavam as palavras: “Carta Aberta ao Ministério da Investigação e Ciência” (Beuys, 2011, p. 173). Logo de início, o artista demarcou sua postura ao estender aquelas palavras a toda sociedade de Düsseldorf, dando ao caso projeção pública e implicações políticas. No texto, ele se dirigiu a Schnoor e expressou surpresa em relação à notificação. Relatou que ele e o professor Trier, em uma conversa informal, haviam reconhecido, juntos, a validade de uma resolução da instituição que assegurava que: “a admissão ou a reprovação dos candidatos é da responsabilidade dos professores competentes” (Beuys, 2011, p. 173). Afirmou, ainda, que o próprio Trier havia disponibilizado as diretrizes que utilizou para admissão dos alunos em sua aula. Beuys havia aceitado os alunos, antes do recebimento da carta do secretário.

O artista continuou a escrita, dizendo que, já há algum tempo, havia identificado incompatibilidade entre o seu pensamento sobre justiça e as formas de seleção praticadas pela Academia de Belas Artes. Em sua explicação, citou resoluções da constituição da Região da Renânia e tratados internacionais, defendendo com vigor o lado dos estudantes, na tentativa

de impedir que eles sofressem consequências de uma ação praticada em conformidade com a legislação da instituição e do país. Segundo ele:

O que não pode fazer-se é esvaziar de sentido os direitos fundamentais, entre os quais figura o direito à liberdade face a qualquer intromissão do Estado, assim como o direito à formação, que segundo a Declaração dos Direitos Humanos não pode negar-se a nenhuma pessoa. Respeitar estes direitos é tarefa e obrigação de qualquer poder público, porque estão diretamente relacionados com os direitos inalienáveis da pessoa, como a dignidade e a igualdade perante a lei (Beuys, 2011, p. 174).

Beuys deixou explícita sua defesa por um sistema acadêmico que levasse em consideração a inclinação dos jovens, que primasse pela garantia do direito à liberdade do cidadão e pela aplicação da declaração dos Direitos Humanos em todas as ações. Deixou claro, ainda, ser contrário a qualquer tipo de intervenção que pudesse vir a prejudicar a manutenção da liberdade e ressaltou o que considerou obrigação do Estado para com os jovens não matriculados: a proteção dos direitos inalienáveis da pessoa. Seu argumento repleto de intenção política demonstrou propriedade e conhecimento do artista em relação à política educacional na Alemanha e, sem perder o propósito, encerrou e reforçou seu comprometimento com a manutenção na qualidade de seu ensino, mesmo diante um elevado número de alunos, figura 3. Assegurou que sua metodologia era suficientemente firme para atender todos os alunos: “não obstante, comprovei pessoalmente que, apesar da carga adicional de trabalho, metodologicamente torna-se possível responder às justas exigências do meu elevado número de alunos” (Beuys, 2011, p. 175). No final do texto, é possível ver palavras de coação que apelaram ao secretário pela manutenção dos princípios democráticos em questão.

Sem respostas, Beuys organizou, juntamente com estudantes, a ocupação da: “reitoria da Staatliche Kunstakademie, em Düsseldorf” (Fonseca, 2016). A terceira carta foi recebida pelo artista no dia 10 de outubro de 1972, escrita pelo próprio ministro da Investigação e Ciência, Johannes Rau, que quantificou que estiveram ativos na ação de ocupação de 60 a 80 estudantes. Com o título: “Carta de despedimento do professor Joseph Beuys” (Beuys, 2011, p. 176), nas primei-

ras linhas o ministro se referiu a uma suposta carta enviada ao artista, no dia 6 de outubro de 1972, cujo conteúdo alertava o professor de penalidades diante os rumores da ocupação na reitoria da Academia em protesto pelo impedimento de inclusão dos alunos não matriculados na disciplina de Escultura. Nessa suposta carta enviada, o ministro afirmou ter avisado que, caso ocorresse a ação, essa seria entendida como delito de invasão de domicílio, segundo o Direito Penal. Disse ter deixado explícito o fim da sua tolerância com o que chamou “atos delatores” (Beuys, 2011, p. 176) e que, se não houvesse recuo por parte do artista em convocar tal ação, ele seria desligado da instituição.

Johannes Rau continuou o texto dando a entender que o artista, mesmo ciente das implicações contidas na suposta carta do dia 6 de outubro, não deixou de realizar tal ato e afirmou que essa atitude não era compatível com as funções estabelecidas em seu contrato com a instituição, informando que, de acordo com Código Civil, seu contrato estava rescindido e que deveria desocupar imediatamente a reitoria. No próprio dia da ocupação, 10 de outubro, sob intervenção policial, Beuys e os estudantes foram retirados da reitoria. Em outra ocasião, escreveu sobre uma fotografia que registrou o momento: “A democracia é divertida” (Fonseca, 2016). Em 12 de outubro de 1972, Beuys escreveu resposta a Johannes Rau, informando que havia recebido a carta de seu despedimento ao mesmo tempo em que recebeu a carta com a data do dia 6 de outubro.

**Figura 3.** Artista alemão e professor Joseph Beuys conversa com diretor da Academia de Artes de Düsseldorf, junto com cerca de trinta estudantes que haviam ocupado a reitoria, 1971.



Fonte: dpa picture alliance / Alamy / Fotoarena.

Na carta resposta de Beuys é possível ler palavras enfáticas cheias de indignação em relação à atitude do ministro, com as quais afirmou seus ideais democráticos e taxou como rigorosa a penalidade aplicada. Ele também ressaltou, em seu discurso, que a ocupação da reitoria contou com apoio de pais e alunos e afirmou acreditar ser outro o real motivo para sua demissão e que, em função disso, abriria um processo judicial o qual foi julgado e seis anos depois considerado: “ilegal a expulsão de Beuys do corpo de docentes da Academia de Belas-Artes, [...] e obrigou a Universidade a readmiti-lo como professor de Escultura Monumental” (Beuys, 2011, p. 178). Ao encerrar seu escrito, afirmou vontade em permanecer como professor na Academia em nome dos onze anos de trabalho dedicados à instituição e em respeito ao compromisso que havia assumido com os seus alunos.

Sua crença no poder da educação institucional não termina com sua saída da Academia de Arte de Düsseldorf [...] Três anos depois, ele fundou a Universidade Livre Internacional (FIU – Freie Internationale Universität), que serviu para o desenvolvimento de muitos de seus projetos [...] Na [...] Documenta, [...] em 1977 [...] a F.I.U. foi a responsável por organizar “Bomba de Mel no local de trabalho”, uma sala na qual Beuys e seus colaboradores passaram cem dias – o tempo usual de duração da mostra, debatendo a “escultura social”, ou seja, o novo modelo de sociedade. No entanto, a F.I.U. não foi criada como simplesmente uma alternativa ao sistema universitário alemão. Como declarou Beuys, em 1985: A Universidade Livre Internacional é uma comunidade internacional de pesquisa. Seu círculo de colaboradores é relativamente pequeno. Não é possível frequentar a F.I.U. Trata-se, simplesmente, do projeto de uma nova sociedade, para além do capitalismo e do comunismo. Para realizar essa tarefa, cada um tem de encontrar apoio em si mesmo (Cipriano, 2013, p. 9).

Pela análise dos conteúdos contidos nas cartas, é possível montar um panorama sobre a atuação de Beuys na Academia de Belas Artes em Düsseldorf, figura 4. Foi professor na instituição durante onze anos à frente da disciplina de escultura, tempo suficiente para que o artista se sentisse preparado para assumir uma turma composta por mais de 100 alunos.

Essa decisão diz sobre um momento particular na carreira docente do artista, quando considerou sua metodologia de ensino sólida o suficiente para atender alunos em sua sala, sem perda na qualidade. O simples fato de Beuys ter cogitado aumentar o número de alunos em sua disciplina demonstrou que o artista sentia pertencer a um ambiente de trabalho com liberdade, pelo menos até aquele momento, e não por acaso ele se espantou com os retornos contrários à sua ação, em um tom que leva a acreditar não condizer com a relação que mantinha com instituição, pelo menos até o ocorrido.

O tom da conversa entre Beuys e as autoridades referidas mostrou que os motivos aparentes para sua demissão se deram em função de dois pontos: o primeiro seria o “desacato” do artista frente à decisão tomada pelo conselho da instituição, entidade superior ao professor; o segundo, o ato de ocupação que realizou com seus alunos, na reitoria. Não há nenhuma outra menção, nenhum outro elemento fora desse contexto, que leve a acreditar que as ações metodológicas de Beuys eram incompatíveis com as prerrogativas da instituição. De certo modo, essa percepção se comprova em suas palavras escritas na última carta no dia 12 de outubro, momento que demonstrou interesse em continuar atrelado à instituição e solicitou revisão da medida drástica do desligamento.

Pode-se inferir, também, que a experiência que adquiriu durante os onze anos de docência na Academia de Belas Artes construiu no artista um ponto de vista sólido sobre o papel da formação em arte, tanto é que assumiu forte defesa pelo direito negado aos alunos e contou com apoio direto de pais dos alunos em sua ação. Essa sua convicção em relação ao papel da educação se concretizou um ano após seu desligamento da Academia de Belas Artes, momento em que fundou sua própria escola de arte, a Universidade Livre Internacional, que funcionou a partir da sua concepção expandida sobre a relação entre arte e educação. A postura enérgica e ativa que assumiu diante do processo de advertência recebido por parte da instituição destacou a seriedade do artista ao tratar da defesa de sua prática docente no ensino superior e de seu envolvimento em prol dos estudantes. Suas cartas-resposta podem ser vistas como um manifesto do artista em prol da sua metodologia de ensino, legitimada pela sua: “experiência em arte e pelas leis básicas da democracia” (Beuys, 2011, p. 105).

**Figura 4.** Joseph Beuys, que foi dispensado sem aviso prévio da Academia de Artes de Düsseldorf em 11 de outubro de 1972, olha através de uma barreira de arame farpado, que foi erguida pelos estudantes como um símbolo da falta de liberdade na academia, 1972.



Fonte: dpa picture alliance / Alamy / Fotoarena.

Também Guignard encontrou, em Belo Horizonte, espaço propício para o desenvolvimento de sua metodologia de ensino. Sua relação com a docência foi intensa e os resultados de seu ensino foram notórios. A influência de Guignard na formação de uma geração de artistas mineiros foi tão significativa que, após longo período de luta, esses mesmos alunos conseguiram concretizar a obra do artista-professor com a oficialização da Escola Guignard ligada à Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG. Desde a sua fundação, a Escola tem promovido a formação de artistas e, a partir de 1980, a formação de professores de arte, pautada na prática artística, na pesquisa em e sobre arte e na crítica de arte. Até o momento da escrita deste estudo, a instituição oferece um leque dinâmico de opções para a formação em arte que vão de cursos livres à Pós-graduação, o que favorece um acesso significativo de pessoas à instituição em busca da formação que melhor atenda às suas necessidades.

A Escola Guignard oferece cursos de graduação: Bacharelado em Artes Plásticas e Licenciatura em Artes Plásticas, com ingressos via vestibular próprio, Enem, transferência, reopção e obtenção de novo título. Esses cursos oferecem uma: “formação prático-teórica [...] bem como a formação de professores de arte, através de disciplinas que integram a área de conhecimento em Artes Plásticas, enfatizando o desenvolvimento da capacidade criadora e análise crítica em suas várias manifestações” (Projeto pedagógi-

co, bacharelado e licenciatura em artes plásticas, 2013, p. 11). Cada curso possui currículo próprio, montado de forma a atender as qualificações desejáveis à formação de artistas em suas práticas de criação e ensino de arte.

Em relação à formação especializada, a Escola Guignard oferece cursos de pós-graduação em arte nas modalidades *Latu sensu* e *Stricto sensu*. Em relação a esse último, há o Programa de pós-graduação em Artes, com oferta de mestrado e doutorado<sup>2</sup> em Artes, em parceria com a Escola de Música/ESMU/UEMG. Outra importante opção de formação, oferecida pela instituição e que remete às suas origens, é a oferta semestral dos cursos livres de extensão que disponibilizam uma diversidade de oficinas de desenho, pintura, fotografia, entre outros, abertas para interessados em geral. A Escola Guignard é ao lado da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG, importante referência no cenário nacional no que se refere à formação de artistas e artistas-professores, seja no âmbito acadêmico ou na formação livre em arte.

Esse reconhecimento se deve, entre outras razões, ao fato de a instituição preservar, em seus fundamentos, tradições ligadas a Guignard. No segundo capítulo desse livro, a referência que se faz a Guignard se apresenta constante e, por vezes, é possível perceber, em alguns professores da atual Escola, um receio de que essa metodologia se perca na formação dos alunos, em função das mudanças inevitáveis trazidas pelo tempo e pelas mudanças de paradigmas da sociedade brasileira e da própria noção de arte. Nesse sentido, acredita-se que essa produção, ao dizer sobre as metodologias de ensino de Guignard, poderá contribuir para a preservação da memória da instituição e ajudar a preservar e renovar seus valores na formação em arte.

Frederico de Moraes, crítico e historiador de arte, estudioso sobre a obra do artista- professor disse que: “todo mundo gosta da pintura de Guignard” (Portal EBC, 2012). O pesquisador acredita que toda pessoa que tenha a oportunidade de ver as obras do artista não sai de sua presença sem se sentir emocionado ou cativado pela sua produção. Guignard foi um artista com formação acadêmica e com grande domínio sobre a técnica da

---

<sup>2</sup>O Programa de Pós-graduação em Artes (PPG/Artes) da Escola Guignard e da Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) teve o curso de doutorado aprovado pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) no ano de 2023.

pintura e, ao longo de sua vida, conseguiu cobrir todos os temas ligados a esse gênero: retrato, autorretrato, paisagem e natureza morta. Ele era tido como um pintor de alma lírica e foi considerado um dos primeiros a compreender a poética brasileira representando essa atmosfera em suas pinturas, com particular desenvoltura. Nascido no estado do Rio de Janeiro, em Nova Friburgo, morou e estudou na Europa durante muitos anos e, na ocasião de sua volta para o Brasil, depois de breve passagem pelo Rio, recebeu convite para integrar um projeto modernizador em Minas Gerais.

Na ocasião, o então prefeito de Belo Horizonte, Juscelino Kubitschek, implantava uma série de obras na capital, envolvendo a presença de renomados artistas e arquitetos do país, como, Oscar Niemeyer, Burle Marx e Cândido Portinari, entre outros. De acordo com relatos de Mário Silésio: “foi na época em que Juscelino [...] era prefeito de Belo Horizonte. Ele foi aconselhado pelos construtores da Pampulha, [...] Niemeyer e Portinari, a chamar para dirigir uma escola de pintura [...] o mestre Guignard” (Flor do Abacate, 1997, p. 2), que na ocasião participava de uma exposição sobre o modernismo brasileiro em Londres. A escola teve como objetivo promover o ensino das artes plásticas na capital mineira e, posteriormente, deu origem ao “Instituto de Belas Artes” (Guignard, 2015, p. 16), fundado entre os anos de 1943 e 1944. Guignard: “por meio de atividades que incluem o ensino de pintura e desenho, torna-se uma espécie de embaixador local da arte moderna” (Ribeiro, 2009, p. 66). A formação da cultura moderna mineira passou a sofrer influência direta do artista.

Guignard desfrutou de total liberdade e autonomia para construir sua proposta metodológica à frente do Instituto de Belas Artes. Seu trabalho artístico legitimou sua atuação docente e, não por acaso, sua escola ficou nacionalmente conhecida em função da sua maneira de lecionar. Maria Helena Andrés em *Os Caminhos da Arte* (1977) comentou: “as escolas acadêmicas prevaleciam nos grandes centros brasileiros, quando Guignard chegou a Minas em 1944. Aos conhecimentos recebidos na Europa, ele aliava [...] poder intuitivo [...] onde técnica e capacidade criadora se desenvolvem de maneira conjugada” (Andrés, 1977, p. 107). Segundo a artista, o modo como Guignard compreendeu o ensino de arte foi revolucionário, a ponto



de provocar incômodo em pessoas ligadas ao modelo acadêmico do ensino de arte. Mário Silésio confirmou a colocação de Maria Helena: “não se conhecia outro estilo de pintura a não ser o acadêmico, [...] com a vinda de Guignard, muitas pessoas que se interessavam pela pintura e que viviam paradas por não encontrar campo em Belo Horizonte, procuraram a escola Guignard” (Flor do Abacate, 1997, p. 2). O artista comentou que uma das primeiras ações de Guignard, em oposição ao método acadêmico, foi abolir os modelos de gesso como ponto de partida para o desenho de observação. Uma das marcas da metodologia de Guignard estava no estímulo do desenvolvimento da observação de cada aluno no contato direto com a natureza e por isso, em sua escola, levou seus alunos para junto dela.

Frederico de Moraes se referiu a Guignard como um “professor excepcional” (Guignard, 2012), mas não de teoria; o crítico ressaltou que a docência de Guignard acontecia pela sua presença, pois ele gostava de dividir conhecimentos e de interagir com os alunos. Acompanhava o desenvolvimento de cada aluno fazendo, inclusive, apontamentos em seus trabalhos. Alguns ex-alunos guardam esses exercícios com as intervenções feitas pelo professor.

O ofício de professor sempre acompanhou Guignard, que já havia lecionado para crianças e adultos, mas talvez tenha sido em Belo Horizonte o lugar onde, de fato, pode exercer a docência com maior liberdade e autonomia. À frente do desafio de implantar uma escola referência na formação em artes na capital, acabou por participar diretamente da formação de artistas como: “Amílcar de Castro, Farnese de Andrade, Lygia Clark, Iberê Camargo, Mário Silésio, Maria Helena Andrés, Maria Gianetti, Solange Botelho, Sara Ávila, Yara Tupinambá, [...]” (Sapper, 2013, p. 21), entre outros que se destacaram no cenário nacional e internacional da arte.

Diante do desafio, Guignard colocou em pauta sua concepção para um ensino de arte modernista, baseado no estímulo da liberdade do aluno, compreensão essa que recebeu o nome de liberalismo didático,

Esse liberalismo didático proporcionou à sociedade belorizontina um salto cultural histórico, possibilitando-lhe grande evolução nas concepções estéticas. Os cursos de arte administrados pela escola,

neste momento histórico, significavam um movimento cultural e uma nova concepção artística dentro dos padrões estéticos daquela época. Guignard preocupava-se com as qualidades artísticas de seus alunos, proporcionando-lhes a projeção humana que revelava um novo olhar sobre suas potencialidades e descobertas individuais (Universidade do Estado de Minas Gerais, 2019).

Antônio de Paiva Moura escreveu no informativo *Flor do Abacate* (1997): “a Escola Guignard sempre se caracterizou por um espaço em que o aluno deveria ser o centro de todas as coisas. Mário de Andrade a considerou o modelo mais puro de escola moderna” (Flor do Abacate, 1997, p.2). Os alunos de Guignard se reconheceram tanto em sua escola que carinhosamente chamavam de “Escolinha Guignard” (Ávila, 2004, p. 114) e “Escolinha do Parque” (Andrade, 2008, p. 07). Implantada no centro da capital mineira, em uma obra inacabada no Parque Municipal, onde hoje se encontra o Palácio das Artes, Guignard explorou a grande área verde que tinha disponível em favor da sua concepção para o ensino de arte. Relatos de ex-alunos contam que eles passavam todo o período da manhã desenhando em vários pontos do parque e, mesmo tendo como apoio uma pequena sala onde também realizavam aulas, foi a céu aberto, no meio do Parque Municipal, que o artista instituiu com maior propriedade seu local de trabalho.

Ivone Luzia Vieira (2004) escreveu em seu texto *Releituras da memória de Alberto da Veiga Guignard: 60 anos de sua vinda para Minas Gerais que o Parque Municipal proporcionou um novo olhar para os artistas modernos, trouxe a cidade como um novo elemento ativador na construção de novas percepções sobre a realidade. De acordo com a pesquisadora, as aulas no Parque Municipal proporcionaram uma: “oportunidade para se refinarem os sentidos. O mestre tinha como objeto o exercício do olhar, o aprendizado da interpretação do real”* (Vieira, 2004, p. 110). Yara Tupinambá, em relato sobre o professor no livro *A Modernidade em Guignard* (1982), compartilhou que as orientações do professor em relação à representação da vegetação do parque não eram

no sentido de estimular a cópia do real, mas a representação daquilo que eles eram capazes de realizar, no que se referia à interpretação da realidade como imagem.

Importante destacar que a relação do artista com o Parque Municipal não se deu apenas, no sentido utilitário do espaço. Guignard fez desse ambiente um motivo para sua produção artística, observação e representação de suas percepções sobre o parque. No momento da aula, muitas vezes o artista também se colocou nas mesmas condições de seus alunos e desenvolveu seu trabalho junto a eles, que, por sua vez, tiveram a oportunidade de acompanhar o processo criativo do professor e perceber como este fazia para solucionar seus problemas criativos. Foram inúmeras as pinturas feitas por Guignard e por elas conseguimos perceber a diversidade de sua representação sobre o assunto, o Parque Municipal. Em algumas pinturas o artista explorou com maior atenção a vegetação; nesses trabalhos conseguimos identificar pinceladas rápidas que beiram a abstração em meio a linhas e traçados, que deixam aparentes sua referência ao desenho.

As paisagens sobre o Parque, realizadas pelo artista, revelam a utilização de diferentes paletas de cor. É sabido que Guignard tinha admiração pela luminosidade do Brasil, talvez por esta se contrapor às tonalidades da Europa. Suas pinturas, repletas de cor, variaram, com frequência, entre o uso das “cores rebaixadas” (Zílio, 1982, p. 19) e da tinta diluída, como pode ser vista na figura 5. Os tons rebaixados são percebidos nas representações das árvores, no lago, no céu, em quase toda a composição. Não fossem os contornos feitos pela linha preta, pouco poderíamos diferenciar os limites entre o lago e a grama do parque, tamanha a proximidade de tons que Guignard utilizou para representar esses elementos. As transparências, marca de seu estilo de pintura, estão presentes em toda a composição: nas folhas das árvores, no lago, nas figuras humanas, no céu. Em relação às figuras humanas, não restam dúvidas, estão na pintura quase que como “nuvens” (Zílio, 1982), tamanha é a transparência utilizada na representação.

**Figura 5.** Alberto da Veiga Guignard. O Parque Municipal, 1947. Óleo sobre madeira. Dimensões: 46 x 59,9 cm. Foto: Romulo Fialdini e Valentino Fialdini.



Fonte: Coleção Gilberto Chateaubriand/ MAM Rio.

A referência ao desenho também é perceptível, as marcações feitas para compor a pintura estão repletas de linhas. Ainda que a pintura seja predominante, as linhas de profundidade remetem diretamente ao senso de realidade, característica do desenho. A definição que o artista fez na representação dos galhos das árvores, bem como sua posição lateral na composição, acentuaram a linha e a perspectiva na pintura. Interessante perceber que essa perceptiva, no entanto, não se refere puramente à perspectiva ocidental. Carlos Zílio (1982), em seu texto *Com a cabeça nas nuvens*, comentou sobre a perspectiva oriental e identificou semelhanças desta com o trabalho de Guignard: “trata-se, com efeito, de uma dupla perspectiva, como se o observador estivesse no alto, gozando de uma visão global da paisagem” (Zílio, 1982, p. 20).

Outro importante destaque na pintura de Guignard são as nuvens, grande referência ao seu estilo. A figura 5 também permite perceber essa referência no trabalho do artista, que, de acordo com Zílio, se “aproxima da arte oriental [...] na concepção do espaço, através de cheios e vazios. A pintura oriental é pensada a partir de uma relação entre a montanha e a água, que constituem dois polos entre os quais circula o vazio representado pela nuvem” (Zílio, 1982, p. 20). De acordo com Zílio, para os pintores orientais, sem o vazio, a composição estaria em uma relação estática entre seus elementos e, ainda que não haja nenhuma referência direta de Guignard em relação à pintura oriental, essa associação se faz pertinente, pois a presença das nuvens em seu trabalho realmente evoca ideia de movimento, ainda que de maneira suave e transparente. Na figura 5, ela ocupa quase cinquenta por cento da composição e equilibra os tons terrosos que predominam abaixo da linha do horizonte. São as nuvens, nessa imagem, que reforçam a sensação de um dia no parque e vem delas a luz principal que irradia ao lado dos tons de azul e cinza, construindo certa sensação de movimento.

Para finalizar essa primeira abordagem, encontramos outra semelhança entre Guignard e Beuys. Assim como o artista alemão chegou a ter em sua sala de aula uma média de 100 estudantes, motivo esse que, entre outros, resultou em seu desligamento da Academia de Belas Artes em Düsseldorf, Guignard também chegou a ter no Instituto de Belas Artes uma média alta de alunos. Mário Silésio relatou: “no início foi tudo muito bem. Nós éramos uns oitenta [...] continuou direitinho até o fim do ano. No fim do ano, dadas as exigências de Guignard [...] muitos alunos deixaram o curso” (Flor do abacate, 1997, p. 3). Não há registros de que a prefeitura de Belo Horizonte tenha imposto limitações a Guignard. Tudo indica que cabia a ele, na condição de professor e coordenador do curso livre de pintura e desenho, determinar as condições para o desenvolvimento das aulas e, pelos relatos de seus ex-alunos, o artista não impôs nenhuma dificuldade em relação ao número máximo de alunos para a turma.

Estou satisfeito e contente em Belo Horizonte. Todo o mundo está entusiasmado com as minhas aulas; dizem eles que é maneira completamente nova de ensinar... já faz um mês que as aulas começaram. Mais de sessenta alunos. Recolhi já neste primeiro mês de trabalho mais de 240 trabalhos (só desenhos). Há talentos e talentosíssimos; 50% ótimos, 25% bons e o resto passável. Agora o horário é duro, das 7 às 11:30 horas, todos os dias. Com os trabalhos que já tenho em mãos, as escolas de Belas-Artes do Rio e de São Paulo estão liquidadas (Worcman, 1982, p. 51).

Ainda que nos primeiros anos a escola de Guignard tenha tido êxito em seus objetivos, não podemos deixar de pontuar que não se trata de uma história fácil e feliz. Da mesma forma como Beuys sofreu rompimento institucional em 1972, e passou a se dedicar ao seu projeto com a Universidade Livre por convicção de sua prática docente em arte, Guignard também trilhou caminhos difíceis para manter sua docência. No ano de 1954 viveu o primeiro dilema quando as aulas foram interrompidas por falta de verba.

**Figura 6.** Guignard com alunos em Ouro Preto. Fotografia de Luiz Alfredo Ferreira, século XX.



Fonte: Acervo Museu Casa Guignard/ Diretoria de Museus / Secretaria de Estado de Cultura e Turismo de Minas Gerais.

Sem apoio governamental e sem sede própria, a escola foi mantida por vontade do próprio Guignard e de seus alunos. No mesmo ano em que se viu obrigado a reinventar sua escola, mudou-se para Ouro Preto, figura 6, onde começou a passar grande parte do tempo até seu falecimento em 1962, momento em que o governo do estado de Minas Gerais assumiu, de vez, a responsabilidade sobre a Escola Guignard.

## 1.1 Prática artística como metodologia de ensino

Conscientes de suas práticas artísticas, e de seus processos de criação em arte, Guignard e Beuys pareceram concordar que o sentido da formação em arte deveria primar, em primeiro lugar, pela capacidade de autoconhecimento por parte do aluno sobre as coisas que lhes interessavam em uma relação íntima e pessoal de cada um, em busca do descobrimento do ser artista. Esse saber da experiência em arte que ambos possuíam moldou suas metodologias a tal ponto que fazer arte e ensinar arte se tornaram interdependentes. Ambos priorizaram o espaço do aluno e consideraram importante um ensino com autonomia de cada um, sobre sua própria formação. Autonomia com liberdade para que pudessem experimentar diversas maneiras de criar, para estabelecer diversas relações com o processo criativo.

No levantamento dos pontos comuns entre os artistas, Beuys se relacionou com a arte e com a educação na mesma proporção com que se associou a sua noção de esculturas sociais. Guignard, por outro lado, realizou um mergulho no próprio universo da pintura e do desenho: “o meu ensino consiste em demonstrações práticas tanto no desenho como na pintura. Porque - digamos a verdade - desenhar não é brincadeira. É uma arte muito séria e nela só chegamos a resultados [...] com [...] força - na observação e na perseverança” (Worcman, 1982, p. 51). Um recorreu à fala como grande

veículo para o desenvolvimento artístico e pedagógico. Trabalhou na dimensão do coletivo ao estabelecer o formato do discurso, em sua atuação com as esculturas sociais. “Nenhum outro artista dedicou-se tanto à fala como Beuys: da atividade acadêmica na Staatliche Kunstakademie a conferências públicas, incontáveis declarações, discussões, [...] uma imensa instalação didática [...]” (Borer, 2001, p. 14). Guignard, por sua vez, reconheceu a gesticulação como meio de comunicação; como falou menos, acompanhou os alunos no corpo a corpo.

Para aprofundar nas metodologias de ensino dos artistas, é necessário estabelecer diálogos diretos com as concepções que tiveram sobre arte, afinal processo criativo e ensino de arte se relacionam de tal maneira nos dois artistas que é impossível separar um aspecto do outro nessa análise. Vejamos Beuys, o envolvimento do artista em uma série de explicações acerca de suas convicções sobre o poder da arte e da educação na sociedade trouxe informações que conduziram ao aprofundamento da investigação em relação a sua concepção sobre arte. Beuys: “acreditava num conceito expandido de arte que se estendia à própria ideia de democracia” (Fonseca, 2016). Ele viu a arte como parte da vida, do processo de formação e da organização da sociedade. Sem fazer qualquer diferenciação com o trabalho humano comum, não conferiu status à arte, nem à obra, nem ao artista. Entendeu que ela era parte do cotidiano e estava ao alcance de qualquer um. Partiu do princípio de que a necessidade de criação era própria ao sujeito e que as ações criativas individuais levariam o sujeito ao desenvolvimento de conhecimentos e concepções particularmente sensíveis e transformadoras.

Meus objetos devem ser como estimulantes de transformações sobre a ideia de escultura, ou da arte em geral. Devem provocar pensamentos sobre o que pode ser escultura e como o conceito de escultura pode se estender para materiais invisíveis utilizados por todos. Formas de pensamento - como nós moldamos nossos pensamentos ou forma das falas - como nós formamos nossos pensamentos em palavras ou escultura social - como nós moldamos e formamos o mundo no qual nós vivemos: escultura como um processo evolucionário, todos são artistas. Eis o porquê minha escultura não seja fixa



ou acabada. Processos contínuos: reações químicas, fermentações, mudanças de cores, apodrecimento, surgimento. Tudo está em estado de mudança (Kuoni, 1993 *apud* Vicini, 2011, p. 15).

Em seu texto *A Revolução somos nós* (2014), ação pedagógica que proferiu em Roma em 1972, Beuys levantou a ideia de que a verdadeira revolução só seria possível pela arte, por ser ela o conhecimento mais favorável ao desenvolvimento da criatividade humana. Pela arte os sujeitos seriam capazes de experimentar o estado de liberdade, o qual considerou estrutural para a construção de novos pensamentos de mudança. O pensamento atrelado ao potencial criativo era a melhor forma para realizar um legítimo processo de transformação. Para ele a mudança aconteceria pela via da cultura, pela escola, pela universidade, pelas instâncias que estimulavam a criação, capazes de assegurar a liberdade como direito, um estado essencial para que o pensamento pudesse ser recriado.

A mudança, a seu ver, vem do pensamento e esse, por sua vez, necessitava do espaço da liberdade para se materializar. Defender a liberdade implicaria no núcleo da própria sociedade democrática; quanto mais livre fosse o sujeito, mais possibilidade teria de participar da construção da sua realidade coletiva com novas organizações criativas. Beuys partiu do princípio transdisciplinar de que “todo homem é um artista” (Beuys, 2011), todo ser humano está habilitado a construir e moldar a si mesmo, bem como a coletividade. Além disso, entendeu que a maneira própria com que cada sujeito modelava seu pensamento, em palavras ou imagens, era determinante para a construção do que chamou de esculturas sociais, sua compreensão expandida sobre escultura como a própria construção do pensamento e da linguagem e, conseqüentemente, do mundo em que se vive. Esse ato construtivo, considerado pelo artista como revolucionário, seria capaz de imprimir o estado mutante da sociedade, incluindo a arte.

A liberdade criativa foi considerada pelo artista o estado mais próximo de uma experiência democrática no seu sentido puro, “poder do povo” (Beuys, 2014, p. 302). Acreditou na adoção da criação como princípio para a transformação social, habilidade capaz de proporcionar uma revolução, tanto no aspecto

econômico como no âmbito sensível, e capaz de construir novos paradigmas. Questionou a compreensão de democracia como um simples direito ao voto e defendeu a liberdade da criação aos sujeitos como a forma pura de exercício e mudança social. Ele tinha consciência que sua postura causava estranhamento, mas argumentou baseado na ideia de que, até então, as sociedades não haviam permitido ser conduzidas pela criação. “Somente a arte pode ser revolucionária, seguida, em segundo lugar, pela ciência” (Beuys, 2014, p. 306).

Partindo do princípio de que a arte se faz tão importante para o desenvolvimento do sujeito tanto quanto à ciência, Beuys propôs uma mudança no entendimento de que: “a vanguarda política não pode mais ser identificada com a classe operária, mas sim com os estudantes” (Beuys, 2014, p. 317). Ao propor essa mudança de foco, ele retirou o olhar dos trabalhadores como a única classe capaz de promover a revolução, em função da luta de classe e focou nos estudantes, figura 7, parcela da população que considerou efervescente na prática da criatividade. Acreditou nas escolas, por serem naturalmente espaços de contradições, condição propícia para a prática da liberdade. O ambiente escolar deveria ser o primeiro contato do sujeito com a liberdade, a começar pela educação infantil, porém todos deveriam estar orientados pela autoeducação como exercício direto da democracia, da criatividade e da tolerância. Acreditou que a predisposição à arte, que a educação possui, poderia despertar o “potencial criador do homem” (Vicini, 2009, p. 28) e fazer do simples gesto cotidiano um elaborado processo de criação.

Apoiando-se nesse princípio, defendeu um modelo pedagógico que acreditou ser ideal para as escolas regulares e o ensino superior, baseado na autogestão. Entendeu que a construção metodológica de uma escola deveria ser um processo que envolvesse professores, pais e alunos, de maneira a assegurar sua atuação permanente em todas as decisões. “Os que trabalham na escola deveriam criar, com liberdade, suas metodologias para aprender e ensinar” (Beuys, 2011, p. 64). Quando se referiu à escola livre, em referência ao modelo de autogestão, muitas vezes associado à ideia de falta de regras, sintetizou a ideia de liberdade para que os envolvidos pudessem decidir sobre os caminhos pedagógicos daquele ambiente escolar. Para o artista, as escolas livres deveriam ser implantadas prioritariamente no setor público, com manu-

tenção associada ao Estado, mas gerenciada pela comunidade escolar.

Além da autonomia na construção da metodologia de funcionamento, atribuiu a ideia de escola livre a capacidade de promoção de uma formação diversificada. Entendeu que os espaços escolares poderiam oferecer metodologias de ensino e aprendizagem tão diversificadas quanto fossem os grupos reunidos e suas concepções. Exatamente em função dessa diversidade metodológica, acreditou que dificilmente um ponto de vista ou um modelo educacional pudessem predominar em detrimento de outros, assim nem a igreja, nem as concepções partidárias poderiam ditar ou impor modelos hegemônicos na educação de uma sociedade. Entendeu que o princípio da autogestão era o fim das hierarquias, uma tentativa de acabar com funcionamentos unilaterais. As decisões tomadas no coletivo reforçariam a ideia do organismo social, a noção de que os indivíduos se relacionariam e decidiriam em coletividade.

**Figura 7.** Em 18 de outubro de 1972, estudantes da Universidade de Düsseldorf manifestaram-se contra o Numerus Clausus e a demissão do artista e professor Joseph Beuys, pelo Ministro da Ciência da Renânia do Norte-Vestfália, Johannes Rau.



Fonte: dpa picture alliance / Alamy / Fotoarena.

A autodeterminação e a autogestão seriam atitudes próprias da experiência democrática e, por isso, deveriam estar no centro das preocupações de ensino. O desenvolvimento do senso de responsabilidade e de atuação do sujeito poderiam ampliar as percepções sobre individualidade para a esfera coletiva. Assegurar a liberdade ao indivíduo era assegurar sua criatividade: “essa é no fundo a questão humana: o ser humano que se determina a si mesmo como indivíduo livre [...]” (Beuys, 2011, p. 105). Em suas performances pedagógicas debateu incansavelmente sobre essas concepções, mantendo o propósito favorável à pluralidade de pensamento.

Beuys criticou os modelos educacionais que tinham como base projetos de transmissão de conteúdo sem levar em consideração os interesses dos alunos. Considerou fundamental que a escola se conscientizasse da ideia de quem era o sujeito, a criança, o jovem que se encontrava sobre sua guarda. Defendeu que, a partir da investigação das necessidades individuais dos alunos, os professores deveriam orientar o processo de formação em arte, levando em consideração suas produções artísticas e o seu interesse expressivo. Questionado sobre sua maneira de ensinar, Beuys argumentou que os motivos pelos quais os alunos o procuravam como professor eram diversos. Alguns queriam aprender a desenhar, outros tinham interesse nos estudos, outros preferiam suas aulas porque não percebiam tanto distanciamento entre o professor e os alunos.

Os motivos eram variados, pois os interesses dos alunos eram múltiplos. Assim, sua metodologia de ensino e aprendizagem em arte acompanhou a dinamicidade e os interesses das turmas. Reconheceu o fato de não negar a ninguém o direito de estudar e, por isso, chegou a ter turmas numerosas, como vimos nas cartas no início deste texto. Sua metodologia, diante da grande quantidade de alunos, exigiu estrutura complexa que envolveu disposição e energia, além de uma rede de apoio composta pelos alunos veteranos que o auxiliaram durante as aulas com os alunos das turmas mais novas. Estimulou que os alunos se entendessem como artistas, na busca de suas pesquisas artísticas e, na mesma proporção, que se reconhecessem como professores, estimulando a participação dos alunos em orientações entre si, exercitando um protagonismo pedagógico-social.

Não teve em sua prática como professor a intenção de formar diretamente nenhum artista, mesmo no ensino superior. Defendeu o princípio da investigação da vontade própria do aluno. Acreditou que, ao final de um ano e meio, o aluno estaria apto para se autoavaliar e decidir pela continuidade da formação em arte ou pela busca de outras formações que considerasse mais propícia. As experiências durante o período de formação eram determinantes para que o sujeito pudesse decidir se continuaria no caminho da arte ou se partiria para outro processo de formação, mais alinhado com seus desejos. A partir desse princípio, referiu-se a si mesmo:

Eu também não fui parar à arte a sonhar, pelo contrário, comecei por estudar ciências. E a base do que fui encontrando chegou-me para saber que não me satisfazia ver-me limitado dessa forma, e simplesmente refletindo e comparando encontrei o caminho para a arte. Porém, não digo que o tempo que gastei com as ciências naturais seja um tempo perdido, mas comprovei que só tendo por base esses começos foi possível formar-se correctamente a minha decisão pela arte (Beuys, 2011, p. 134).

Da mesma forma que o artista decidiu abandonar sua caminhada na ciência para se encontrar com a arte, houve diversos alunos que abandonaram a formação em arte para caminhar por outras áreas. Ele via essa movimentação como algo natural ao processo de formação e acreditava que o aluno que tivesse passado pela experimentação da criação em arte estaria capacitado a desenvolver qualquer outra atividade com maior habilidade.

Aparentemente o início da relação de Beuys com a arte ronda o acidente que sofreu durante a segunda guerra mundial. Alain Borer (2001) aponta que a história que envolve o artista deve ser: “considerada verdadeira, não por que os fatos [...] sejam verdadeiros, mas por que é uma lenda” (Borer, 2001, p.13) e, como tal, não se pode julgar uma lenda pela verdade ou pela farsa, mas, nesse caso, a história se associou à sua biografia de tal forma que negá-la seria negar a existência de Beuys. A experiência de quase morte que experimentou, em função do acidente que sofreu, levou o artista a tomar uma nova direção: abandonou a medicina e se decidiu

pela escultura. Esse novo momento foi marcado não só pela sua produção a partir do uso de materiais até então pouco usuais na arte, como a gordura e o feltro, como também marcou o início de sua prática como professor na mesma universidade em que se formou, em Düsseldorf.

No ano de 1944, aos 22 anos, ele miraculosamente escapou da morte na Ásia. O seu avião, um JU 87, caiu numa região coberta de neve chamada Crime ou Criméia. Joseph ficou inconsciente por vários dias, semicongelado, foi levado por genuínos tártaros, que cuidaram de suas chagas. O povo, natural do lugar, logo o tomou por um dos seus, [...] e trouxe-o de volta à vida, enrolando-o em seus tradicionais cobertores de feltro e aquecendo-o com gordura animal. Depois do seu retorno, tendo encontrado abrigo em uma fazenda, Joseph enfrentou uma crise profunda, familiar a todos os grandes artistas, que lhe permitiu elaborar os princípios básicos de sua arte (Borer, 2001, p. 13).

O trabalho de Beuys foi extenso e teve como característica um conteúdo pedagógico intrínseco à sua produção, partindo de um constante exercício de criação e de apreensão daquilo que era criado. Produziu pinturas, desenhos, colagens, instalações, ações, performances e esculturas: “para se comunicar, o homem se serve da linguagem, usa gestos, a escrita, picha um muro, [...] eu escolhi a arte. Fazer arte é, portanto, um meio de trabalhar para o homem, no campo do pensamento” (Cipriano, 2013, p.7). Beuys partiu do princípio de que, assim como um artista constrói uma obra, preocupado com sua forma, estrutura e matéria, todo sujeito também deveria observar a construção de seu pensamento com o mesmo rigor, ver: “o pensamento como a primeira forma plástica que surgiu no ser humano” (Beuys, 2011, p. 135).

Se o princípio da escultura social, para o artista, partiu da própria estruturação do pensamento, foi com o corpo que essa ganhou espaço; o corpo do artista em criação ou os corpos dos espectadores em relação ao que foi percebido, interagindo de tal modo a serem estimulados a criar, eles mesmos, suas próprias esculturas. Importante dizer que as esculturas sociais se referem: “as conferências, entrevistas, seminários e a indispensá-

vel presença de Beuys nessa forma de exposição [...]” (Vicini, 2011, p. 25). Especialmente pela performance, o artista viabilizou suas esculturas, que acabaram por ganhar destaque na arte durante a década de 1960 e 1970, em função da ampliação de significados que conseguiu conferir aos textos orais como, palestras e conferências, tirando-as do lugar comum e transportando-as para o universo da arte.

Beuys se doou integralmente às suas ações, estabeleceu uma série de relações criativas e desenvolveu uma pluralidade de esculturas. Foi pelo discurso que desenvolveu a maior parte de suas ações. À medida que expôs sua criação e verbalizou suas concepções, se colocou em exposição, aberto para qualquer tipo de relação que pudesse estabelecer com os sujeitos presentes na ação. O princípio da fala, do diálogo, se tornou essencial para a construção das esculturas e, por isso, só esculpiu na presença do outro. Nessa perspectiva, toda escultura social criada pelo artista foi resultado de uma ação coletiva em que ele e todos os envolvidos participaram ativamente da elaboração de pensamentos e ações criativas. O convite à participação do espectador foi implícito em seu trabalho artístico.

A oralidade teve destaque em sua poética e pela palavra transportou seu pensamento para diferentes formas. A dimensão da sua oralidade, no entanto, não se reduziu apenas ao aspecto textual, a sonoridade das palavras ditas durante a ação também foi elemento construtivo em suas criações. São diversos os trabalhos performáticos de Beuys em que conseguimos perceber a potência de sua voz. Ele falou durante horas, desenvolveu suas ideias ao mesmo tempo em que ouviu suas palavras. O exercício contínuo de falar e ouvir, ação intrínseca ao sujeito, foi transportado para uma dimensão em seu trabalho, em que o destaque estético e sensível ganhou projeção em relação a qualquer conteúdo racional que a palavra pudesse carregar. Nesse princípio, não fez qualquer diferenciação entre os discursos feitos por ele enquanto ação artística ou em sala de aula, figura 8; ambos tinham o princípio: “de uma forma de atuação, de atitude a partir do pensamento e da fala que podem provocar transformações que possam fazer o ser humano estar em contínuo questionamento do que está pré-estabelecido como verdade” (Vicini, 2011, p. 16).

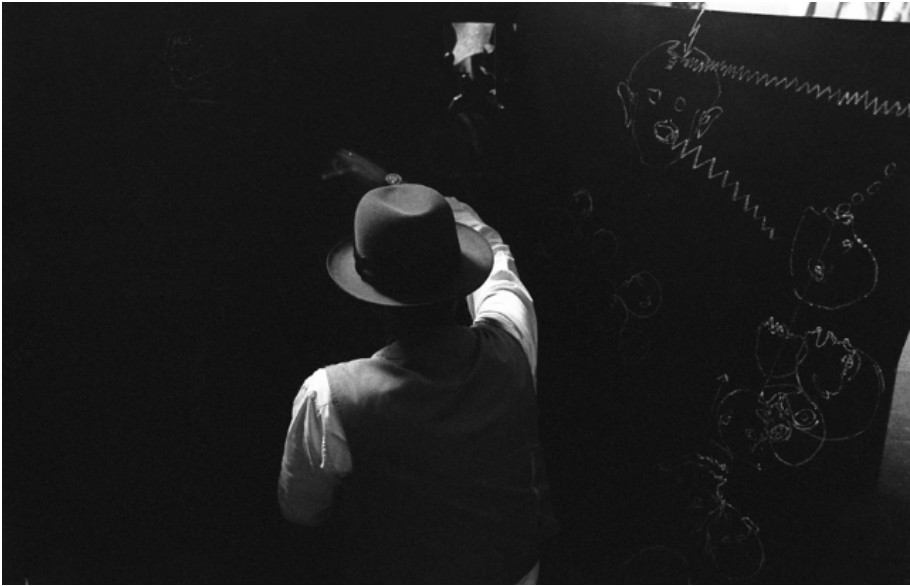
Acrescido a esses elementos, não podemos deixar de destacar a repetição, ato que o professor exerceu incansavelmente. O artista repetiu, muitas vezes ações, palavras e até a mesma roupa, sempre com a mesma configuração: chapéu de feltro, calça, blusa, colete e, às vezes, casaco. A repetição foi excessivamente praticada em suas apresentações, fosse pelas conferências ou em suas aulas, uma repetição verbalizada, gesticulada, que acabou por reforçar suas convicções em relação à arte, educação e democracia. Desenvolveu o mesmo assunto em uma pluralidade de formas escultóricas construída sempre a partir de diversos ângulos de abordagens, repetiu o pensamento na mesma proporção que repetiu o ato de reflexão sobre ele. Repetiu na arte assim como repetiu em sala de aula.

Essa relação que Beuys estabeleceu entre a arte e a educação, bem como seu conceito de escultura social, são perceptíveis em trabalhos como *Information Action* de 1972, que foi apresentado na “galeria Duveen, hoje a Tate Britainna” (Westerman, 2016). Beuys utilizou para desenvolver a obra três quadros negros, inicialmente apoiados em cavaletes e depois afixados na parede da galeria, tal como se encontram comumente nas paredes de uma escola. Giz, fixador, microfone e cadeiras também foram materialidades envolvidas na escultura. Mais tarde, um quarto quadro foi incorporado ao trabalho. Vicini (2009) pontuou que os quadros negros foram materialidades de uso recorrente nos trabalhos de Beuys, mas que, com o tempo, precisou substituí-los em função do fim de sua fabricação, figura 8.

Em *Information Action*, o artista lançou mão da performance para construir sua escultura. Chama atenção o volume de linhas feitas por ele sobre os quadros negros. Elas ocupam quase que a totalidade do espaço numa profusão de cores, formas e direções que deixa transparecer um movimento que passa pelo caótico e pela interrupção, compondo certa desorganização visual, em alguns quadros negros mais do que em outros. As linhas, que podemos chamar de desenhos, frequentemente associadas às “palavras e diagramas” (Westerman, 2016), sugerem um processo de desenvolvimento e se demonstram ricas, em possibilidades de diálogos.



**Figura 8.** Artista alemão Joseph Beuys se apresentando na convenção ‘Arte e dimensioe metropolitana’ organizado pelo jornal Lotta Continua no Palazzo Braschi em Roma, 17 de abril, 1981.



Fonte: *dpa picture alliance / Alamy / Fotoarena.*

© *Marcello Mencarini. Todos direitos reservados, 2024.*

Uma composição construída por ruídos visuais, principalmente, pelos traços firmes e curtos, somados às linhas com setas na ponta. Não se trata de imagens prontas, nem de fácil assimilação, não são figurativas nem possuem narrativas preestabelecidas. Apesar de presentes nos quadros negros, as palavras não estão ali para dar explicações sobre a obra, elas compõem o trabalho como elemento construtivo escultórico, palavras que não foram somente estruturas vocais, mas também estruturas visuais. A observação dos quadros negros revela camadas de palavras e diagramas, formas sobrepostas que acentuam o caráter performático da obra; no entanto, é inegável a proximidade dessas visualidades com as produzidas por um professor, em sala de aula.

Os quadros negros: “longe de funcionarem como meros receptáculos de ideias [...] ancoraram uma relação entre artista, público e arte” (Westerman, 2016) que se desenvolveram em múltiplas formas e sentidos, uma estética tão cotidiana quanto sua prática docente. Se não soubéssemos do seu contexto

de criação, possivelmente poderíamos acreditar se tratar de quadros negros retirados de uma sala de aula de uma universidade. Interessante dizer que, aparentemente, não seria possível afirmar a disciplina lecionada: filosofia, política ou ciência, entre outras. Dificilmente afirmaríamos que aqueles escritos, ruídos, fossem uma escultura. Em diferentes situações Joseph Beuys transportou a sala de aula para a galeria e levou os elementos característicos de seu ambiente. A matéria a ser lecionada: arte, compreendida em sua forma mais expandida dentro do princípio da criatividade, como único meio para promover verdadeira transformação na organização social. Lecionou para o público da galeria, realizou uma série de gestos no espaço, fez o que normalmente fazia em suas ações docentes, convidou os participantes para um diálogo, proferiu o seu discurso e utilizou da própria ação artística para desenvolver o assunto durante horas. Falou sucessivamente e desenvolveu seu complexo pensamento sobre arte, educação e democracia.

Em certa medida, o forte tripé presente no trabalho e na metodologia de ensino de Beuys também se fez presente em Guignard. Ivone Vieira (2004) comentou que a: “liberdade, enquanto pensamento democrático tornou-se lema de sua escola” (Vieira, julho/dez. 2004, p. 109). No livro *Guignard: Depoimento* (2015), encontramos a seguinte declaração do artista, que complementa a colocação de Vieira:

dou completa liberdade aos meus alunos, que podem pintar o que quiserem, seja Ouro Preto, uma banana ou um rosto de mulher. As aulas práticas e teóricas realizadas no parque de Belo Horizonte são as mais livres possíveis. Quero que meus alunos aprendam a criar [...] Acredito que o governo deveria fundar Escolas Livres de pintura em todos os Estados do Brasil. O caso de Belo Horizonte é uma prova de que não há falta de talento. As vocações estão aí, à espera de professores e aprendizagem. É um crime deixar esses talentos desconhecidos à mercê da ignorância e do desconhecimento (Guignard, 2015, p. 22).

O conteúdo desse relato, entre todos os levantados para esta pesquisa, é o que melhor revela a concepção de Guignard sobre os fundamentos de sua metodologia, pelo aspecto da liberdade como direito

político do sujeito, em especial, ao sujeito que trabalha diretamente com o processo de criação. Em sua metodologia de ensino levou os alunos para áreas abertas de modo a incentivar o exercício da observação livre e particular sobre a paisagem, a cidade, as pessoas, a vida. Ao longo dos exercícios propostos pelo artista, seus alunos chegaram a desenvolver um despertar do potencial criativo com autonomia. Guignard teve como lema: “formar primeiro o homem, para depois formar o artista” (Andrés, 2010) e assim destacou o estímulo para a sensibilidade do olhar atento, acreditando que, a partir do desenvolvimento dessa habilidade, o sujeito estaria preparado para representar qualquer coisa que viesse a lhe interessar.

Suas aulas foram centradas no desenho de observação com o uso do lápis duro, com minas entre 6H e 9H, sem o uso de borracha. A dureza do grafite deixava sulcos no papel, gravando os caminhos escolhidos pelos alunos no ato da representação. Nos momentos em que os erros aconteciam, eles tinham que tomar uma decisão, continuar o processo ou abandonar aquele trabalho para começar outro. Foi uma proposta metodológica que exigiu muita atenção e disciplina dos alunos. Na época, o resultado prático gerado pela sua proposta foi surpreendente e rapidamente chamou atenção de intelectuais brasileiros, momento em que Mário de Andrade escreveu: “seu ensino significa abrir a consciência do iniciante para seus próprios potenciais, fundados no criar e observar, isto é, busca da aquisição da consciência de poder criar” (Sapper, 2013, p. 22).

Muitas informações disponíveis sobre Guignard e sua metodologia de ensino vêm de relatos de antigos alunos e amigos íntimos. Jarbas Juarez, desenhista, pintor e gravador, aluno de Guignard entre os anos de 1956 e 1959 diz: “muitos alunos de Guignard foram marcados pelo uso do lápis duro, com isso você ganha firmeza no traço” (Sapper, 2013, p. 22). Amílcar de Castro, escultor, coloca: “o desenho é fundamento, uma maneira de pensar. E pensar, em arte, é desenhar porque, sem desenho, não há nada. Existem outros escultores que fazem esculturas sem desenhar. Eu não sei fazer nada sem desenhar” (Guignard, 1999, p. 33 e 34). Álvaro Apocalypse, desenhista e cenógrafo, ao comentar sobre o desenho com lápis duro ponderou: “recomeçar o desenho ou aceitar o erro” e ao

optar pela aceitação do erro diz “entendê-lo como uma nova razão no desenho” (Sapper, 2013, p. 25). Maria Helena Andrés remete a Guignard ao comentar sobre sua experiência como professora de arte: “a minha experiência como professora na Escola foi muito boa, [...] eu já tinha tido a experiência de ser aluna do Guignard, [...] segui mais ou menos aquilo que o Guignard me ensinou: dar liberdade aos alunos, dar muito incentivo” (Andrade, 2008, p. 149).

Em 2009, Sara Ávila e Maria Helena Andrés, convidadas pelo projeto *Sempre um Papo*, dividiram histórias sobre o período em que foram alunas de Guignard na Escolinha do Parque. O registro desse evento pode ser encontrado no *YouTube* e tem o título *Geração Guignard, com Maria Helena Andrés e Sara Ávila*. O vídeo, além de trazer informações que não são de fácil acesso em relação às metodologias de ensino do artista, também trouxe imagens de exercícios práticos dados por Guignard durante suas aulas. O material, que na ocasião foi mostrado pela artista-professora Maria Helena Andrés, exercícios feitos por ela na época, contribuem para a construção da ideia de como Guignard montava e aplicava sua didática. A união das narrativas das ex-alunas, com as imagens exibidas, faz desse vídeo uma fonte particular de investigação, uma vez que não é comum encontrar imagens dos exercícios dos desenhos com lápis duro e com linha contínua, e nem informações com tamanha profundidade em relação à metodologia de ensino do artista.

Sobre a técnica do lápis duro, uma das técnicas mais conhecidas de Guignard, Maria Helena destacou a exigência necessária com a observação e a atenção. A artista mostrou dois desenhos feitos durante as aulas com Guignard e comentou como o artista insistia para que os alunos conseguissem representar um desenho minucioso. O que é possível perceber nas imagens compartilhadas por ela é que o desenho feito com o lápis duro sugere leveza visual no resultado final, exatamente em função da pouca quantidade de grafite depositada no papel, diferente dos desenhos feitos com minas macias em que o grafite fica depositado em grande quantidade na superfície. Em função da dificuldade em trabalhar com esse material, o lápis duro, a artista contou que, às vezes, trabalhavam

durante dias sobre o mesmo desenho, tamanha era a cautela que dedicavam na construção da imagem.

Ela comparou os exercícios de desenho com lápis duro à prática da meditação plena no agora. Com paciência e dedicação, o desenho acabou por despertar uma percepção sensível sobre aquilo que estava sendo produzido. Ao contrário do que possa parecer, a proposta de Guignard com o rigor da observação não pode ser entendida como uma regra fixa imposta de fora para dentro. Na verdade, o ensino dele passou pela preocupação em cultivar a disciplina nos alunos pela observação interior, de modo que os claros e escuros das representações, por exemplo, eram o registro natural do requinte da observação construída. Na opinião de Maria Helena, o desenho proposto por Guignard era: “uma forma de despertar a sensibilidade, a atenção no agora, concentração e observação, todos como uma forma de promover um despertar para uma vida interior” (Sempre um papo, 2009).

Outro trabalho compartilhado pela artista foi o desenho com linha contínua. O professor via nesse exercício um caminho para que o aluno pudesse chegar à essência da forma e eliminar tudo o que fosse supérfluo, “enfeites”, como o próprio artista costumava dizer. Com o uso de um lápis ou de uma caneta os alunos deveriam começar de um ponto, percorrer a superfície da maneira não planejada e depois retornar ao ponto de partida. Normalmente esse exercício era um contraponto à disciplina que o lápis duro exigia. Nessa atividade, o objetivo era fazer com que o aluno se soltasse e que pudesse experimentar uma ação mais livre e intuitiva.

Maria Helena Andrés contou que as aulas no Parque Municipal proporcionaram aos alunos um contato direto com a natureza. Guignard gostava de lecionar em parques e já o tinha feito antes, quando lecionou no Rio de Janeiro, no Jardim Botânico, assim: “fazer arte para Guignard era ampliar a percepção. A paixão pelos traços o levou a dar aulas para crianças e jovens artistas. Como ateliê, o próprio Jardim Botânico” (O mundo da arte- Guignard, 2016). Repetiu o mesmo método em Belo Horizonte e, ali mesmo no chão do Parque, traçava suas aulas, figura 9. Na visão de Maria Helena, Guignard não havia sido apenas um professor, mas um mestre, responsável por despertar a criatividade em Minas Gerais.

De acordo com a professora, o ensino de Guignard buscou fazer com que cada aluno despertasse o que já existia em si. Motivado em fazer com que cada um encontrasse seu ser e a sua individualidade plástica, o professor caminhava com os alunos pelo Parque antes de começarem a desenhar e pedia para que todos observassem as árvores, os troncos, as pedras, as raízes, as sombras no chão, tudo o que pudesse servir como motivação para que acontecesse esse despertar. Ela narra, ainda, que o professor acreditava que o simples fato de voltarem a atenção para as coisas simples da natureza, geralmente pouco óbvias, era um poderoso instrumento para que pudessem quebrar condicionamentos e visões mecanizadas, e que o olhar incansável para a natureza estimulava um despertar para uma realidade mais fantástica. Maria Helena rememorou: “Guignard nos falava: reparem os céus de Minas, os céus são brilhantes, parecem diamantes” (Sempre um papo: geração Guignard, 2009).

Maria Helena disse que às vezes o artista mostrava seus quadros durante as aulas e explicava as nuances e as transparências que trabalhava em suas pinturas, mas não se tratava de uma prática comum na docência dele. A artista-professora Sônia Laboureau comenta a respeito das pinturas de Guignard: “ele era muito transparente nas pinturas. Ele deixou todas as camadas, as pinturas são visíveis, parece que ele vai pintando uma camada sobre a outra onde tudo fica” (Matos, 2016). Sobre isso, reforçou Carlos Zílio: “é sabida a forte repercussão que teve o impacto da luz sobre Guignard [...] a pintura de Guignard sugere um espaço aberto e um efeito transparente, levando o espectador a vivê-la sob a forma de uma participação subjetiva [...]” (Zílio, 1982, p. 19). Maria Helena contou que pelo uso das transparências, o professor mostrava como se pintavam os céus, o amanhecer, o entardecer do dia, entendia o céu como uma grande abstração, um “poema de cores” (Andrés, 2010). Essa constante na observação do céu exerceu forte influência na produção de Maria Helena, que atribui ao professor o provocador que a fez buscar a associação da arte com a meditação, uma busca para abertura da consciência, um despertar interior.

**Figura 9.** Guignard com os alunos no Parque Municipal de Belo Horizonte. Fotografia de Luiz Alfredo Ferreira, século XX.



*Fonte: Acervo Museu Casa Guignard/ Diretoria de Museus / Secretaria de Estado de Cultura e Turismo de Minas Gerais.*

A artista ainda destacou uma outra constante em Guignard, a atenção que ele levava para a turma em relação as festas populares. O artista tinha uma predileção pelas festas de São João e a pintou em diversos trabalhos. Balões coloridos flutuando por paisagens, muitas delas imaginárias. Sobre isso observou Priscila Freire: “uma vez ele me contou que o pai havia nascido no mês de Junho e que comemoravam o aniversário com uma grande festa de São João [...] e que em todo mês de Junho ele comemorava o aniversário do pai fazendo uma festa de balões em seus quadros” (O mundo da Arte-Guignard, 2016). Muitos alunos acabaram se aproximando da temática e representaram festejos populares e o cotidiano de pessoas do interior, como casamentos, almoços e outras festividades e comemorações.

No segundo momento do vídeo falou Sara Ávila, que foi aluna de Guignard entre os anos 1953 e 1955, na chamada segunda geração da Escola do Parque. A artista lembrou que durante as aulas a disciplina que ela sentiu vir do professor era menos o rigor do uso do lápis duro, técnica que o professor trabalhou com mais afinco com a primeira turma, mas em relação com a quantidade de horas que passavam observando e desenhando. O professor, segundo Ávila, solicitava muitos desenhos de observação sem dar nenhuma orientação de como os alunos deveriam solucionar a representação daquele emaranhado visual. Cheia de dificuldades, a artista contou que em uma ocasião, enquanto desenhava, de repente o professor se aproximou, viu seu desenho e comentou: “você não viu nada. Volta!” (Sempre um papo, 2009). Nesse momento de muito conflito, a artista revelou que ficou se indagando o que Guignard queria que ela visse, até que percebeu, de tanto olhar, que deveria internalizar a paisagem de modo a construir um gesto mental, uma imagem mental. A primeira etapa do desenho acontecia com os olhos e só depois passava para o lápis e a superfície, um desenvolvimento da memória visual.

Sara Ávila conta que muitos colegas acabaram desistindo das aulas, pois era comum as pessoas entrarem no curso querendo aprender a desenhar tal qual estavam acostumados na escola formal, que ensina o como fazer, mas quando percebiam que naquela escola não havia esse ensino pronto, que ninguém iria aprender a desenhar da maneira como estavam habituados, então achavam que não iriam aprender e rapidamente a turma se esvaziava: “Para que vamos à escola? Não é para aprender a ler e escrever? Da mesma forma poderíamos todos aprender a desenhar. [...] essa educação consiste em apurar a acuidade dos nervos óticos. É um exercício longo, eu o confesso, mas dá excelentes resultados” (Guignard, 2015, p.23). A própria artista revelou que não era uma prática fácil, pois exigia muito dos alunos, mas que ela acredita que o artista conseguiu imprimir, pelo menos na sua geração, a educação do olhar. A artista narrou:

um dia ele me pôs em frente a um bambuzal. O bambuzal tinha folhas que, inclusive, vinham para cima de mim e eu falei como é que eu vou



fazer para resolver essas folhas vindo para cima de mim? E ele falou, problema seu. Ele não ensinava nada. De tanto olhar eu comecei a enxergar as luzes, as sombras até que eu consegui resolver como desenhar aquelas folhas vindo para cá (Sempre um papo, 2009).

A artista compartilhou que sofreu muito, mas que anos mais tarde, quando foi estudar sobre criatividade, um dos primeiros itens tratava sobre a capacidade de resolver problemas. Ela então considerou que Guignard fazia uma das coisas mais modernas para a época, ele colocava o problema no aluno e aguardava que ele resolvesse aquela questão. Ele não podia ensinar como cada um iria solucionar um problema, ele apenas esperava que cada um encontrasse seu próprio caminho diante o impasse colocado. Quem permaneceu nas aulas se deparou muitas vezes com esse dilema, no entanto, ela acreditava que essa metodologia de ensino, que faz aprender por conta própria, como encontrar suas próprias soluções, ficava gravada na memória, diferente dos métodos que davam a resolução pronta e que, passados os anos, dificilmente a pessoa seria capaz de lembrar como se faz.

Depois de sofrerem muito com a prática de observar e resolver os problemas da representação, o professor incluía o lápis duro, sobre o qual ela falou: “era uma covardia” (Sempre um papo, 2009), porque não podiam usar a borracha e, para piorar, o lápis duro vincava o papel. O professor adotou com a turma de Ávila a prática de assinar seu nome no canto da folha dos alunos para que não trocassem o papel. Ela lembra que todos ficavam aflitos porque eles erravam e não podiam trocar o papel porque, no outro dia, tinham que mostrar a assinatura do professor. Sem opção, acabavam, na maioria das vezes, por dar continuidade ao desenho, até que o professor chegava a cada um deles com um *passapartout*, que colocava sobre o desenho para mostrar as partes em que eles haviam resolvido bem a observação e aquelas em que haviam tido maior dificuldade. Nesses pontos em que identificava dificuldades, solicitava que voltassem à paisagem e observassem mais.

Esse exercício do olhar com exatidão, muitas vezes confundido como um método acadêmico, na verdade nada tinha a ver com essa re-

ferência, era uma maneira que o artista adotou para conseguir provocar cada aluno a observar aquilo que estava representando. Ávila relata que o artista falava sobre a diferença entre olhar e observar, enquanto o olhar era uma visão mais despreocupada, sem tanta atenção sobre aquilo que se olha, a observação dizia exatamente sobre a atenção e sobre a paciência. A artista concordou com a colocação feita por Maria Helena quando ela comparou a metodologia de ensino de Guignard com a prática de meditação. Ambas são conscientes de que aquele momento de tensão seria superado se fossem dedicadas paciência e concentração diante o desafio proposto.

Ávila observou que a metodologia de Guignard, apesar de muitas vezes causar desconforto nos alunos, foi capaz de gerar um resultado tão satisfatório, não só no que se refere ao resultado visual das produções, mas principalmente na percepção íntima de cada um como artista, em suas particularidades criativas e nas suas motivações internas, o que motivou a grande maioria dos seus ex-alunos a seguir os mesmos passos do mestre, tornando-se também professores.

Numa defesa da metodologia de ensino adotada pelo artista-professor, Sara Ávila acabou por tocar em uma discussão ainda atual, principalmente quando pensamos em arte contemporânea. Qual é a necessidade do artista continuar a se preocupar com uma representação fiel daquilo que se observa, uma vez que, desde o final do século XIX, com a invenção da câmera fotográfica, os artistas já encontram disponíveis outros meios para representar imagens? Ávila considerou particularmente importante à formação do artista o desenvolvimento do olhar, independente do auxílio de qualquer máquina, pois é nesse momento que o artista tem a oportunidade de conhecer a si mesmo como um ser criativo.

Ela disse que no processo de educação do olhar, o artista pode ter a possibilidade de exercitar o seu interior, de dar valor para a sensibilidade que a apuração da observação proporciona ao ser, deixando-o mais próximo do objeto em questão, diminuindo uma série de modos mecanizados de se relacionar com o outro e com os objetos produzidos por outros sujeitos e pela natureza. Em 2018, na ocasião de um encontro

promovido pela professora Angélica Adverse, do grupo de estudo Atos, ligado ao Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG, a também artista-professora Brígida Campbell, durante sua fala, manifestou seu incômodo como professora de desenho, ao perceber que os alunos, cada vez mais, consideram desenhar um ato desnecessário, em função do acesso que o artista contemporâneo pode ter a dispositivos tecnológicos que simplificam seu processo de criação.

Para Ávila, a educação do olhar pertencia aos fundamentos da formação de um artista. No seu entender: “para toda profissão o sujeito passa por uma iniciação e tem gente que acha que para ser artista plástico esse início não é necessário” (Sempre um papo, 2009). Ela pontuou, ainda, que as pessoas tendem a achar que qualquer um pode falar o que quiser sobre arte sem levar em consideração as particularidades daquilo que compõe esse saber, mas uma pessoa para se tornar um artista necessita de coragem para romper com os condicionamentos da escola formal, coragem para romper com as amarras conservadoras da tradição e coragem para quebrar as visões impostas pela cultura. O artista precisaria aprender a olhar por si, sem intermédios de imposições culturais, sem condicionamentos que por ventura possa ter acumulado ao longo da sua vida.

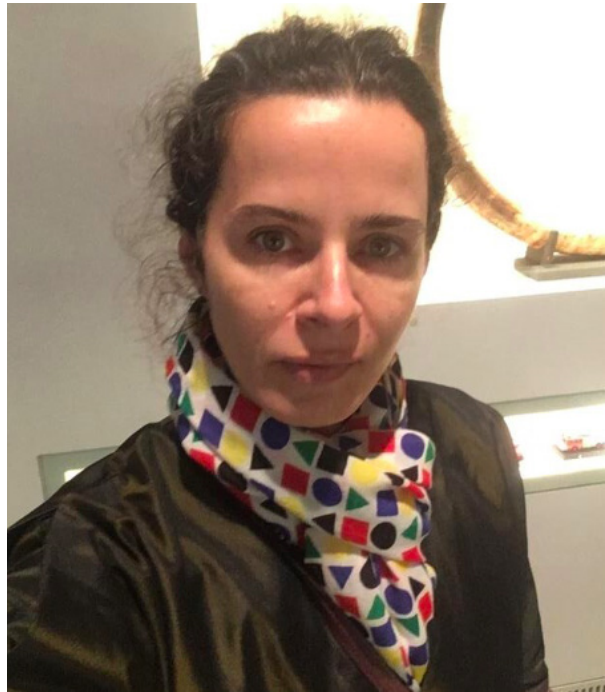
Toda compreensão que a artista acabou por desenvolver ao longo de sua vida em relação à arte e ao ensino de arte ela atribuiu a Guignard e à sua metodologia de levar o aluno a se autodescobrir enquanto ser criativo, por meio da disciplina, da paciência, da perseverança, do uso da inteligência para auxiliar na resolução de problemas. Por meio dessas habilidades, complexas em seus componentes, segundo a artista, seria inevitável que o estudante de arte encontrasse com o seu artista interior. A maior comprovação dessa educação pela liberdade interior pode ser identificada nos trabalhos desenvolvidos pelos ex-alunos de Guignard. Por incentivo do mestre, cada um buscou os próprios rumos artísticos, únicos e originais. Sara Ávila também ressaltou com bastante veemência: “o que a arte fez por mim não tem ninguém no mundo que iria fazer, por que ela me libertou não foi só dos óculos culturais, ela me libertou internamente, para eu ter coragem de eu ser eu mesma” (Sempre um papo, 2009).

## **2 Artistas-professores em um universo plural**

Doutora em Artes pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (2011-2014), com bolsa sanduíche com fomento da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), sob orientação do Prof. Dr. Eduardo Subirats, na Universidade de Nova York - NYU (2013). Possui graduação em Artes Plásticas pela Escola

de Belas Artes - UFMG (1994) e mestrado em Artes Plásticas pela Escola de Belas Artes - UFMG (2004). Artista plástica, pesquisadora e professora de fotografia na Escola Guignard/UEMG. Desde 2007 realiza pesquisas vinculadas ao Centro de Pesquisa da Escola Guignard. Área de pesquisa e atuação é a fotografia contemporânea, os desdobramentos da revolução digital na arte, o retrato fotográfico, a antropologia urbana e suas poéticas visuais. Esses interesses incluem as percepções e representações humanas do meio urbano, fotografia e deslocamentos como instrumentos de pesquisa (Peres, 2019).

**Figura 10.** Daniela Goulart, s.d.



*Fonte: Acervo de Daniela Goulart.*

Possui graduação (1991) e mestrado (2006) em Artes, pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Nos anos de 1998-1999 fez residência artística na Rijksakademie van Beeldende Kunsten em Amsterdam, Holanda. Atualmente é professor da Universidade do Estado de

Minas Gerais - Escola Guignard, atuando na graduação e pós-graduação, ministrando disciplinas de performance e pintura, sendo o criador da disciplina prática de performance nesta mesma instituição. Editor, coordenador e criador do CEIA- Centro de Experimentação e Informação de Arte. Tem experiência na área de Artes, atuando de forma multidisciplinar em áreas como, instalação, pintura, performance, desenho, música, gravura, cerâmica, escultura, dança, figurinos e cenários. Fez parte de várias exposições coletivas e individuais, no Brasil e no exterior (Rolla, 2019)

**Figura 11.** Figura 11. Marco Paulo Rolla, s.d.



*Fonte: Acervo de Marco Paulo Rolla.*

Artista, Professora da Escola Guignard, Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, desde 1997. Doutora em Arte Contemporânea pelo Colégio das Artes da Universidade de Coimbra, Portugal (2014). Mestre em Artes Visuais pela Universidade Federal de Minas Gerais (2008). Especialista em Pesquisa e Ensino no Campo das Artes Plásticas pela Escola Guignard, UEMG (2000). Bacharel em Belas Artes pela Escola Guignard, UEMG (1978). Trabalha sobre as relações entre as artes no contexto da Arte Contemporânea. Divide as suas atividades artísticas com a prática do ensino, pesquisa, publicação e administração universitária.

Atualmente, coordena a Galeria da Escola Guignard, UEMG. Tem experiência na área de Artes Plásticas, atuando principalmente nos seguintes temas: arte contemporânea, relações entre palavra, imagem, objeto, memória, arquivo, apropriação e instalação. Experiência de curadorias em galerias de arte públicas e privadas e Gestão Cultural (Renault, 2019).

**Figura 12.** Cláudia Renault, s.d.



*Fonte: Renault, 2009, p.8.*

Neste capítulo será possível conhecer um pouco das metodologias de ensino dos artistas Sara Ávila, Daniela Goulart, Cláudia Renault e Marco Paulo Rolla. Todos têm em comum, a atuação docente na Escola Guignard/UEMG. Antes, porém, opta-se por fazer um breve destaque de uma importante fonte de pesquisa comum a três, desses quatro artistas investigados, o Currículo Lattes. No mundo contemporâneo, cada vez mais a formação e a especialização em um determinado conhecimento tem sido exigência, também aos artistas, como meio de ampliação das possibilidades de atuação artística e para o mercado de trabalho, o que inclui a docência, principalmente a nível superior. Inúmeros têm sido os editais de fomento, processos seletivos para residências artísticas e até mesmo relações com galerias a considerar o Currículo Lattes um documento importante para o processo de fomento e estímulo à produção.

O texto de apresentação do Currículo Lattes, escrito por Daniela Goulart, Cláudia Renault e Marco Paulo Rolla, figuras 10, 11 e 12, até a data da escrita do estudo, trouxeram informações relacionadas à formação, atuação artística profissional e áreas de interesse de cada um. Uma vez que se parte do princípio da experiência como saber primordial ao artista-professor, considerou-se a análise do Lattes como fonte de pesquisa, capaz de promover entrada ao universo desses artistas. Marco Paulo e Daniela Goulart são graduados pela Escola de Belas Artes da UFMG e concluíram estudos no início da década de 1990. Cláudia Renault graduou-se pela Escola Guignard da UEMG, no final da década de 1970. Todos possuem mestrado em Artes Visuais pela Escola de Belas Artes da UFMG. Cláudia Renault e Daniela Goulart concluíram doutorado em Artes, na Escola de Belas Artes pela UFMG. Daniela Goulart teve bolsa sanduíche na Universidade de Nova York e Cláudia Renault, no Colégio das Artes da Universidade de Coimbra, em Portugal.

Cláudia Renault possui especialização em: “Pesquisa e Ensino no Campo das Artes Plásticas pela Escola Guignard-UEMG (2000)” (Renault, 2019) e Marco Paulo Rolla realizou cursos de aperfeiçoamento em arte na Holanda e na Inglaterra. A primeira informação escrita por Cláudia Renault em seu currículo foi sua atuação como artista e professo-



ra na Escola Guignard desde 1997. Marco Paulo Rolla e Daniela Goulart também escreveram sobre atuação na instituição; Marco Paulo Rolla especificou que leciona as disciplinas de performance e pintura, e Daniela Goulart escreveu ser artista, pesquisadora e professora de Fotografia na Escola Guignard. Daniela Goulart mencionou também sua atuação à frente do Centro de Pesquisa na Escola Guignard, e Marco Paulo Rolla destacou seu trabalho à frente do CEIA-Centro de Experimentação e Informação em Arte.

Os dados registrados por Marco Paulo Rolla no item *Formação Complementar* estão, em sua totalidade, ligadas à formação em arte. No campo *Atuação Profissional*, a grande maioria dos registros se refere a experiências docentes e ações de *workshop*. Além do vínculo docente com a Escola Guignard, desde 2009, foi professor visitante na Faculdade Angel Vianna, FAV; Professor no curso de pós-graduação na Universidade FUMEC; Professor convidado nos anos de 2010 e 2013 pelo Centro Cultural da UFMG; Professor visitante no Centro Cultural Banco do Nordeste e ministrou *workshop* de performance no Quick, espaço cultural, e em La Espira, na Nicarágua. Ele possui, ainda, experiência de coordenação de arte no Valores de Minas e de curadoria no Memorial Minas Vale. É também de sua autoria o projeto de pesquisa cadastrado com o título *Pesquisa das Metodologias do Ensino e da Prática da Performance no Âmbito Acadêmico*, um trabalho de: “arquivamento de documentos de performances apresentadas na *Mostra Perplexa* e de entrevistas direcionadas ao ensino e ao aprendizado da performance na universidade” (Rolla, 2019). Seus registros em: *produções bibliográficas, produção técnica e produção artística/cultural, e de participação em Bancas de trabalho de conclusão e Orientações e supervisões concluídas*, são expressivas. Estão também registrados *Prêmios e Títulos e Organização de eventos, congressos, exposições e feiras*.

Cláudia Renault, no item *Atuação Profissional*, cadastrou vínculo com a Escola Guignard na função de professora, descreveu vínculo como coordenadora da Galeria de Arte da Escola Guignard desde 2015 e coordenadora de Artes Plásticas no ano de 2005. Elencou também ati-

vidades desenvolvidas e em desenvolvimento, ligadas à sua participação em conselhos e comissões da UEMG, além de trabalhos ligados à curadoria e coordenação de galerias. Há três projetos de extensão cadastrados: *A Arte e a Comunidade*; *Projeto Galeria - Produção/Curadoria/Mediação*; e *Artes Plásticas na CEPIS*, todos três em diálogo direto com ensino de arte. Estão ainda registrados *Prêmios e Títulos*; e *Produções*, com destaque para produções artística-cultural. Constam também as categorias de: *Participação em bancas de trabalhos de conclusão*; *Orientações e supervisões concluídas*; *Participação em bancas de comissões julgadoras*; *Participação em eventos, congresso, exposições e feiras*.

Daniela Goulart, com vínculo docente com a Escola Guignard desde 2005 é, desde 2017, coordenadora de pesquisa na instituição. Em seu currículo estão cadastrados nove projetos de pesquisa: *Dialogismo: cidade, rua e fotografia*; *A estética da trivialidade elevada*; *A fotografia gestual: Um estudo sobre fotografia contemporânea*; *A sociedade da moda: A fotografia, o luxo, o corpo e a cultura do tempo atual*; *A fotografia interativa da arte de rua: Manifestações urbanas no ciberespaço*; *A fotografia de Nam Goldin: Triunfos cotidianos do instantâneo fotográfico* e *A fotografia digital na internet: Experimentação e interatividade*; e um projeto de extensão, *O Álbum de Receitas das Famílias do Manzo: Resgatando a cidadania através da arte*, projeto desenvolvido com crianças e adolescentes moradoras do quilombo urbano Manzo Ngunzo Kaiango.

A série de fotografias “O álbum de fotos do Manzo”, 2016/2017, foi desenvolvido durante uma oficina de arte envolvendo crianças e adolescentes pertencentes ao quilombo urbano Manzo Ngunzo Kaiango, situado em Belo Horizonte, em torno do álbum de fotos da comunidade e demais atividades relacionadas com fotografia e desenho. O objetivo principal foi o empoderamento comunitário e a transformação cultural, tendo como metodologia as práticas do retrato, do autorretrato, fortalecendo a memória social, os laços afetivos e a descoberta de novas visibilidades e representações. A oficina também constituiu um processo de reflexão sobre a condição atual do quilombo, que ainda lida com a restituição de seu espaço sagrado, o terreiro de Candomblé, elemento

central na constituição de sua identidade quilombola. O terreiro de Candomblé do Manzo foi descaracterizado após interdição da Defesa Civil de Belo Horizonte durante o ano de 2011, sob alegação de desabamento do imóvel. Dentro desse contexto, a oficina teve como resultado a valorização dos instrumentos cosmopolíticos da comunidade, vinculando os jovens na continuidade de uma história de luta e resistência. Este projeto foi realizado nos âmbitos dos Centros de Pesquisa e Extensão da Escola Guignard/UEMG e do Instituto Undió<sup>3</sup>.

Estão também registradas as categorias de *Produção artística/cultural*; *Participação em bancas de trabalho de conclusão*; *Orientações e supervisões concluídas*; *Participação em bancas de comissões julgadoras* e outros.

**Figura 13.** Quadro de análise de itens do Currículo Lattes dos artistas-professores, 2019.

ARTISTAS-PROFESSORES	NÚMERO DE ITENS CADASTRADOS NO CURRÍCULO LATTES PELOS ARTISTAS-PROFESSORES NAS CATEGORIAS :					TOTAL DOS ITENS CADASTRADOS
	PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA	PRODUÇÃO TÉCNICA	PRODUÇÃO ARTÍSTICA/CULTURAL	PARTICIPACÃO EM BANCAS DE TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO	ORIENTAÇÕES	
DANIELA GOULART	1	17	23	15	39	851
CLÁUDIA RENAULT	22	8	163	20	8	
MARCO PAULO ROLLA	72	63	316	69	15	

Fonte: Acervo da autora.

<sup>3</sup>Texto do projeto de extensão. Acervo de Daniela Goulart.

A análise do Currículo Lattes, em especial o levantamento quantitativo dos itens destacados na figura 13, deixou evidente as novas configurações às quais se encontram submetidos os artistas. O registro de 851 trabalhos em diferentes categorias do Currículo Lattes dos artistas, é expressivo e deixa implícita a dinâmica de produção por parte deles. Cada um em sua área de atuação tem se dedicado a desenvolver projetos que alimentam não só a produção artística, mas também as práticas docentes no ensino superior. Importante destacar que, diante dos dados apresentados na figura 13, é possível entender que a atuação na pesquisa em arte se apresenta imbricada às ações docentes dos artistas, pois todos os registros estão, de alguma forma, ligados a pesquisas e envolveram alunos da Escola Guignard em seus desenvolvimentos. Ainda que o Currículo Lattes seja apenas uma amostra das experiências dos professores, o elevado número de registros demonstra elevada exigência de produção estipulada aos docentes no meio acadêmico.

## **2.1 Daniela Goulart, Cláudia Renault e Marco Paulo Rolla: Referências docentes**

Daniela Goulart narrou em entrevista que não se recorda de ter tido contato com arte no contexto escolar, mas disse que desde criança, foi provocada pela família a criar. Esse incentivo não se deu através de cursos, nem das escolinhas de arte; o fomento que recebeu aconteceu de forma livre, em casa. Ela se lembrou de um cavalete e do fato de sempre ganhar telas de presentes e disse ter pintado bastante. Nesse momento do relato, a artista manifestou desejo de retomar essa ambiência criativa da época de criança, mais experimental. A seu ver, o estímulo dos pais, ao qual chamou de romântico, foi responsável por fazê-la mergulhar em um mundo de fantasias que a levou a explorar sua imaginação. Ela gostava de brincar com

espelhos e de criar mundos imaginários. O desenho não esteve tão presente nessa época quanto esteve a pintura, mas ela explorou materialidades como água, espelhos e outros. Sem saber explicar, Daniela Goulart acredita que a vontade de criar sempre esteve presente nela, desde criança.

Na adolescência, no momento de prestar o vestibular, veio a decisão de cursar Belas Artes na UFMG: “decidi numa época, no início dos anos 90, a escola de arte era, eu não sei se ela ainda é malvista, mas ela era aquilo que se você não dá certo para outras coisas você ia fazer escola de arte”<sup>4</sup>. Como já tinha tendência para a arte, ela, com o apoio dos pais, fez curso preparatório de desenho e foi aprovada em 1990. O curso, na sua época, não era voltado para o desenvolvimento teórico do aluno, os alunos liam pouco, mas faziam muitas aulas práticas. No primeiro contato que teve com as aulas de fotografia, se reconheceu imediatamente nessa expressão e ficou maravilhada com o processo fotográfico, conforme conta: “quando eu tive aula de fotografia, a primeira vez eu já fiquei fascinada com a imagem na bacia de revelação”<sup>5</sup>. Naquele momento, houve um *click* que a fez perder o interesse em todas as outras expressões e a fez mergulhar no estudo fotográfico, figura 14. O reconhecimento do seu trabalho foi rápido; realizou exposições quando ainda era estudante de graduação, recebeu diversos incentivos de professores e aprofundou sua investigação artística com segurança e liberdade de criação.

Durante a entrevista, Daniela Goulart comentou sobre sua relação com o mercado de arte o qual considerou efêmero, no sentido de ser constante busca do mercado pelo novo. Esse contato teria sido importante e estimulante, mas não era seu foco, o que interessava a artista era a própria imagem do mundo contemporâneo. Após se formar no ano de 1994, montou uma sala de revelação fotográfica analógica P&B em parceria com um amigo. Ela destacou ter sido esse o momento de crescimento em seu processo criativo, pois pôde experimentar seu trabalho de diversas formas, além de estabelecer contato constante com produções de outros artistas. Em 2004, após 10 anos de formação, resolveu retomar os estudos e ingressou na pós-graduação, em curso de mestrado, também na Escola de Belas

---

<sup>4</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 13 de novembro de 2018, na cidade de Belo Horizonte.

<sup>5</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 13 de novembro de 2018, na cidade de Belo Horizonte.

Artes, na Escola de Belas Artes da UFMG. Nesse período entre a graduação e a pós-graduação, a artista destacou dois professores que considerou grandes influências em sua formação como artista e professora, o Professor Moacyr Laterza e o fotógrafo Rui César dos Santos. A artista chegou a utilizar o termo mestre para se referir aos dois: “eu devo muito aos dois; foram assim, mestres que me formaram mesmo. Eu tive muita sorte em encontrar os dois”<sup>6</sup>.

Em relação a Rui César, Daniela Goulart contou ter sido longa a relação estabelecida entre eles. Foi seu professor de fotografia na graduação e exerceu tamanha influência na artista que muito da sua maneira de lecionar vem da forma como o professor ensinava: “um mestre, uma pessoa que me influenciou muito mesmo, o jeito dele de dar aula que é o mesmo jeito que eu dou aula, muito pautado na imagem, [...] uma paixão pela imagem”<sup>7</sup>. Para ela, a formação em fotografia deve se orientar pelo contato direto do aluno com a imagem, de forma a proporcionar ao artista em formação o entendimento sobre sua potência a ponto de ser possível construir novas percepções a partir da observação e da reflexão sobre aquilo que se vê.

**Figura 14.** Luan-Manzo. Fotografia de Daniela Goulart, 2016 / 2017.



Fonte: Acervo de Daniela Goulart.

<sup>6</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 13 de novembro de 2018, na cidade de Belo Horizonte.

<sup>7</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 13 de novembro de 2018, na cidade de Belo Horizonte.

Ela ponderou, ainda, ser o diálogo entre prática e teoria importantíssimo para dar base às reflexões construídas no encontro do sujeito com a imagem. Ambas, teoria e imagem caminham juntas, porém, é na e com a imagem que reside o potencial da arte. Ela manifestou preocupação em relação ao excesso visual ao qual estamos submetidos “a paixão pela imagem hoje em dia se perdeu porque seu uso está muito promíscuo”<sup>8</sup>. Disse que, cada vez, mais os alunos que têm chegado à universidade não possuem relação de impacto com a imagem e, da mesma forma, têm sido cada vez menos frequentes expressões de encantamento diante delas.

A partir da relação construída com o professor Rui César ainda na graduação, Daniela Goulart resolveu buscar um aprofundamento nas suas indagações em relação à fotografia, em especial sobre o retrato. Nesse momento, encontrou o professor Moacyr Laterza, de quem a artista se lembra com carinho. Ela contou que procurou o professor na intenção de pedir auxílio para elaborar um projeto para o mestrado na Escola de Belas Artes-UFMG: “o Moacyr foi um pesquisador importantíssimo em Minas Gerais, foi professor de História da Arte na Escola Guignard, importante referência na Faculdade de Estética e Filosofia, uma pessoa de inteligência rara”<sup>9</sup>. Após estabelecer contato com o professor Moacyr, passaram juntos quase dois anos em encontros semanais, conversando sobre fotografia, retrato, filosofia, estética, entre outros.

Durante o período que passaram juntos, a artista aprendeu e amadureceu o processo de escrita e organização das ideias. Sua dissertação de mestrado foi uma investigação sobre o retrato fotográfico, com interesse especial nas prostitutas que trabalhavam na Rua Guaicurus, região central de Belo Horizonte. O desdobramento da pesquisa foi tão significativo que a artista manteve contato com elas até o ano de 2008 e participou do processo de criação da associação das prostitutas da Guaicurus: “eu tive um contato muito íntimo com elas, fiz uma reportagem lenta, dialógica, fiz uma imersão no assunto levantando uma dimensão política, social, coisas que eu acredito, sem perder a beleza e a imagem como ponto de interesse”<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 13 de novembro de 2018, na cidade de Belo Horizonte.

<sup>9</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 13 de novembro de 2018, na cidade de Belo Horizonte.

<sup>10</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 13 de novembro de 2018, na cidade de Belo Horizonte.

Marco Paulo Rolla também atribuiu sua primeira formação em arte aos pais, principalmente à mãe, mulher com muitas habilidades, em especial, para tocar piano e pintar. Segundo relatou, as habilidades cultivadas pela mãe vinham de uma educação esperada, naquela época, às mulheres. Pontuou ser forte a questão da mulher, seu lugar, as habilidades desejáveis a serem desenvolvidas. Ele e os irmãos cresceram vendo a mãe tocar piano e pintar, em meio a uma sensibilidade feminina: “minha mãe pintava muito bem, era copista de folhinhas, mas era muito realista a cópia dela”<sup>11</sup>. Uma educação na qual os pais não abriam mão era colocar os filhos na aula de piano quando completavam sete anos. Com Marco Paulo Rolla, essa idade foi antecipada, iniciou as aulas aos cinco anos. Como era o mais novo, via os irmãos tocarem e rapidamente aprendeu também. Sobre a formação na escola, não se lembrou de nenhuma aula específica de arte, as ações criativas estavam associadas às festividades. Sempre esteve à frente das atividades culturais, recitou poesia, tocou em todas as comemorações, fez teatro, participou de toda atividade escolar ligada à expressão. De forma mais autônoma, contou que desenhava muito quando criança, mas não chegou a ter nenhuma aula específica de desenho, como teve com o piano.

Em meio a lembranças e de modo parecido com Daniela Goulart, contou que já se sentia artista desde pequeno; não entendia bem o que era e nem que nome dar, mas sentia uma ligação forte com a criação. Ainda criança, questionava por que não havia nascido em uma cidade maior e teve dificuldades para entender o motivo de ter nascido no interior. O artista é de São Domingos do Prata - MG. Nessa época, não tinha entendimento suficiente para valorizar as riquezas culturais do seu município, do período colonial, com registros de obras barrocas, como hoje ele faz. Sua avó morava em Belo Horizonte e, ainda criança, ele associou arte à capital mineira em função das experiências culturais que tinha nos períodos em que ia visitá-la, como na primeira vez em que foi ao Cine Pathé. Com dez anos, mudou-se com a família para a capital mineira e com treze já estava matriculado na Fundação de Educação Artística, um refinamento para sua educação musical.

---

<sup>11</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 21 de fevereiro de 2019, na cidade de Belo Horizonte.



Na Fundação, teve aulas com artistas, entrou em contato com a música contemporânea e continuou com as aulas de piano. Aos dezessete anos, conheceu o que considera ter sido uma das escolas principais na sua vida de artista, o grupo Ângulo Improvisação Local da Fundação de Educação Artística. Esse grupo, do qual participou ativamente por oito anos, sob a direção de Eduardo Guimarães Alves, mais tarde, passou a se chamar Companhia Estupezato. Marco Paulo Rolla contou, demonstrando admiração, que Eduardo Guimarães foi um grande artista visual e acabou por desenvolver trabalhos com a música: “era um grande compositor, artista incrível, ele fez o caminho inverso do meu, ele começou como artista visual e virou músico e eu era músico e virei artista visual”<sup>12</sup>. Rolla considerou seu encontro com o artista importante para sua formação; foi nessa época que tomou conhecimento sobre artistas como Robert Wilson, John Cage, o conceito de decupagem de Eisentein, tudo ligado à concepção da música contemporânea, improvisações vocais, cênicas e teatrais. Foi nesse momento, com dezessete anos, que o artista se encontrou com a performance.

A primeira vez que ele usou o termo performance para nomear um trabalho, foi com a Companhia Estupezato em uma ação baseada no conto: *Um moço muito branco*, de Guimarães Rosa. Tratava-se de um trabalho com muitas frentes expressivas, pois envolveu dança, música, teatro e artes visuais, diversidade que rendeu ao grupo, na época, um prêmio em evento organizado pela FIAT Automóveis. O nome do trabalho foi *Semi-ópera do Crime*, ação que consistiu em um assalto às pessoas que transitavam pela Avenida Afonso Pena em Belo Horizonte. Durante o dia, os atores utilizavam a grande galeria do Palácio das Artes com a montagem de uma instalação labiríntica com papelões pintados de branco e, no fim da tarde, no horário mais movimentado na Avenida, ganhavam as ruas, momento em que acontecia um cataclisma de quinze minutos com música e outras intervenções desenvolvidas em meio às pessoas, que reagiam com estranhamento. Essa ação, contou o artista, reverbera até hoje; sempre encontra pessoas que se lembram da performance: “esse grupo foi realmente a minha escola principal”<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 21 de fevereiro de 2019, na cidade de Belo Horizonte.

<sup>13</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 21 de fevereiro de 2019, na cidade de Belo Horizonte.

Rolla estava na Companhia quando se decidiu pela formação em Artes Visuais na Escola de Belas Artes da UFMG. Mais uma vez, contou com o apoio dos pais em sua escolha. O artista acredita que eles sabiam que era a arte o caminho que deveria percorrer. A ligação de Marco Paulo Rolla com os pais é tão intensa que, em sua dissertação de mestrado escreveu: “dedico esta dissertação aos meus pais por estarem sempre respeitando meu desejo e não medindo esforços para descobrir e aprimorar minha sensibilidade de artista” (Rolla, 2006, p. 05). Ele ainda ressaltou, durante a entrevista, que sempre manteve certa independência em relação à família para seguir seus propósitos, principalmente no que se refere à questão financeira. Rolla sempre viveu do trabalho com arte para sustentar suas escolhas: “na Belas Artes por exemplo, eu nunca pedi material para eles, inclusive quando os materiais eram importados, eu não comprava, usava Nescafé, papel de pão, são experimentos também, vem falar que não”<sup>14</sup>? Em outro momento, relatou: “tudo que fui vivendo e fazendo foi batalha minha, por vontade, sem pai e mãe dando dinheiro e eu sei que eles não tinham condições e nem entendimento [...] eu sempre trabalhei com arte, fiz ilustrações para livros didáticos, sempre fiz cenário e figurino”<sup>15</sup>.

A principal abordagem que o artista fez, durante a entrevista, sobre a graduação na UFMG foi das memórias dos Festivais de Inverno. O festival conseguiu ser, no seu ponto de vista, o que deveria ser a universidade na prática, pois: “no festival tinha liberdade, quando a gente voltava para a escola, não era igual”<sup>16</sup>. Em relação às ilustrações que mencionou ter feito para livros didáticos, ele disse ter portfólio dos trabalhos e que fez muitas colagens; normalmente as encomendas eram para compor livros de Língua Portuguesa. Ele gostava de fazer esses trabalhos, pois só aceitava as encomendas que permitiam liberdade na produção das ilustrações: “teve um livro que eu fiz todo com colagens rasgadas”<sup>17</sup>; esse trabalho foi publicado pela editora FTD. Mais recentemente, teve seu trabalho *Breakfast* (2001), *Café da Manhã*, figura 15, em

---

<sup>14</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 21 de fevereiro de 2019, na cidade de Belo Horizonte.

<sup>15</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 21 de fevereiro de 2019, na cidade de Belo Horizonte.

<sup>16</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 21 de fevereiro de 2019, na cidade de Belo Horizonte.

<sup>17</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 21 de fevereiro de 2019, na cidade de Belo Horizonte.

duas edições de livro didático de Artes para a educação básica: “aquela performance, Café da Manhã, o nome para mim em inglês é mais preciso porque é Breakfast, porque tem a coisa da quebra rápida e porque aquilo ali é sobre o momento que você decide e que essa decisão muda tudo”<sup>18</sup>.

*Breakfast*, escreveu em *O corpo e o material: Uma reflexão social do desejo na vida através da arte* (2006), nasceu de uma memória de uma apresentação teatral que ele fez no período da escola básica, momento em que encenou um garoto que tomava um café da manhã de maneira comportada. A cena recebeu o título *O menino guloso* e, no seu dizer: “o meu papel era apenas o de ser comportado e exemplar à mesa, tomando o café da manhã [...] havia outros personagens como uma irmã, a mãe e o irmão, que era guloso, que conversava com a boca cheia e mostrava sua feiura” (Rolla, 2006, p. 14). A cena não saiu da memória do artista até que ele retomou a situação em seu trabalho artístico, da escola para a arte. *Breakfast* acabou por ser uma ação em que um homem toma seu café da manhã por dez minutos, até que atira seu corpo sobre a mesa simbolizando o momento de mudança.

**Figura 15.** Marco Paulo Rolla, Café da Manhã/Breakfast. 2001.



Fonte: Rolla, 2011.

<sup>18</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 21 de fevereiro de 2019, na cidade de Belo Horizonte.

Ainda sobre trabalhos que desenvolveu para manter sua formação em arte e sua vida em geral, ele contou do tempo em que realizou figurino e cenário com o grupo Primeiro Ato. O artista disse ter muito material guardado desse período, como cadernos com desenhos e outros objetos.

Após formação na Escola de Belas Artes, Marco Paulo Rolla passou cinco anos em São Paulo. Ele considerou ser esse outro momento decisivo em sua vida, pois seu trabalho alcançou reconhecimento, e o MAM, Museu de Arte Moderna de São Paulo, passou a representar o artista. Nesse período, ele acabou aprofundando sua pesquisa com a pintura, “em São Paulo eu era conhecido como pintor”<sup>19</sup>. Em seu texto, *Pintura Além da Pintura* (2001), encontra-se um desenho sobre a concepção do artista em relação à essa expressão. Para ele, a pintura é uma maneira de pensar, um tipo particular de pensamento precioso ao sujeito, principalmente na contemporaneidade. Ele partiu do entendimento que o fazer pictórico coloca ao artista a questão temporal, pois, no ato da construção do trabalho, ele se vê obrigado a estabelecer uma série de relações que implicam fazer, observar, refazer, continuar, sem necessariamente ser essa sequência, rígida.

Na mesma proporção, pontuou que a pintura enquanto pensamento é elaborada pelo espectador, na medida em que este se apropria da imagem construída pelo artista e a reconstrói dentro de uma concepção temporal subjetiva, mas analógica. Interessante notar que, em uma passagem do seu texto, o artista construiu um pensamento similar às colocações feitas pela professora Daniela Goulart. Ao se referir à imagem na contemporaneidade, Rolla disse:

hoje vemos o revirar na história da imagem, banalizada pela mídia através de vários meios como a televisão, veiculando o vídeo, o cinema e a fotografia, como produtos capitais. O homem é bombardeado por imagens prontas, duras e sem alma. As técnicas artísticas tradicionais como a Pintura nunca vão perder o poder de transformar a realidade através das atmosferas somente representáveis pelo olho do sensível e pelo torpor do racional (Rolla, 2001, p. 155).

---

<sup>19</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 21 de fevereiro de 2019, na cidade de Belo Horizonte.

Foi do mergulho que realizou em seu processo criativo enquanto esteve em São Paulo que o artista reuniu condições para a residência na Rijksakademie van Beeldende Kunsten em Amsterdam. Marco Paulo Rolla contou ter sido impactante chegar à Holanda e encontrar um ambiente completamente disponível aos artistas. Na escola havia inúmeros ateliês disponíveis e nada era exigido; tinham total liberdade para decidir o que estudar e como produzir seus trabalhos artísticos. Aquele foi, segundo ele, um momento de muita produção, quando, entre outros trabalhos, desenvolveu *Picnic* (2000), figura 16.

**Figura 16.** Marco Paulo Rolla. *Picnic*, 2000.



Fonte: Rolla, 2011

*Picnic* “é uma grande instalação de cerâmica que representa o ato humano da convivência nos prazeres e muito tradicional na história” (Rolla, 2006, p. 66). Os elementos que compõem a obra deixam entender que uma primeira refeição já havia sido realizada, mas o “picnic” ainda acontecia. A

materialidade da cerâmica está combinada com tecidos, objetos de uso cotidiano, sapatos e fragmentos naturais, como galhos de árvores. Os corpos presentes na cena são apenas dos espectadores, não se tratou de uma ação com movimentação de artistas e atores como parte do trabalho. *Picnic* não foi apenas uma montagem realizada pelo artista, pois é forte a ideia de que cabe ao próprio espectador dar continuidade àquele trabalho, seja pelo uso da imaginação ou até mesmo no desejo de interação com o corpo, junto às peças que se apresentavam dispostas no espaço. Ao contrário do que possa sugerir ser *Picnic* um trabalho de rastros dos corpos que tenham passado por ali, ela é uma peça em construção, aberta, pois necessita da presença dos espectadores para alimentar a narrativa que compõem a obra.

*Picnic* foi um dos trabalhos que Marco Paulo Rolla desenvolveu na Holanda, fruto do seu reencontro com a argila, matéria presente em sua vida desde a infância, quando fazia modelagem com barro. Entre muitos contatos com artistas do mundo inteiro, ao falar da cerâmica, lembrou seu encontro com Michelangelo Pistoletto. Um dia, enquanto trabalhava com argila em um dos ateliês disponíveis na Rijksakademie van Beeldende Kunsten, recebeu a visita de Michelangelo: “ele olhou o meu trabalho e me disse, por que você não agiganta esse trabalho para ficar do tamanho do humano? O cara entrou no meu ateliê e, em um dia, como eu acho que ele tinha uma sensibilidade latina, não estranhou meu trabalho. Foi muito legal”<sup>20</sup>.

Em outro momento da entrevista, o artista detalhou um pouco mais sobre processo de formação na Holanda:

tínhamos um ateliê próprio, com telefone pessoal, [...] várias pessoas do mundo inteiro, artistas como Michelangelo Pistoletto e outros [...] tinha muita troca. Você poderia não encontrar com ninguém naquela residência, ninguém te forçava a nada, mas tinha uma lista, um caderno e toda semana estava lá quem vem essa semana, de teóricos, críticos, tudo gente de fora, Bienal de Veneza disso para mais. A Jac Leirner encontrei lá<sup>21</sup>.

Antes de retornar ao Brasil, ainda na Holanda, ele tomou conhecimento da “rede internacional RAIN – Rijksakademie Artist’s International

<sup>20</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 21 de fevereiro de 2019, na cidade de Belo Horizonte.

<sup>21</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 21 de fevereiro de 2019, na cidade de Belo Horizonte.

Network, sediada pela Real Academia de Belas Artes de Amsterdam” (CEIA, 2019), uma iniciativa para a implantação de uma rede internacional de artistas. Interessado em participar da iniciativa, retornou a Belo Horizonte, ocasião do encontro com o professor Marcos Hill e início de uma nova etapa de vida. Uma das primeiras mudanças que realizou foi reorganizar sua relação com o mercado de arte. Rolla percebeu, ao longo dos anos, tratar-se de uma relação complexa e decidiu estabelecer novas direções. Em função da RAIN, fundou em 2000, com Marcos Hill, o CEIA- Centro de Experimentação e Informação de Arte, início de sua prática direta com o ensino de arte.

Sobre Cláudia Renault, não diferente do que aconteceu com Daniela Goulart e Marco Paulo Rolla, seu interesse pela arte também veio de casa: “encontrou em sua residência [...] o incentivo inicial para seu interesse pelo campo das artes: a mais velha de seus sete irmãos, Laetitia Renault, fizera parte da primeira geração de alunos de Alberto da Veiga Guignard” (Renault, 2009, p. 82). No livro *Cláudia Renault* (2009), da coleção Circuito Ateliê, a artista contou que, de forma natural, em meio a brincadeiras no ateliê da irmã, teve os primeiros contatos com materiais e livros de arte. Sobre esse momento, escreveu em sua dissertação:

as paredes eram cobertas de quadros que ela havia pintado: retratos de vizinhos, de gente da família e até de um poeta, Emílio Moura, que era amigo do meu tio. O cheiro de tinta a óleo impregnava o ambiente. Laetitia passava os dias inteiros ali pintando, assentada no chão, as tintas espalhadas e ela própria toda pintada. Ali podíamos entrar e brincar com as tintas e o tempo, que por ser o tempo do prazer, parecia não passar (Renault, 2008, p. 23).

Nesse ambiente lúdico-familiar, a artista optou pelo caminho artístico. Em *Lembrar para Esquecer* (2008), escreveu que decidiu ser artista como sua irmã Laetitia Renault. Além da influência da irmã, outras situações familiares ajudaram Cláudia a afirmar a arte como escolha de vida. A artista tem profundas lembranças das inúmeras brincadeiras que a envolviam em um mundo de imaginação. Uma dessas fazia com seu irmão, que assentava Cláudia em seu colo e tirava sons do piano e, à medida que os sons eram pro-

duzidos, o desafio estava em inventar histórias a partir daquela sonoridade. A artista relatou, em seu estudo, que entrava profundamente nessa brincadeira e, de maneira similar à Daniela Goulart e Marco Paulo Rolla escreveu: “acreditava naquele mundo de fantasias e sonhos” (Renault, 2008, p. 24).

Determinada a estudar arte, na adolescência passou a frequentar a escolinha de arte de Arlinda Correa Lima e realizou o primeiro mergulho na xilogravura. Foi também o momento em que começou a participar de exposições, junto com os colegas de turma. O interesse pela “Xilo” ficou tão intenso que, no mesmo período, frequentou cursos livres na Escola Guignard e amadureceu sua entrada no curso de Artes Plásticas, que aconteceu em 1973. Sua prática com a xilogravura perdurou nos primeiros anos da sua formação superior, mas, com o passar do tempo, ela acabou se interessando por outras expressões. Em busca de outras relações com a gravura, frequentou a oficina: “Cinco, um ateliê de litografia” (Renault, 2008, p. 43), momento em que pôde conviver com Amílcar de Castro, Lotus Lobo entre outros artistas. Cláudia considerou esse um rico período, principalmente em relação à convivência com artistas mais experientes do que ela; ao mesmo tempo, foi o momento de descobrimentos em seu processo artístico. Aos poucos, entre as investigações que fazia na Escola Guignard e as experimentações no ateliê Cinco, o interesse da artista passou a se encontrar mais nas lascas, nos fragmentos da madeira sulcada, do que na própria matriz e impressão das gravuras.

**Figura 17.** Cláudia Renault. Madeira, pigmentos, 1988. 60x210 cm. Fotografia de Tibério França. Coleção Marcos Coimbra.



Fonte: Renault, 2009, p.49.



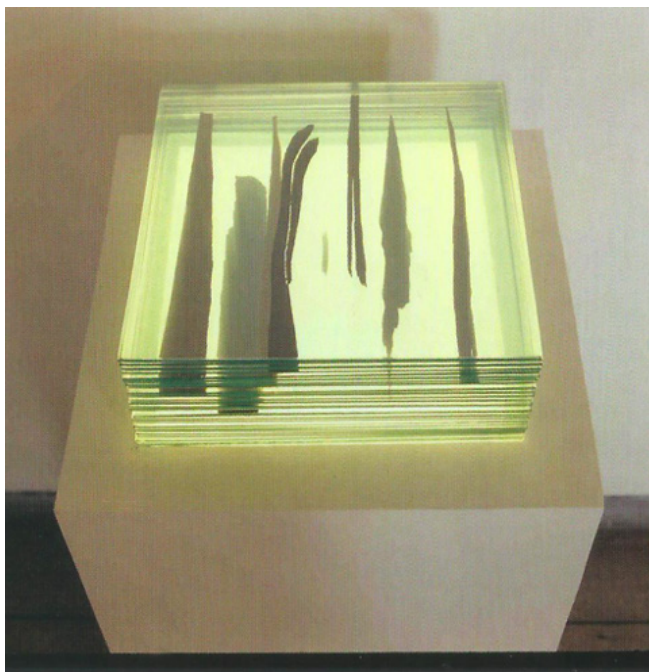
A partir dessa percepção, decidiu dirigir sua produção por outros caminhos e passou a dedicar seu trabalho aos fragmentos de madeira, figura 17, combinados com outras materialidades, como o pastel oleoso, e: “gradativamente, o desenho, a moldura, o vidro, o quadro, tudo isto foi desaparecendo. A *assemblage* passou a fazer parte integral do meu processo” (Renault, 2008, p. 45). Cláudia passou a criar, guiada por verbos como: “catar, acumular, reunir, juntar, colar, associar” (Renault, 2006, p. 46). O interesse da artista passou a residir em materiais considerados inúteis; já não encontrava mais necessidade em desenhar, menos ainda em gravar. Em seu texto *Fragmento de memórias* (2007), narrou um pouco do maravilhamento que teve no encontro com a madeira como matéria de criação, falou sobre sua investigação em torno do transitório, do tempo, das marcas, de coisas tão secretas “que os homens guardam só para si” (Renault, 2007, p. 147). A artista mencionou ser o movimento da busca, do recolhimento de fragmentos a base do trabalho que se apresentava naquele momento.

A *assemblage*, em Cláudia Renault, se apresentou de forma variada, sendo a figura 17 uma boa amostra. O trabalho remete a cena de uma paisagem. São faixas cuidadosamente dispostas, na horizontal e na vertical, em movimentos que remetem a repetição de seleção e composição. Nesse trabalho, alguns fragmentos estão sobrepostos a outros, reforçando a projeção da peça. A maneira como a artista organizou as lascas criou também movimentos para o olhar que se dedica, ora a percorrer as faixas, ora a fazer pausa nas texturas e volumes construídos. O jogo de cores está ativo no trabalho, são tons naturais misturados com intervenções em preto, branco, vermelho. Em outro momento, de forma parecida ao encontro com a madeira, Cláudia começou a recolher vidros, figura 18, e seu trabalho ganhou diálogo com a “transparência, o reflexo, a fragilidade [...] leveza e a rigidez, [...] a possibilidade do corte, não só ao pé da letra, mas simbolicamente também - corte como ruptura, possibilidade de um novo caminho” (Renault, 2006, p. 61).

A primeira experiência da artista com a docência aconteceu em 1974 quando, na ocasião, ministrou curso no “II Festival de Férias do PIC (Pampulha late Clube, Belo Horizonte/MG)” (Renault, 2009, p. 83).

Em 1977, fundou a Escolinha Arte-Livre, voltada para crianças e adolescentes, e que funcionou até 1980. No final da década de oitenta, lecionou oficina no XXIII Festival de Inverno da UFMG e, em 1997, passou a ser professora da Escola Guignard. Todos os três artistas disseram ter tido professores que marcaram suas trajetórias artísticas e docentes; uma das referências de Cláudia foi Sara Ávila, pois, para ela: “Sara é uma pessoa muito importante. Sara é um marco das artes plásticas em Minas Gerais. Não se pode falar em artes plásticas em Minas, sem falar de Sara” (Prefeitura de Nova Lima Oficial, 2018). Cláudia escreveu também em sua tese de doutorado: “Sara foi a melhor professora que tive” (Renault, 2016, p. 348); e em sua dissertação de mestrado: “em minha constituição como artista, minhas influências, que vão além das afinidades, são as marcas deixadas pelos meus queridos mestres: Amílcar de Castro, Lótus Lobo e Sara Ávila” (Renault, 2008, p. 88).

**Figura 18.** Cláudia Renault. Memória. Vidro, madeira e luz, 2001. 25x25x25 cm. Fotografia de Daniel Courry. Coleção Marcos CoimbraAllen Roscoe.



Fonte: Renault, 2009, p.68.

Cláudia Renault foi aluna de Sara Ávila na Escola Guignard e, em 1997, assumiu, junto com o professor Abílio Abdo, as aulas de Criatividade, disciplina criada por Ávila na mesma instituição. Sara Ávila havia assumido a direção da Escola Guignard em 1996 e, logo após o término do mandato (1996-2000), aposentou-se e deixou a disciplina a cargo dos dois. Cláudia Renault disse que se quiséssemos conhecer a sua maneira de lecionar, deveríamos aprofundar a pesquisa nas metodologias criadas por Sara Ávila, pois tanto ela quanto Abílio desdobraram o que aprenderam com a artista em suas práticas docentes.

Cláudia Renault e Abílio Abdo podem ser compreendidos como artistas que fazem parte da linhagem, da tradição pedagógica de Sara Ávila. Seguindo a orientação de Cláudia Renault a metodologia de Ávila foi incorporada à pesquisa e ela passou a ser vista, neste estudo, como a fonte referencial, uma extensão da própria prática docente de Cláudia Renault. As informações levantadas sobre as criações metodológicas de Ávila vieram de análises de escritos da artista, de referências bibliográficas sobre ela e de entrevistas realizadas com o professor Abílio Abdo. O professor realizou extenso trabalho de catalogação da metodologia de Sara Ávila. Ele acompanhou durante anos a professora em suas aulas e teve a oportunidade de registrar cada uma delas, compondo um considerável acervo sobre a prática docente da artista, “já no segundo ano eu conheci a professora Sara Ávila e aí verdadeiramente mudou a minha vida”<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 7 de dezembro de 2018, na cidade de Belo Horizonte.

## 2.2 Metodologias de ensino da artista Cláudia Renault como extensão das metodologias da artista Sara Ávila

**Figura 19.** Sara Ávila, 2001. Fotografia de Adriana Moura.



Fonte: Ávila, 2001, p. 87.

**Sara Ávila de Oliveira** (Nova Lima. MG- 1932). Pintora, desenhista, ilustradora e professora. Estuda com Guignard na Escola de Belas Artes de Belo Horizonte, atual Escola Guignard/UEMG, entre 1953 e 1955, tem aulas de escultura, com Franz Weissmann, e de gravura com Misabel Pedrosa e Anna Letycia e Quaglia. Dá aulas na Escola Guignard em 1964. Por volta de 1966, participa do Grupo Austral, ligado ao Movimento Phases, de Paris. Na década de 1980, dedica-se também à ilustração de livros (Ávila, 2019).

Durante pesquisa sobre Sara Ávila, figura 19, foi impossível separar a artista da professora, pois arte e seu ensino se encontram nos gestos da artista com tamanha força que separá-los seria não reconhecer a totalidade dos conhecimentos que constituem a experiência dessa professora. Podemos nos referir aos trabalhos de Sara Ávila como um desdobramento da sua reflexão acerca da educação do olhar. No caminhar da pesquisa foi possível identificar gestos da artista em defesa da autoexpressão e autoformação do sujeito como artista. Uma fonte que demonstrou bem essa premissa foi seu artigo *A inestimável contribuição da arte*, publicado no Jornal Estado de Minas, em 1985, um diálogo que ela estabeleceu entre arte e educação.

Sara Ávila, em seu artigo, dedicou-se a demonstrar sua concepção sobre a relação da arte e seu ensino e abordou questões que considerou essenciais à formação do sujeito, tanto no que se refere ao ensino superior como na educação básica. Na época da escrita desse artigo, era professora na Escola Guignard e nele destacou os princípios praticados pela instituição em relação à formação do artista e do professor de arte. Logo nas primeiras linhas, ela manifestou o posicionamento de que era preciso: “abrir espaços para que as novas gerações alterem a história pela educação inventiva, não se permitindo mais a marginalização da Educação Artística, não se sufocando no aluno a sua expressão, sua relação afetiva e imaginária com o mundo” (Oliveira, 1985). Em poucas palavras, a artista levantou conceitos fundamentais que marcaram sua forma de ver a relação da arte com a educação. Educação inventiva, autoexpressão, relações afetivas, imaginação, entre outros, foram princípios que a artista acreditou serem determinantes para a construção de uma nova sociedade, capaz de valorizar o saber sensível e assegurar reconhecimento igual ao saber racional, ambos essenciais à constituição do ser.

Para Sara Ávila, todo professor devia ter formação baseada em uma educação livre e inventiva, com destaque especial para a formação do professor de Arte, sujeito responsável por estimular, no ambiente escolar, a dimensão criativa do ser, competência capaz de promover mudanças estruturais na sociedade, inclusive no que se refere à consciência da equidade entre os diversos conhecimentos que compõem a formação do

sujeito. Consciente dos ganhos promovidos pela formação livre e inventiva, o professor de Arte poderia estender esse princípio aos alunos e, assim, assegurar, entre outros direitos, a autoexpressão. A professora explicou que se da criança é retirado o ato de brincar, retira-se dela também a liberdade de expressão. Se a ela é oferecida uma alfabetização seguida de intelectualismo imposto de fora para dentro, essa se encontra privada de elaborar suas próprias perguntas e respostas e acaba limitada em sua capacidade de expressar seu mundo. O emocional e o sensível são colocados de lado e o resultado desse tipo de educação possivelmente continuará a ser a formação de crianças tímidas e retraídas, sem autoconfiança e espontaneidade, que vivem para corresponder às expectativas dos outros, submissas a códigos familiares e sociais.

Sara Ávila ponderou, ainda, que uma educação baseada na liberdade e na autoexpressão só se fazia possível quando o professor fosse consciente dessa formação, por que ele mesmo vivenciara os princípios. Pela experiência, o professor seria capaz de assumir a função de mediador e poderia auxiliar o aluno em suas próprias experimentações, ajudando-o a ter acesso a saberes, de modo a promover um encontro entre a cultura espontânea e a educação formal: “do potencial criativo, afetivo e expressivo com a informação e a formação que deve estar atenta para não conformar as pessoas nem enformá-las” (Oliveira, 1985). Para ela a existência de cidadãos conformados era resultado de uma formação pobre em que os elementos trazidos pela educação não haviam sido processados pelos sujeitos, nem mediados pelo professor. Uma formação que não incluía a Arte e que continuava a reforçar o descompromisso com as esferas sensíveis do sujeito.

A verdadeira intenção da educação, segundo a artista, se concentrava em fazer com que toda pessoa viesse a ser um agente atuante no processo do crescimento humano, sobretudo no que se referia à melhoria da qualidade de vida e ao acesso à cultura. Para que esses objetivos pudessem ser alcançados em sua completude, ela acreditava ser fundamental a presença da arte em todas as instâncias de formação do sujeito. A professora escreveu que a Escola Guignard compartilhava desses princípios e disse ser a instituição compromissada com a formação de artistas e de professores

de arte por meio de uma: “filosofia básica e conceitos, procedimentos e critérios metodológicos capazes de refletir nossos princípios que foram legados por Guignard, atualizados até hoje, bem como os objetivos que determinam o movimento da Arte/Educação no mundo” (Oliveira, 1985).

Como o texto em análise foi escrito em 1985, em pleno processo de abertura política, a artista continuou sua explanação contextualizando a fala. Durante o tenso momento por que passou o país, foi possível identificar discussões voltadas para a estabilização econômica e material dos cidadãos, mas poucas foram as oportunidades de colocar um debate público voltado para o problema da educação em arte, de maneira a convencer todo cidadão das preciosas contribuições que a arte poderia fornecer ao país em vários níveis. A principal contribuição que a professora fez, intermediada pela Escola Guignard, foi a defesa pela liberdade da autoexpressão, para que os indivíduos pudessem se perceber únicos e originais, fator que considerou primordial para o aprimoramento social. Nessa defesa, localizou novamente os compromissos da Escola Guignard como instituição pública, atuante na luta pela construção de uma sociedade democrática, e ressaltou os fundamentos da metodologia de Guignard como meio para garantir resultados efetivos na formação de artistas e professores de arte, pois: “importa que a discussão do problema Arte/Educação se torne pública, divulgada pela imprensa falada e escrita, despertando o interesse do público para o questionamento da presença da arte nos currículos escolares” (Oliveira, 1985).

Naquele contexto, apontou para os desafios que os cursos de formação em arte continuariam a enfrentar mesmo diante do importante processo de mudança social pelo qual passava a sociedade brasileira, e reforçou o empenho e a luta daqueles que estavam conscientes das contribuições que a arte poderia proporcionar à sociedade. Defendeu, ainda, a qualidade do ensino de arte no ensino superior e na educação básica, apoiada nos princípios inventivos do homem e na liberdade do sujeito na construção do seu próprio saber. Para isso, os arte/educadores não deveriam abrir mão das discussões democráticas que se faziam presentes naquele momento e que tinham o papel de assegurar ao ensino de arte seus

princípios fundamentais: a subjetividade do ser, as ações reflexivas sobre si e sua raiz experimental, da qual nascia a arte. A avaliação em arte, por exemplo, não poderia acompanhar os critérios objetivos de verificação do conhecimento, não era possível buscar igualdade nas respostas, somente diversidade, fruto do intenso processo de reflexão no qual se incluía o próprio professor e seu contínuo processo de ensino e aprendizagem.

Assim, delimitou que na formação do professor de arte era fundamental haver compromisso com a criatividade, com o processo criativo, para que os professores pudessem transformar “suas aulas num laboratório de pesquisas, de experiências e de vivências” (Oliveira, 1985). Ninguém deveria se preocupar com os resultados estéticos do que fosse produzido pelos alunos, nem no ensino superior, nem na educação básica. Em relação à educação de crianças e adolescentes, disse que o professor não deveria se basear na formação desses estudantes como artistas, mas na formação de personalidades integrais conscientes de si como sujeitos criativos para atuar no mundo em que viviam. Ao assegurar essa particularidade na formação, o indivíduo estaria livre da massificação que o impedia de ser crítico e autônomo.

A formação do professor de arte deveria, então, estar alinhada aos princípios da construção do ser sensível e ter como referência seu próprio processo criativo, construído pelas suas experiências em arte. Uma vez que o professor tivesse esse tipo de referência, baseado na liberdade de construir sua própria formação, seu próprio processo de criação, essa seria sua metodologia de ensino, a experiência criativa. O professor deveria estar sempre atento às condições nas quais se encontrava, deveria se colocar sempre flexível para tomar decisões, lutar contra os hábitos instalados, a acomodação, desconstruir respostas pré-fabricadas e levar em consideração toda a diversidade possível de ser encontrada diante os alunos. O professor de Arte, a seu ver, deveria se nortear por perguntas ao invés de respostas; apresentar um caráter mediador em uma atuação com criatividade e liberdade.

Segundo o professor Abílio Abdo, Sara Ávila teve como referência docente a linha de Guignard, a livre expressão. Como colocado no primeiro



capítulo, a artista foi aluna do pintor na Escolinha do Parque. Em sua prática com ensino de arte, partiu do princípio de que ninguém ensina o outro a fazer arte: “arte não se ensina. Essa frase era dela, coloca entre aspas aí”<sup>23</sup>. De acordo com o professor, a artista considerava ensinar o mesmo que roubar do aluno a riqueza da descoberta. Para Ávila, um professor que impedia o estudante de desvendar seu universo de maneira própria e pessoal, interferia no processo de florescimento interno desse sujeito: “você faz assim: - Ops! Olha aqui! É assim que faz! Presta atenção. Eu vou te mostrar aqui como é que faz”<sup>24</sup>.

Esse tipo de relação de ensino baseada na privação foi responsável por criar dependências e alienações, uma vez que a capacidade do aluno de conhecer sua própria expressão encontrava-se tolhida. O professor, ao impor modelos de ensino aos alunos, estaria condenado ao óbvio, sendo capaz de oferecer apenas mais uma formação com resultados homogeneizados, sem a oportunidade de conviver com a divergência. Ensinar foi entendido por Ávila como uma ação que colocava todos os alunos em um mesmo parâmetro, em um mesmo nível de pensamento visual. Abílio Abdo trouxe à memória J.P. Guilford, referência utilizada pela artista, para dizer da convergência e da divergência. Ávila dizia que se o professor, dentro de sala de aula, conseguisse levar o aluno a ser ele mesmo e estimulasse nele um pensamento divergente, estaria formando alunos livres de linhas metódicas de pensamentos visuais, de modelos padronizados e cheios de regras. Arte e criatividade não eram instâncias passíveis de ensino, cabia ao professor auxiliar o aluno a encontrar o seu próprio processo criativo.

Para Sara Ávila, a prática da observação era uma preparação para que o aluno conseguisse se expressar a partir das suas convicções, do seu olhar próprio sobre o mundo. Pela observação, o aluno chegaria a desfrutar de resultados expandidos além do trabalho artístico, poderia desenvolver disciplina em seu processo de criação, ampliar a perseverança, obter ritmo de trabalho, ampliar a capacidade para administrar ansiedades diante resultados não satisfatórios, aprender a administrar emoções, entre outros aspectos. A prática da observação em arte foi, para a professora, a oportunidade para o aluno em formação desenvolver sua percepção, seus senti-

<sup>23</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 7 de dezembro de 2018, na cidade de Belo Horizonte.

<sup>24</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 7 de dezembro de 2018, na cidade de Belo Horizonte.

dos, trabalhar seu eu interior. Ela acreditava que o professor, ao conseguir encaminhar o aluno na superação de suas limitações em relação à representação da imagem, estaria estimulando no estudante a persistência, a disciplina, uma ambiência para uma verdadeira transformação.

O resultado que se buscava com a prática da observação não era uma representação fiel da realidade. Abílio Abdo contou que a professora nem buscava resultados, o que interessava era o processo. Tanto na metodologia de Sara Ávila, quanto na metodologia de Guignard, assim Ávila dizia a Abdo, o mais importante era a vivência em arte, o processo criativo, movimento capaz de promover mudanças no estudante. Esses “exercícios de observação eram preparatórios para a transformação”<sup>25</sup> do aluno em artista. O professor disse que a artista colocava ser a Arte/Educação sua opção e que considerava a relação com o mercado de arte frágil perante o potencial do trabalho docente, uma vez que o mercado incentivava produções isoladas do artista em meio a uma rede de publicidade.

Foi na educação que Sara Ávila conseguiu perceber melhor o seu ser artista, seu ser criativo, e teve a forte intenção de levar arte a outras pessoas. No dizer do professor Abílio Abdo: “no início eu perguntei a ela se poderia passar as aulas, os exercícios para ex-alunos, para quem me pedia por fora da aula, e ela sempre estimulou que era para passar tudo; quanto mais pessoas tivessem acesso ao desenvolvimento da criatividade, mais libertas estariam”<sup>26</sup>. Foram muitos os alunos que buscaram Abílio Abdo e Sara Ávila na intenção de receberem orientações para construir suas metodologias de ensino.

Para a artista, o professor de arte tinha que ter preparo, vivência em arte, tinha que ter conhecimento sobre seu próprio processo de criação para ter condições de auxiliar os alunos em suas próprias investigações. Abílio Abdo disse, tentando ser fiel ao pensamento da artista: “como que uma pessoa que não produz, que não se descobre enquanto artista, que não vivencia, que não tem experiência em arte, pode ser professor de arte”<sup>27</sup>? Ele contou, ainda, que a professora teve enorme preocupação em formar artistas - professores, conscientes da necessidade de viver arte, úni-

<sup>25</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 7 de dezembro de 2018, na cidade de Belo Horizonte.

<sup>26</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 7 de dezembro de 2018, na cidade de Belo Horizonte.

<sup>27</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 7 de dezembro de 2018, na cidade de Belo Horizonte.

co meio para que pudessem se capazes de orientar seus alunos em seus processos de criação. Sara Ávila viu a formação superior em arte com muita responsabilidade, ela se preocupou com a qualidade da formação dos alunos, pois tinha receios de que saíssem da universidade sem clareza do que implicava ser artista e ser professor.

Quando Guignard morreu e alguns de seus ex-alunos assumiram a recém-criada Escola Guignard, a professora percebeu abertura para propor a criação de uma disciplina que trabalhasse, com maior dedicação, o desenvolvimento do aspecto sensorial nos alunos. Em meados de 1960, foi implantada a disciplina de Criatividade no currículo da instituição. Nos primeiros anos, a disciplina foi oferecida, na grade de formação do aluno, como disciplina obrigatória, ao longo de quatro semestres. Anos mais tarde, após reformulação curricular a disciplina foi incorporada à disciplina de Processos Expressivos, obrigatória aos alunos dos cursos de Artes Plásticas - Bacharelado e Licenciatura, do primeiro e do segundo período.

A estrutura da disciplina criada por Sara Ávila foi organizada a partir dos seguintes princípios: o desenvolvimento da percepção, da consciência corporal, da prática de criação em arte e da reflexão sobre o fazer arte. A professora costumava dizer que: “a criatividade metia o bico em todas as áreas do conhecimento como Arte, Filosofia, Psicologia, Antropologia”<sup>28</sup>, era uma instância natural à vida do ser humano e, por isso, um conhecimento que demandava trato com consciência. Ela tentou organizar a disciplina, em quatro pilares: o trabalho com a percepção, com o corpo, a reflexão e a prática, tendo proposto atividades que dialogavam com cada um desses princípios. Quanto à percepção, propôs atividades que dessem oportunidades aos alunos de trabalhar os sentidos - tato, audição, paladar, olfato, percepção visual e intuição. Ela teve a preocupação de que as propostas da disciplina pudessem, de fato, trabalhar o lado sensorial, aguçar os sentidos dos alunos.

Para ela, esse era um dos aspectos que diferenciava o artista do leigo e que se revela na capacidade de ver além da aparência das coisas, enxergar mais, sentir, construir outras percepções sobre a vida. Sara Ávila dizia aos alunos dos preconceitos que sempre acompanharam a arte e

---

<sup>28</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 7 de dezembro de 2018, na cidade de Belo Horizonte.

os artistas, taxados normalmente de pessoas desconectadas com a realidade, mas reforçava que era exatamente a ligação do artista com o conhecimento sensível sobre o mundo que fazia com que ele estivesse em sintonia com ele. Com a expansão dos sentidos, os alunos seriam capazes de romper com as visões culturais, abrindo a visão periférica e ampliando o seu alcance de visão.

Cada uma das aulas criadas pela artista possuía estrutura própria. Os trinta primeiros minutos eram reservados para a realização de três ações: chegar, expor e ver-refletir sobre. A artista entendeu esses primeiros minutos como oportunidade para que o aluno chegasse à sala de aula e conversasse com seus colegas; entendeu que a comunicação era necessidade básica ao sujeito; ela sabia que aos alunos era importante ter momentos para conversas, contar aquilo que haviam vivenciado desde o último encontro. Via esse momento inicial como favorável para trocas interpessoais, para o fortalecimento das relações afetivas entre o grupo. Nesse mesmo momento, ela solicitava aos alunos que colocassem os trabalhos desenvolvidos ao longo da semana à amostra, sem realizar escolhas sobre quais apresentar, mostrando todo material. À medida que colocavam os trabalhos em exposição, cada um passava para ver os trabalhos dos colegas e conversar sobre eles, abrindo novas possibilidades de trocas.

Uma mesma proposta resolvida de várias maneiras diferentes; esses trinta minutos iniciais eram marcados por expressiva diversidade visual que tomava conta do espaço da sala de aula. As trocas que aconteciam entre os alunos também continham a dimensão da diversidade. Havia tanta preocupação da artista em preservar esse momento entre os alunos que ela mesma se fazia mais distante para não criar nenhum tipo de inibição. Segundo Abílio Abdo, passados esses trinta minutos, quando a professora entrava em sala de aula, ficava nítido que o momento era outro: “todo mundo ficava querendo saber o que ela achava dos exercícios”<sup>29</sup>, mas que ela insistia com os alunos que permanecessem nas trocas entre si, sempre curiosos em relação ao processo criativo. Sara Ávila levantava entre eles a questão do egoísmo na arte, a professora incentivava trocas de procedimentos, técnicas utilizadas, era um momento de muita aprendizagem e quanto mais trocas aconteciam, mais multiplicidade gerava.

---

<sup>29</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 7 de dezembro de 2018, na cidade de Belo Horizonte.

O segundo momento da aula era o relaxamento, uma proposta de encontro entre o corpo e a mente. Abílio Abdo narrou com detalhes como acontecia esse momento. Após os primeiros minutos de interação, espalhavam-se colchões pela sala e todos se preparavam para a meditação: os alunos se deitavam, apagavam as luzes, fechavam a porta e colocavam recado do lado de fora, “aula de Criatividade. Relaxamento. Favor não interromper”<sup>30</sup>. Era combinado com a turma, em caso de atraso, não entrar até o fim da ação. A professora considerou importante organizar o tempo de aula para otimizar seu uso, por acreditar que, para haver liberdade, era necessário disciplina. Das dezoito aulas que Sara Ávila lecionava ao longo de um semestre, uma média, a primeira e a última eram aulas específicas, as outras dezesseis seguiam as estruturas dos 4 pilares citados. Não havia um relaxamento novo para cada aula, eles se repetiam com frequência e esse período da aula durava em torno de 40 a 45 minutos cada.

Ávila conduzia os alunos a encontrar a melhor posição no colchonetete, a mais confortável. Pedia para que fechassem os olhos: “evitassem conversar, rir, comentar, perguntar qualquer coisa. Tudo em absoluto silêncio”<sup>31</sup>. Passados os minutos reservados para a ação, uma música era colocada e a professora conduzia um alongamento para ativar a consciência corporal. Ela pedia aos alunos para se alongarem como se estivessem se espreguiçando, relaxando todos os músculos, percebendo cada parte do corpo; era um momento da aula repleto de detalhes, a professora dizia que, nesses momentos, era possível tomar posse do próprio corpo. A orientação era para que os alunos abrissem os olhos lentamente, respirassem profundamente para aliviar as tensões. Com o encerramento dessa etapa, todos assentados em círculos ou em outra configuração (usavam também duas filas paralelas) falavam sobre o que haviam sentido com o exercício, e a professora fazia sempre questão de ouvir os alunos. À medida que compartilhavam experiências, iam tomando consciência sobre o que significava estar ali e aprofundavam relações com a turma.

Em relação ao corpo, Sara Ávila utilizou diversos mecanismos para que o estudante conseguisse tomar consciência sobre o próprio corpo, para que desenvolvesse uma autoconsciência, de modo a auxiliá-lo a se

---

<sup>30</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 7 de dezembro de 2018, na cidade de Belo Horizonte.

<sup>31</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 7 de dezembro de 2018, na cidade de Belo Horizonte.

conhecer e ao outro também. Ela usou de diversos estudos corporais para enriquecer sua metodologia, chamou a atenção dos alunos para as feições, os movimentos corporais, os gestos; considerou o artista um ser diferente, com necessidades próprias, não no sentido de serem melhores ou piores do que qualquer outro profissional, mas na direção de serem particulares os saberes e as maneiras de essas pessoas estarem no mundo. Na prática, esse aspecto foi desenvolvido por meio de relaxamentos guiados por comandos ou por músicas e, ainda, por exercícios corporais que chamavam a atenção para as partes do corpo, movimentação dos dedos, das mãos, das articulações, tensionamento e relaxamento dos músculos. Era um trabalho meticuloso de percepção de cada parte do corpo que, nas palavras de Abílio Abdo: “nós chamávamos de presentificação da nossa existência, puxar a pessoa para o aqui e agora”<sup>32</sup>.

Sara Ávila acreditou que quanto mais consciência o aluno desenvolvesse em relação ao seu corpo, mais ele teria condições de aperfeiçoar o seu processo de criação. Um objetivo claro que a professora teve em relação a esse pilar da disciplina foi preparar o aluno para que pudesse aplicar a consciência corporal em seu trabalho prático no ateliê:

ela sempre dizia: vocês já perceberam como nós somos rígidos? Se você for pintar com essa rigidez fará poucas mudanças, transformações [...] o nosso corpo nos dá resposta para tudo, nós podemos explorar a fundo obtendo movimentos gestuais ricos, a expressividade, a espontaneidade e a nossa energia que flui para a tela<sup>33</sup>.

Nesse momento da entrevista, Abílio Abdo contou como aprendeu, na prática, o ensinamento acima descrito. Disse que quando foi aluno na Escola Guignard, já formado em Engenharia, um curso que ele chamou de “racionalista”<sup>34</sup>, muitos professores falavam para ele se soltar e ele não conseguia entender como deveria fazer, “o que era se soltar”<sup>35</sup>. Nas aulas de Criatividade ele conseguiu entender o que era se movimentar, tirar a rigidez. O professor contou sobre um conjunto de aulas dos módulos corpo-

<sup>32</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 7 de dezembro de 2018, na cidade de Belo Horizonte.

<sup>33</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 7 de dezembro de 2018, na cidade de Belo Horizonte.

<sup>34</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 7 de dezembro de 2018, na cidade de Belo Horizonte.

<sup>35</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 7 de dezembro de 2018, na cidade de Belo Horizonte.

rais: módulo do polegar, módulo do pulso, módulo do antebraço, módulo do braço e a última, módulos integrados. A proposta consistiu em realizar movimentos com cada parte do corpo mencionado, “primeiro fazendo os movimentos no ar, depois no papel”<sup>36</sup>, em diversas direções, vertical, horizontal, diagonal, movimentos circulares, lado direito e lado esquerdo. “A Sara colocava o *Gipsy King* para os alunos fazerem os exercícios dançando, [...] ela mesma adorava dançar no meio deles”<sup>37</sup>.

Esses exercícios muitas vezes deixavam claras as dificuldades, as limitações para realização de determinados movimentos, como o movimento do antebraço, mas revelavam também movimentos de flexibilidade. Na sequência ele comentou sobre outra aula, em que os alunos ficavam em círculo e realizavam exercícios de acordo com o comando: “dedo para frente, dedo para trás, pé para frente, pé para trás”<sup>38</sup>. Sara Ávila teve como objetivo levantar a questão da sintonia corpo e mente, atenção, concentração. Nessas aulas, ela indicava a leitura de Thérèse Bertherat, *O corpo tem suas Razões*, e se o aluno demonstrasse interesse em aprofundar no estudo, sugeria *O Correio do Corpo*, da mesma autora.

A próxima etapa da aula era de fato a proposta do dia, momento em que ela aplicava os exercícios sensoriais, sempre com desdobramento prático. A artista propunha, geralmente, oficinas, mas diferente das oficinas das disciplinas de ateliê, com objetivos diversos. Abílio Abdo deu como exemplo a aula de monotipia, em que: “a técnica era a parte que menos interessava à Sara Ávila, o método técnico. Interessava mais o que estava por trás. O que os alunos iam desenvolver com aquela atividade, as percepções, as reações que teriam”<sup>39</sup>. A proposta era que eles comessem a desenvolver o trabalho na sala de aula e continuassem a trabalhar durante toda a semana. Ela pedia sempre ao aluno que fizesse muitos trabalhos, tinha a intenção de estimular no estudante o prazer de experimentar os exercícios e, o mais importante, que eles não fizessem os exercícios para atendê-la; o que estava em jogo não eram as notas para aprovação, mas o desenvolvimento pessoal de cada um em seu próprio processo de criação.

<sup>36</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 12 de dezembro de 2018, na cidade de Belo Horizonte.

<sup>37</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 12 de dezembro de 2018, na cidade de Belo Horizonte.

<sup>38</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 12 de dezembro de 2018, na cidade de Belo Horizonte.

<sup>39</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 7 de dezembro de 2018, na cidade de Belo Horizonte.

Abílio Abdo contou que Ávila sempre escrevia no quadro as atividades e os combinados para a próxima aula.

Sara Ávila acreditava que não adiantava o aluno desenvolver a parte corporal, a percepção, tomar consciência das suas vontades e não experimentar a prática. O artista cria objetos artísticos e, para isso acontecer, ela entendeu ser necessário ao aluno desenvolver disciplina, empenho, trabalho árduo e frequente. Um aspecto da aula se ligava naturalmente à outra durante a execução prática delas; elas foram criadas de modo a favorecer cada um dos quatros aspectos fundamentais da metodologia criada pela professora. Em todas as aulas, os alunos passavam pela prática, que também era pensada dentro de uma estrutura própria contemplando um pouco de abstração, trabalho com manchas, figuração, geométrico, impressão, cor, forma, composição, conforme os principais elementos construtivos da arte. A proposta da artista era que todas essas instâncias fossem trabalhadas de maneira sincrética ao longo do curso, sem privilegiar um aspecto mais que outros.

Sobre o pilar da reflexão, Sara Ávila tinha o intuito de provocar consciência no estudante, uma reflexão profunda sobre o porquê de estar naquele curso. Era na arte que cada um realmente se encontrava? Ela também sugeria leitura de textos de autores como Evelyn Wensel e Arthur Foshay, para que os alunos pudessem questionar se era a arte mesmo o caminho de cada um, em especial as artes plásticas: “...será que é mesmo nas artes plásticas que você consegue se expressar com mais intensidade? Mais vigor? Será que você não é dançarina?”<sup>40</sup>, lembrou Abílio Abdo. O professor disse que foram muitos os textos selecionados pela professora que abordavam esse ponto. A consciência do eu, o que eu sou. Levar a pessoa a olhar para dentro de si, as suas vocações, intenções.

Para montar a disciplina, a professora reuniu uma ampla pesquisa bibliográfica. Além de usar referências acadêmicas, Sara Ávila também incorporou conhecimentos até então não reconhecidos pela academia, todos adquiridos por vivências, os quais considerou essenciais para o desenvolvimento do corpo criativo e, para isso: “ela passou por todas essas vivências, Biodança, Reiki, Yoga, Cromoterapia, Terapia dos florais, dentre tantas outras, realizou inúmeras pesquisas, eu tenho os livros que ela pesquisava”<sup>41</sup>,

---

<sup>40</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 12 de dezembro de 2018, na cidade de Belo Horizonte.

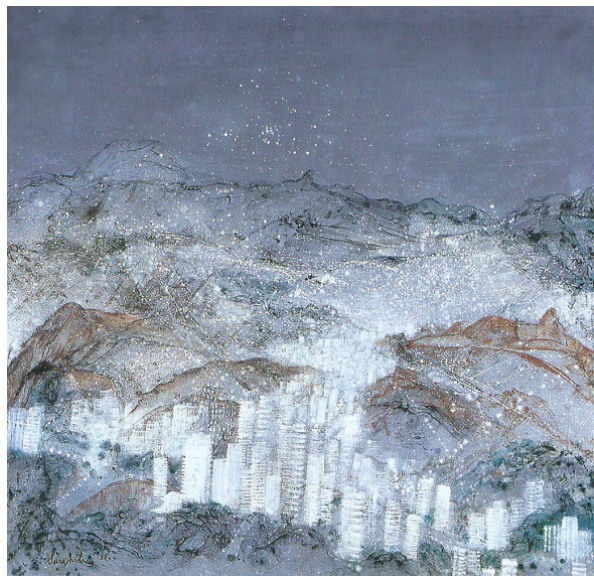
<sup>41</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 7 de dezembro de 2018, na cidade de Belo Horizonte.



diz Abílio Abdo. Ele lembra que a artista pesquisou muito, participou de muitos cursos, nacionais e internacionais, palestras, seminários e, principalmente, leu inúmeros autores nacionais e internacionais, com destaque para autores alemães e ingleses. Durante as viagens que realizava para formação ou exposição, conhecia museus, centros culturais e teve a oportunidade de estabelecer ampla troca com artistas e galeristas de várias partes do mundo.

Nessa rede, ela foi reunindo referências que utilizava para a construção de sua proposta. Abílio Abdo disse que a ação da artista se encontrava em confluência com o que outros países, como os Estados Unidos e alguns da Europa, por exemplo, estavam experimentando em relações de produção e formação em arte. Um desdobramento dessa socialização de Sara Ávila com artistas internacionais foi sua inclusão no grupo *Phases*. Junto aos artistas do grupo, ela começou a expor em várias partes do mundo. A figura 20 é uma amostra do seu trabalho, a pintura *Noturno para Belo Horizonte*. Abdo relatou que, uma vez ao ano, ela viajava para participar das exposições. Mais ou menos a partir de 1991, ele começou a substituir a professora nas ocasiões de suas viagens e, depois, quando ela assumiu a direção da Escola Guignard, Cláudia Renault e ele assumiram definitivamente as aulas da disciplina.

**Figura 20.** Sara Ávila. *Noturno para Belo Horizonte*, 1996. Acrílica sobre tela, 165x165 cm. Fotografia de Daniel Coury.



Fonte: Ávila, 2001, p. 72.

Ao ser questionado se Sara Ávila havia estudado a corrente antroposófica, na intenção de encontrar algum elo teórico com Beuys, Abílio Abdo não se recordou, mas confirmou referência aos estudos da também artista-professora Fayga Ostrower. Ávila investiu em leituras e teve muito interesse em estudos contemporâneos em diversas áreas do conhecimento, e sobre isso “ela sempre falava que uma das características da pessoa criativa é a curiosidade”<sup>42</sup>. Toda essa leitura, associada aos saberes de Guignard, à convivência constante que ela estabeleceu com artistas nacionais e internacionais, foi a base das referências utilizadas na construção da sua proposta para a disciplina Criatividade. Nesse momento da entrevista, perguntado sobre qual havia sido a principal referência de Sara Ávila, entre todas as leituras e artistas, o professor respondeu que “entre todos foi o Guignard, sem nenhuma dúvida”<sup>43</sup>. O artista completou dizendo que ela também tinha os colegas Maria Helena Andrés, Wilde Lacerda, Franz Weissman e outros como referência artística e docente.

Ávila sistematizou uma ampla bibliografia para uso direto nas aulas. Selecionou textos organizados em afinidade com o objetivo de cada aula; havia uma ordem para o uso de cada um dentro da proposta da disciplina. Para cada aula, havia um texto que dialogava com o assunto. Ela fazia questão de deixar disponíveis aos alunos os textos para que eles pudessem fazer um acervo; também havia nela uma preocupação em instrumentalizar o aluno com bons materiais para auxiliá-lo em suas investidas profissionais, fosse com a criação ou com a docência. Abílio Abdo contou que ela sempre dizia aos alunos para estudarem bastante, para se tornarem artistas profissionais, como em qualquer outra profissão. Ser artista não deveria ser visto pelo aluno como uma investida a ser feita nos momentos de folga, era algo a ser construído continuamente, o tempo todo, com base em muito estudo e muita leitura. Tornar-se artista plástico profissional, de acordo com a artista, deveria ser levado a sério como em qualquer outra profissão: “sempre dizíamos para os alunos, por que que a arte é sempre só a sobra? Porque vocês não trabalham e pesquisam oito horas por dia?”<sup>44</sup>.

---

<sup>42</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 7 de dezembro de 2018, na cidade de Belo Horizonte.

<sup>43</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 7 de dezembro de 2018, na cidade de Belo Horizonte.

<sup>44</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 7 de dezembro de 2018, na cidade de Belo Horizonte.

Abílio Abdo fez questão de dizer que não houve contradição em relação à sistematização das aulas e ao princípio de que arte não se ensina. O fato de Sara Ávila ter desenvolvido sua metodologia, repleta de propostas para desenvolvimento da criação, da construção dos alunos enquanto artistas, não implicou, em momento nenhum, em uma instrução de como deveriam fazer. Mostrar determinadas técnicas não significou moldar o aluno no seu caminho criativo; ao contrário, cada estudante deveria se investigar criativamente, para entender qual a melhor maneira de tirar proveito daquele conhecimento técnico, que passava a ser conhecido. Todos os quatro pilares que estruturaram a metodologia de Sara Ávila foram pensados pela artista para uso do artista em seu ateliê, como meio investigativo de sua própria produção, bem como em sua prática docente, para que ele pudesse, de fato, aplicar os exercícios para auxiliar a investigação criativa nos alunos.

## 2.3 Metodologias de ensino dos artistas Daniela Goulart e Marco Paulo Rolla

Daniela Goulart também incorporou em sua prática docente influências de seus professores, Moacyr Laterza e Rui César. Em entrevista, ela nos contou que, logo após defender o mestrado, começou a lecionar na Escola Guignard e considerou esse um grande desafio em razão das suas muitas reservas e inseguranças. Porém, por incentivo dos professores Laterza e César, acabou se desafiando e encarando a docência. A artista assumiu as aulas de História da Fotografia e sobre isso ela nos disse: “tinha deixado meu currículo na Escola Guignard [...] me ligaram numa sexta-feira à tarde para eu ir dar uma aula às 21 horas da mesma sexta, [...] passei mal [...], mas depois que a aula acabou, eu saí com a sensação que era isso que eu sabia fazer”<sup>45</sup>. O retorno positivo dos alunos, ao final da aula, a encheu

---

<sup>45</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 13 de novembro de 2018, na cidade de Belo Horizonte.

de motivação para construir uma didática própria. Desde então, começou a organizar um acervo de imagens que em entrevista ela disse ser enorme. Ela comentou ser trabalhoso o processo de elaboração da metodologia, mas que continua a se dedicar e a alimentar seu acervo de referências, base da sua didática. Tudo o que a artista encontra sobre o assunto ela pesquisa e inclui nesse repositório. No período da pesquisa, ela se dedicava a acompanhar as revisões que eram feitas sobre fotografia, além dos trabalhos de artistas contemporâneos, principalmente os africanos, que colocam em questão cânones do sujeito branco e masculino na arte. Esse estereótipo, apesar de ainda forte na arte, tem sido cada vez mais questionado por fotógrafos contemporâneos, mulheres, negros, que acabam por construir novos paradigmas, essenciais para a arte na contemporaneidade.

Antes da reformulação do currículo na Escola Guignard, a artista lecionava a disciplina de História da Fotografia, assunto que a professora considerou essencial para uma alfabetização visual do aluno, antes de partir para a prática fotográfica. No momento de realização da pesquisa a disciplina era ofertada de forma esporádica, como optativa. Após mudança curricular, a professora passou a lecionar as disciplinas Fotografia I e II, habilitação em Fotografia e, de forma esporádica, disciplinas optativas ligadas à Fotografia. Nas disciplinas Fotografia I e II, ela se dedica a resgatar os princípios da História da Fotografia, associados à prática fotográfica. Trabalha leitura, discussão de textos e prática. Sobre as disciplinas optativas, Daniela Goulart destacou o Livro de Artista, disciplina que considerou ter rendido frutos interessantes, e manifestou uma vontade de aprofundar o trabalho em oferta futura da disciplina.

À frente da habilitação em Fotografia, tem se dedicado a mediar o estudante na construção do seu projeto em arte. Ela considera importante ao aluno a reflexão teórica nessa etapa da formação e, por isso, promove seminários durante as aulas, além de indicar leituras específicas que dialogam com o trabalho de cada um. Além disso, chamou atenção para o fato de sempre abordar a questão da expografia, dimensão que considera um desdobramento natural do processo de criação, pois: “não é uma aula só de Fotografia, é também como você vai montar, desdobrar para apresentar

o trabalho, se é uma projeção, uma instalação, sem tem um formato de livro, uma atenção com o espectador, de como você vai mostrar seu trabalho”<sup>46</sup>.

Daniela Goulart também destacou que sua metodologia de ensino com a História da Fotografia não obedece a uma sequência rígida e cronológica: “tem uma cronologia, mas as coisas vêm, vão, vai e vem misturando essas imagens, essas referências”<sup>47</sup>. A artista chegou a falar em uma alfabetização visual, uma metodologia capaz de provocar o aluno pela imagem. Ela tem consciência do potencial de sua metodologia de ensino, sabe que influenciou muitos alunos em suas pesquisas em arte na Escola Guignard e nos cursos de pós-graduação *Lato Sensu* que ministrou na mesma instituição, “eu encontrei um monte de alunos que se sentiram influenciados por essa metodologia que vem do Rui César, do Moacyr Laterza, que passaram para mim e que eu passei para frente”<sup>48</sup>. Até o momento da pesquisa a professora se dedicava, entre outros, ao propósito de incentivar o aluno a criar reflexões críticas sobre a imagem em suas aulas. Uma vez que assistimos à banalização em exaustão das mesmas imagens falsas, das associações a *fake news*, além de uma série de situações que a artista considerou decadentes, ela acredita que o fato de o aluno, futuro artista, conseguir elaborar reflexões críticas sobre aquilo que vê e sobre aquilo que ele mesmo produz, pode, de alguma forma, contribuir para que os princípios da imagem enquanto potência transformadora sejam mantidos e renovados.

Daniela Goulart comentou que, durante o doutorado, formação que também realizou na Escola de Belas Artes da UFMG, sua metodologia de ensino ganhou muito, pois: “o trabalho do professor é um aprimoramento constante”<sup>49</sup>. Ao longo desses anos, ela entendeu que ensinar arte exigia do professor mais do que um conhecimento teórico-prático sobre o assunto, demandava trato em saber lidar com o aluno, saber ter calma: “saber dar um respiro”<sup>50</sup>, para explicar as abordagens da melhor maneira possível. No início da sua docência, ela não tinha essa consciência, tamanha era sua vontade em dividir com o aluno aquilo que pesquisava. Foi no doutorado que conseguiu lapidar essa outra dimensão que compõe o ser professor, a imersão

---

<sup>46</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 13 de novembro de 2018, na cidade de Belo Horizonte.

<sup>47</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 13 de novembro de 2018, na cidade de Belo Horizonte.

<sup>48</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 13 de novembro de 2018, na cidade de Belo Horizonte.

<sup>49</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 13 de novembro de 2018, na cidade de Belo Horizonte.

<sup>50</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 13 de novembro de 2018, na cidade de Belo Horizonte.

que fez na educação fotográfica, a formação que teve com a bolsa sanduíche na Universidade de Nova York, as horas que passou imersa em pesquisa estudando em bibliotecas, visitando museus e galerias, lendo muito sobre o assunto, participando de palestras e seminários, em um mergulho que considerou responsável por ampliar, radicalmente, seus horizontes em relação não só à fotografia, mas principalmente à docência em arte.

Foi no doutorado que ela se reconheceu definitivamente como artista-professora-pesquisadora em fotografia de arte. Em sua pesquisa, pode, não só fazer uma grande revisão da literatura sobre a expressão, como também desenvolver trabalho artístico a partir da sua vivência, da sua experiência com ela. Durante seis meses, Daniela Goulart caminhou ininterruptamente por diversos locais, numa relação tão intensa que sofreu com desgaste em um dos joelhos. Caminhou e fotografou todos os dias durante esses meses, e o resultado foi um livro não publicado com cerca de trezentas fotos, além de outro trabalho em formato de zine com doze imagens de portas de estabelecimentos comerciais, trabalho pelo qual a artista demonstrou muito carinho. Sobre esse último, realizou quatro exemplares, as quais encaminhou para quatro amigos que moravam em quatro diferentes lugares do mundo.

O caminhar despretenso faz parte do processo criativo da artista, que acredita que a cidade é um lugar repleto de possibilidades artísticas e que, à medida que caminhamos por ela, estabelecemos uma série de conexões com a diversidade que a compõem, dessa forma: “andar na cidade, conhecer a cidade, ver as mudanças à medida que você está andando, a transposição de um bairro para o outro, as sensações que essas mudanças provocam, o que delimita os territórios, esse estar na cidade sempre fez parte do meu trabalho”<sup>51</sup>. O fotógrafo de rua é uma tradição na fotografia e a professora se reconheceu muito mais nesse ambiente do que no estúdio: “eu não sou uma fotógrafa de estúdio, eu sou uma fotógrafa do mundo”<sup>52</sup> e, em função dessa ligação, não desistiu de propor esse caminhar também aos alunos, ação que estendeu para sua metodologia de ensino, colocar o aluno na cidade e deixar que ele selecione os elementos para fotografar.

Assim, além da preocupação da artista com a análise crítica da imagem, ela também se dedica ao desenvolvimento dos alunos em suas pes-

---

<sup>51</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 13 de novembro de 2018, na cidade de Belo Horizonte.

<sup>52</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 13 de novembro de 2018, na cidade de Belo Horizonte.

quisas criativas. A professora acompanha os alunos, orienta os trabalhos deles a partir dos seus interesses e media possibilidades de desdobramentos de forma estética e reflexiva. Nas aulas de habilitação, por exemplo, ela considera essencial que o aluno compreenda a composição da pesquisa em fotografia, que passa pela capacidade de selecionar, refletir criticamente sobre a imagem e perceber sensivelmente o que se produz.

Nessa relação, ela tem trabalhado com referenciais teóricos e espera que os alunos mergulhem nessas leituras, de modo a criar sustentação para os trabalhos artísticos que que produzem. Nesse momento da entrevista, pontuou que não se pode descaracterizar a pesquisa em arte, ao dizer: “quanto tempo dura uma investigação artística”?<sup>53</sup> Afirmou ser impossível estabelecer um parâmetro temporal para tal ação e, como exemplo, citou os artistas Pierre Verger, Cláudia Andujar, Diane Arbus, artistas que passaram grande parte da vida, se não toda ela, investigando um mesmo objeto de estudo, explorando a mesma temática, a ponto de criarem um universo de imagens em cima de um mesmo ponto, porém ponderou caber ao artista contemporâneo estabelecer um projeto com metas a serem atingidas. A professora acredita que, se o aluno for capaz de perceber que a pesquisa em arte se relaciona com um aprofundamento crítico reflexivo e estético da imagem, isso significa que ele se encontrou como artista, pois passou a buscar profundidade na construção artística.

**Figura 21.** Estrela Cósmica. Fotografia de Daniela Goulart, 2017.



*Fonte: Acervo de Daniela Goulart.*

<sup>53</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 13 de novembro de 2018, na cidade de Belo Horizonte.

Daniela Goulart disse viver a pesquisa 24 horas por dia e acredita que a *internet* facilitou muito a ação de pesquisa para o artista: “eu tenho muitas críticas à *internet*, principalmente no período em que estamos vivendo, pois favorece muito a estupidez, mas é também uma ferramenta que auxilia muito”<sup>54</sup>. Hoje ela considera que sua pesquisa é construída de maneira livre, ela busca os assuntos e constrói ligações entre os saberes de maneira autônoma. Dessa forma, essa liberdade tem conduzido não só sua metodologia docente como também seu processo criativo. Sobre a liberdade em seu processo artístico, exemplificou com sua nova série fotográfica, uma relação que tem estabelecido entre símbolos, estrelas, paisagens naturais e urbanas, figura 21. Um trabalho que, segundo ela, não obedece a nenhuma estrutura racional, apenas à vontade de experimentar relações entre símbolos e caminhos. Essa investigação tem estado tão forte, que ela se permitiu fazer e pensar mais abertamente sobre os resultados e não tem considerado esse trabalho puramente fotográfico, pois entende que, cada vez mais, dialoga de forma híbrida com a arte.

No período da pesquisa ela relatou ter compartilhado com os alunos um pouco do processo criativo do trabalho *Estrela Cósmica* (2017), figura 21; mostrou os caminhos que percorreu em sua pesquisa, a maneira como buscou as informações, demonstrou como tem se apropriado da liberdade para tentar chegar ao ponto de contemplar sua proposta. Sua intenção, ao dividir com os alunos seu processo artístico, foi mostrar que fazer arte necessita de uma ação de pesquisa constante, uma ação com liberdade, para que se atinjam os objetivos propostos. Nesse momento do relato, ela voltou a comentar sobre sua formação em arte na graduação, que se deu praticamente sem interlocução com leituras de teorias: “da época em que eu era aluna de Belas Artes e, hoje, existe um abismo, porque eu não lia nada, a gente lia um texto aqui e outro lá em quatro anos de curso, eu não escrevi um TCC, agora, formaram excelentes artistas; a minha turma era excepcional”<sup>55</sup>. Concluiu dizendo que, na sociedade atual, a concepção da formação superior em arte é outra, e o aluno precisa saber propor interlocuções de sua produção com uma pesquisa mais sistematizada.

---

<sup>54</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 13 de novembro de 2018, na cidade de Belo Horizonte.

<sup>55</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 13 de novembro de 2018, na cidade de Belo Horizonte.



A professora ressaltou que levar a reflexão sobre os símbolos para a sala de aula deu a ela a liberdade para estabelecer conexões com o que considera imagens ancestrais, originais, pré-cristãs, pagãs, uma pré-história da imagem, símbolos que constantemente identifica presentes também na produção dos alunos. Essa troca direta que tem estabelecido com os alunos é uma forma de demonstrar o quão complexo é ser artista, como é difícil ir direto ao ponto, limpar o que é supérfluo até chegar ao que é essencial, por isso afirma que: “Sol LeWitt, que é um artista conceitual, fala que a arte é você chegar na essência da coisa, tirar tudo o que é supérfluo e chegar na essência das coisas”<sup>56</sup>. A artista relatou que sua ação pedagógica tem aspecto multidisciplinar, pois sempre se interessou em conhecimentos como História, Sociologia, Geografia, Antropologia, nas Ciências Humanas e Sociais. Essa diversidade de interesses da professora aparece nas referências bibliográficas das disciplinas que leciona; ela não se restringe ao referencial em Arte, por considerar importante e rica a construção de pontes entre a arte e outras áreas do conhecimento.

Em uma relação expandida com a sala de aula, no ano de 2018, promoveu uma série de encontros na Escola Guignard, entre alunos, professores e artistas pesquisadores convidados para promover a pesquisa na instituição, conforme registro a seguir:

O evento “O artista pesquisador”, organizado pelas Professoras da Escola Guignard/UEMG Daniela Goulart, Junia Penna e Thereza Portes, terá seu primeiro encontro de 2019 com o artista e músico César Maurício na próxima quinta-feira dia 28/03 às 9:30 h na Galeria da Escola Guignard. O artista apresentará seu Doutorado em Arte Contemporânea em desenvolvimento na Universidade de Coimbra, Portugal. Desde março de 2018, o projeto “O artista pesquisador” tem promovido encontros com artistas-pesquisadores, a fim de estimular a pesquisa em arte para o corpo discente e docente. Tem o objetivo de buscar revelar metodologias, processos, experiências, constituindo a arte como um campo fecundo para a pesquisa e a investigação (Eventos UEMG, 2019).

---

<sup>56</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 13 de novembro de 2018, na cidade de Belo Horizonte.

Em 2018, para esses eventos, foram convidados artistas que desenvolveram pesquisas em arte com perfil da academia, pesquisas de mestrado ou doutorado, com uma frequência de uma ou duas vezes no mês, entre os meses de abril e novembro. A proposta do projeto foi promover uma troca desses artistas-pesquisadores com alunos e professores, compartilhando processos de investigação em arte. A professora avaliou que o projeto demonstrou haver demanda para esse tipo de ação, principalmente no que se refere à formação de público. Ela também relata ter havido bons momentos de interação entre o público e os artistas convidados, mas destacou que, em alguns encontros, a participação do público acadêmico foi insuficiente, mas que entende que isso faz parte desse tipo de ação que foge à formatação convencional de aulas.

No final da entrevista, foi colocado um questionamento à artista. O que é ser professora de arte? Sua resposta deixou nítido não haver separação entre ser professora e ser artista:

é tentar melhorar, a gente não consegue mudar ninguém, mas se conseguir filtrar alguma coisa... É a coisa do humanismo, da compaixão, saber ver o outro. Fotografia é isso, essa coisa de você tocar, tocar e mudar, tocar e mudar pela imagem, esse é um engajamento antigo na fotografia. Uma imagem pode mudar a sua vida? Essa é uma questão clássica na fotografia, Susan Sontag escreveu um livro sobre isso. Olhar para uma imagem do holocausto te traz compaixão? Você vai se tornar uma pessoa mais compassiva? [...] Ser professora é isso. É despertar esses sentimentos nos alunos, em nós [...]. é entender o mundo, sair do seu lugar; fotografia para mim é isso, volta a questão do caminhar, você sai do seu lugar para você se sensibilizar com a vida do outro, para crescer, expandir<sup>57</sup>.

A seu ver, o trabalho em sala de aula exige muito do artista, ela considerou ser até um privilégio para o professor poder viver essa situação, por mais difícil que possa ser, por acreditar que o artista, à frente de uma turma, pode desenvolver a paciência, a capacidade de aprender a se relacionar com pessoas difíceis, com quem não se tem empatia. Ser professor

---

<sup>57</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 13 de novembro de 2018, na cidade de Belo Horizonte.

é um desafio constante: “é assim que a gente se lapida, vai melhorando enquanto pessoa”<sup>58</sup>.

Por fim temos Marco Paulo Rolla, que iniciou sua prática docente à frente do Centro de Experimentação e Informação de Arte- CEIA: “uma iniciativa independente de artistas criada no ano de 2000, pelo artista Marco Paulo Rolla e [...] Marcos Hill, em Belo Horizonte [...] vinculado à rede internacional RAIN [...] uma das principais escolas de formação artística da atualidade” (CEIA, 2019). A entidade nunca possuiu sede própria; a intenção com o CEIA era que ela fosse regida pela liberdade, “muitas vezes as pessoas me cobraram [...] um espaço físico [...], mas o pensamento era [...] ser uma cosia leve que aconteceria quando fosse possível, geralmente de dois em dois anos, [...] eram tantos espaços em BH com mau uso, para que abrir mais um”?<sup>59</sup> Nesse movimento, Marco Paulo e Marcos Hill acabaram por estimular diversos espaços na capital: participaram da abertura da FURNARTE, fizeram o primeiro evento do Centro Cultural Cento e Quatro, entre tantos outros espaços incorporados pelo projeto: “o que me dá mais felicidade é que o projeto, se ele morrer, ele já deu certo de qualquer forma”<sup>60</sup>.

Marco Paulo tem consciência de que os cursos e *workshop* promovidos com o CEIA contribuíram para a formação de diversos artistas como, entre outros, Cinthia Marcelle e Paulo Nazaré. No catálogo organizado pela Bienal de São Paulo - *Cinthia Marcelle. Chão de caça* (2017), encontramos referência à influência de Marco Paulo na formação da artista “[...] Cildo Meireles, Tunga, Anna Maria Maiolino, Jac Leirner, Lygia Clark, Arthur Bispo do Rosário, Marta Neves, Rosângela Rennó, Rivane Neuenschwander e Marco Paulo Rolla, entre tantos outros, declaradas por Marcelle” (Fundação Bienal de São Paulo, 2017, p. 32). A imagem de capa do catálogo também faz outra referência a Marco Paulo; trata-se de registro da performance realizada por Marcelle durante a MIP- Manifestação Internacional de Performance, evento promovido pelo CEIA em 2003.

A imagem da capa refere-se ao trabalho apresentado, *Na Batalha de Maria*. A imagem mostra a artista em uma sala, com piso de tacos, de ponta cabeça, voltada para um público que observa atentamente seus

<sup>58</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 21 de fevereiro de 2019, na cidade de Belo Horizonte.

<sup>59</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 21 de fevereiro de 2019, na cidade de Belo Horizonte.

<sup>60</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 21 de fevereiro de 2019, na cidade de Belo Horizonte.

movimentos. Atrás de Cinthia Marcelle, vemos uma pilha de pedras portuguesas e a sua frente, várias outras espalhadas pelo cômodo, sugerindo que outra ação havia acontecido antes da que se encontra ali registrada. A artista usava saia verde e, de ponta cabeça, revelou usar, também, calcinha dourada. Os espectadores estavam concentrados à sua frente, alguns poucos estavam em sua lateral. Duas câmaras filmavam a performance e algumas pessoas seguravam balões brancos, aparentemente sem conexão com a ação que acontecia no espaço. Sem dúvida, é uma imagem instigante, um convite a pensar em cada elemento apresentado pela artista.

Na publicação MIP 2005, encontra-se texto descritivo sobre a ação e, ao lado, uma pequena imagem, registro de outro momento do trabalho. Cinthia Marcelle está no meio da pilha de pedras portuguesas, coberta até um pouco acima dos joelhos. Seu corpo está em movimento de lançamento; ela segura uma dessas pedras e parece ter a intenção de arremessá-la para frente. Atrás da artista, aparecem duas pessoas tocando berimbau. Há mais uma informação, o tempo de duração previsto foi de uma hora. Cinthia Marcelle é um pequeno recorte dentro do trabalho de formação realizado pelo CEIA em Belo Horizonte. Na publicação MIP<sup>2</sup> de 2016, Marco Paulo escreveu ser a MIP um momento em que corpos e espíritos se encontram em torno de práticas e da aquisição de novos conhecimentos, voltado para artistas de todas as idades, iniciantes ou não, com objetivo de proporcionar trocas, sem limitações, misturando artistas consolidados com estudantes de arte: “criando, assim, além do espaço de liberdade artística, um espaço de liberdade de convivência e afetividade” (Rolla; Hill, 2016, p. 22).

Em outra publicação, *Vertigem* (2012), Cristina Tejo, Cristina Tejo questionou Marco Paulo sobre a criação do CEIA. O artista respondeu que partiu de uma vontade de se relacionar com a arte de outras maneiras, não só com curadores e museus. Por isso, acabou se dirigindo aos jovens artistas com um intuito educativo. Cristina Tejo aprofundou a indagação e perguntou ao artista o motivo para ensinar. Marco Paulo Rolla disse que, para além do sustento material, o ensino o colocava em contato com a criação e, sobre o ensino de performance, disse ser muito “peculiar, pois demanda vários conhecimentos” (Rolla, 2012, p. 134). Marco Paulo Rolla começou a

lecionar na Escola Guignard em 2009, quando Benedict Wiertz era diretor. O artista contou que o diretor acompanhava seu trabalho desde o primeiro evento do CEIA e durante encontro, propôs ao artista criação da disciplina de performance na Escola. Essa ação foi original em Minas Gerais, a Escola Guignard foi a primeira instituição de formação superior em arte a oferecer, com regularidade, a disciplina optativa em Performance, o que demandou muito de Marco Paulo Rolla para sistematizar uma metodologia de ensino, pois quase não havia referências de cursos do tipo em universidades. Ele relatou que, no início, baseou as aulas em sua própria experiência em arte e buscou, em arquivos pessoais, materiais para dar sustentação à proposta e que partiu também, de um ponto comum à sua experiência com o CEIA, a liberdade de experimentação como base metodológica.

Durante entrevista, disse ter como referência metodológica o artista-professor Carlos Farjado. Em uma das edições do Festival de Inverno, de que Rolla participou durante o período da graduação, fez formação com Farjado. O primeiro curso foi Materialidade na pintura. Reconhecendo a importância do professor em seu desenvolvimento como artista, disse que Farjado tinha um trabalho com pintura muito diferente do seu, o que poderia ter sido um fator de conflito entre eles, porém, contou Marco Paulo Rolla que adorou “ter aulas com ele porque ele tem uma visão, um olho, não limita o olhar dele ao que ele faz, ao que ele acredita no trabalho dele. Ele olha o seu trabalho e te encaminha dentro do seu trabalho, não tenta te moldar no que ele acredita”<sup>61</sup>. O artista acredita que muito da sua maneira de dar aulas vem da referência de Farjado, que busca estimular nos alunos seus processos investigativos, evitando interferir. Marco Paulo Rolla, em sua dissertação escreveu: “também quero oferecer esta homenagem a todos os professores, artistas e influências que foram essenciais na formação de minha maneira de observar a vida” (Rolla, 2006, p. 05).

Em função dessa preocupação, quase nunca mostra seu trabalho em sala; não é do seu interesse ser referência em nenhuma técnica e, menos ainda, influenciar o modo de cada um fazer o seu trabalho. Ele mencionou ser o ideal auxiliar o aluno a encontrar dentro de si o que é especial para cada um. Para ele, a formação em arte necessita de liberdade de inves-

---

<sup>61</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 21 de fevereiro de 2019, na cidade de Belo Horizonte.

tigaçãõ por parte do aluno, em seu próprio processo. No entanto, ponderou ser necessário o conhecimento da técnica e deu como exemplo o desenho, pois são muitos os artistas contemporâneos que só desenham com projeção. Considerou, ainda, ser grande a perda de conhecimentos sobre a linha, a sensibilidade da linha, sobre saber observar, “acho que a liberdade está em conhecer a técnica e fazer a escolha de não a usar em um trabalho, mas desconhecer a técnica [...] acho que a arte perde muito”<sup>62</sup>. Questionado se planejava as aulas, se havia produzido algum registro sobre suas propostas didáticas, a resposta foi que sempre pensa nas aulas com antecedência, esboça uma dinâmica, mas nada de forma sistematizada em cadernos ou coisas do tipo. Disse que ao longo desse tempo entendeu que o direcionamento de uma aula não pode ser opressivo, estático, pois as variáveis das turmas acabam sempre por alterar a dinâmica planejada.

Uma ação de destaque na docência de Rolla é a *Mostra Perplexa* que: “ocorre desde 2009, com duas edições a cada semestre, totalizando quatro eventos anuais. Sempre no âmbito das disciplinas Introdução à Performance e Performance, oferecidas na Escola Guignard-UEMG, pelo professor Marco Paulo Rolla” (Mostra Preplexa, 2018). Como dito no início deste capítulo, Marco Paulo Rolla executou, em 2018, Projeto de Pesquisa sobre metodologias do ensino e da prática da performance no âmbito acadêmico. Foi realizado um arquivamento dos materiais da Mostra em todas as edições, na intenção de reunir e disponibilizar para interessados conhecimentos em ensino da performance. Grande parte desse material está disponível no site Mostra Perplexa, que teve sua reformulação lançada em novembro de 2018, no auditório da Escola Guignard. No site é possível acessar “fotos, vídeos, entrevistas e referências relativas à performance de artistas que se apresentaram na Mostra perplexa entre 2009-2018” (Mostra Perplexa, 2018).

Contabilizamos no *site* o número de 28 performances realizadas por alunos da Escola Guignard no arquivo de 2018, com considerável material fotográfico disponível sobre cada uma das ações. Na página da Mostra, os alunos estão identificados como artistas e contabilizamos 87 nomes registrados, cada um com *link* direto para os trabalhos apresentados. Há ainda outra sessão específica que traz cartazes de cada evento, figura 22.

<sup>62</sup>Entrevista de pesquisa concedida em 21 de fevereiro de 2019, na cidade de Belo Horizonte.

Os cartazes, geralmente produzidos pelos alunos, apresentam diversidade gráfica. As imagens que compõem o material são instigantes, geralmente são registros com registros de performances das edições passadas e apropriações de imagens. É comum encontrar um cartaz diferente para cada dia de apresentação na *Perplexa*.

O site *Mostra Perplexa* também disponibiliza entrevista com Marco Paulo Rolla e com outros estudiosos da performance, abordando exatamente o objeto de nossa pesquisa, a relação de ensino de arte na universidade. A entrevista com Marco Paulo Rolla revela outras dimensões do artista com sua metodologia de ensino. Para ele, a pergunta: “como se ensina performance?” corresponde a querer saber como se ensina a ser artista. Não existe a ideia de performance em arte sem a ideia do artista. Em sua perspectiva não existe a ideia de performance em arte sem a ideia do artista, e é um grande desafio apresentar as urgências que envolvem a expressão performática na universidade. O trabalho com a performance coloca o artista no centro, diz sobre sua presença, do corpo, da energia vital, essencial para esse tipo de expressão. Destacou que a formação em arte demanda compromisso do artista, entrega à experiência artística, uma presentificação no trabalho de arte, amparado sempre pela coragem: “que significa etimologicamente agir com o coração, dentro de sua intuição assumida na sociedade como uma testemunha de um sentimento verdadeiro, da arte e da vida” (*Mostra Perplexa*, 2018).

Marco Paulo Rolla disse evitar aplicar exercícios didáticos prontos que servem como meio, atalhos para o aluno na construção de seu trabalho, o professor busca em suas aulas o contrário desse procedimento; interessa a ele lançar o aluno na urgência de sua própria libertação dos métodos pré-concebidos, estimulando-o a buscar, em si mesmo, caminhos de autonomia em seu processo de criação. Disse levar para a sala de aula considerável número de referências de artistas de diversas nacionalidades e, tenta contextualizar os trabalhos de cada aluno nesse panorama histórico da performance, nacional e internacional. Como recursos, usa apresentações em Power Point, vídeos e pesquisas in loco na internet. Um dos seus objetivos com esse compartilhamento é estimular nos alunos a transformação das informações recebidas em liberdade e expressão criadora.

**Figura 22.** Cartaz Mostra Perplexa, 2017.

Fonte: Mostra Perplexa, 2018.

Marco Paulo Rolla utiliza diversos exercícios corporais para sensibilizar o aluno em relação à percepção corporal, visando o desenvolvimento da consciência do estar no aqui e no agora, no tempo presente, sempre em movimento. Esse é um aspecto da metodologia do artista que muito se assemelha às propostas criadas por Sara Ávila. É comum aos dois artistas-professores a necessidade de trabalhar a ativação corporal nos alunos, entendendo esse princípio como potência criadora em arte. Geralmente, Marco Paulo Rolla inicia suas aulas com exercícios corporais e é comum ver o artista misturado aos alunos. Assim como Sara Ávila, o artista é um professor que se propõe ao exercício junto com o aluno, pois entende que esses exercícios são ativadores criativos e, por isso, não perde a oportunidade de experimentar essa movimentação. Marco, ao entrar em sua própria proposta metodológica, desmistifica cânones docentes que reforçam a separação entre professor e aluno, pois todos se encontram na condição de artistas nos exercícios de liberação de energia criativa.



Como possui formação livre em cursos ligados a ativação corporal, ele busca nessas referências dinâmicas para suas aulas. Ele não tem intuito de ser um preparador corporal e a ação não tem o objetivo de trabalhar fortalecimentos musculares dissociados de investigações artísticas. No seu entender existem inúmeras maneiras e técnicas para ativação dos sentidos, mas a sua preferência é por aqueles que trabalham a consciência da presença. Reforçou, no entanto, mais uma vez, que escolhe os exercícios a serem aplicados a cada semestre, levando em consideração o perfil das turmas. Não há nada pré-definido; ele faz questão de variar as estratégias para poder pensar novas propostas, conforme depoimento a seguir:

Dois exemplos muito usados por mim são a Meditação da vela de olho aberto. A outra é o Rolamento, que gera uma dinâmica de corpo, concentração no espaço e consciência do presente na repetição dos mesmos gestos por uma hora aula até gerar uma mudança de consciência do todo no tempo e no espaço, este exercício é repetido durante todo o semestre e vamos introduzindo licenças de improviso gradualmente até o momento em que o improviso pode ser entendido e a experiência consciente vivida. Na verdade, vario muito estes exercícios, mas os abaixo, quase sempre estão na dinâmica. Em meu exercício, como professor é criar experiências, testar outros caminhos para dinamizar a energia da aula e o aprofundamento no exercício de ensinar (Mostra Perplexa, 2018).

Sobre a meditação, falou ser um método que possibilita não só a tomada de consciência em relação ao tempo, como também promove expansão da percepção dele. A concentração se inicia pela respiração, até que uma vela acesa é colocada no centro da roda, de modo que todos os presentes na aula tenham contato visual com ela. A partir desse ponto, inicia-se longo período de concentração. Sobre o rolamento, ele foi transmitido ao artista por Kate Duck: “bailarina americana que vive na Holanda desde os anos 60, em um *workshop* de estudos corporais e expressivos no ateliê Dudude Herrmann” (Mostra Perplexa, 2018). Trata-se de movimentos corporais associados aos instintos primitivos, característicos dos bebês;

uma relação de movimentos que envolvem força e equilíbrio. Esse também é aplicado na aula durante considerável espaço de tempo e, segundo Marco Paulo Rolla, sua repetição leva o aluno a ganhar intimidade com os princípios da performance.

Como meio de avaliação, o artista propõe sempre dois trabalhos práticos, um em grupo e outro individual, sem qualquer direcionamento. Nesses momentos, ele solicita aos alunos a apresentação da proposta de forma visual, com desenhos, textos e outros modos que possam favorecer o entendimento daquilo que se pretende fazer. No *site* da Mostra, é possível encontrar imagens dessas propostas. O professor acredita que, ao solicitar esse tipo de apresentação dos alunos, eles estão sendo preparados para diversas situações próprias ao universo da arte. Ao esboçar a proposta no papel e fazer sua defesa oral, os alunos são chamados a atentar para todas as etapas que compõem a ação; precisam pensar nos materiais a serem utilizados, no tempo de duração, além de ser um momento para repensarem a proposta, analisando, de todos os ângulos, qual é a sua potência. Sobre as propostas em grupo, sempre estabelece um tema. Sua intenção é reproduzir situações que costumam aparecer em galerias e instituições, que partem da elaboração de trabalhos com temas pré-definidos.

Por fim, questionado sobre a importância do mito na performance e qual a sua metodologia para ensinar o aluno a trabalhar com essa noção, respondeu: “Mito não se ensina, ele é inerente ao conjunto de elementos de uma performance, por ser ela um meio imaterial e temporal, sentida no presente, e que depois se dissipa” (Mostra Perplexa, 2018). Emendou falando que a vida é constituída de uma sequência de ações como um ritual, ações cotidianas como as refeições diárias que são nada mais do que um ritual “inscrito na intimidade e sentimento pessoal ou coletivo” (Mostra Perplexa, 2018). Encerrou dizendo que a *Mostra Perplexa* faz parte da metodologia que está criando em sua experiência docente e que não desiste de ensinar o aluno a produzir, divulgar, produzir o material gráfico, relacionar com o outro, intermediar com a Escola, entre tantas outras habilidades. Na mesma proporção, é consciente de que sua metodologia se apresenta como um grande exercício para o aluno de se expor diante de um público, sem o qual não é possível acontecer aprendizagem em arte.

# **3 Artista-Professor**

Criar implica uma complexa relação entre razão e intuição. A artista-professora Fayga Ostrower (1999) observou, que: “além dos impulsos do inconsciente, entra nos processos criativos tudo o que o homem sabe, os conhecimentos, as conjecturas, as propostas, as dúvidas, tudo o que ele pensa e imagina” (Ostrower, 1999, p. 55). A criação permeia todas as instâncias da vida e, durante seu ato, uma série de saberes são construídos, em uma relação constante e indissociável entre razão e intuição. Uma vez que a criação é inerente à vida, quando falamos da criação em arte é necessário delimitar suas particularidades. O artista-professor Geraldo Loyola (2016) em *Professor-Artista-Professor: Materiais didáticos-pedagógicos e ensino-aprendizagem em Arte* escreveu que “os processos de criação e de ensino-aprendizagem em arte envolvem peculiaridades diferentes de outros ofícios e de outras áreas de conhecimento” (Loyola, 2016, p. 9), por dar atenção especial à diversidade presente no ato de expressão.

A criação em arte pode ser entendida como um complexo processo estético, único e próprio daquele que cria, composto por uma série de gestos e tomada de decisões mentais e corporais por parte do artista. Sobre isso, pontuou Cecília Almeida Salles (2004): “uma sequência de gestos do artista o leva a experimentar múltiplas transformações” (Salles, 2004, p. 26). Ao envolver gestos e percepções, a criação inevitavelmente revela o artista em seu “modo de pensar e propor novas formas de ver o mundo” (Loyola e Pimentel, 2015). O artista cria realidades complexas e cheias de variáveis, algo que se “faz à custa de destruições onde nada é perdido” (Salles, 2004, p. 27); destroem-se matérias, ideias, valores, concepções, mas ao contrário da ideia de destruição como fim, esse processo é marcado pela: “destruição como ressignificação constante de novos entendimentos e significados” (Salles, 2004, p. 27).

O resultado de um processo criativo em arte, materializado no objeto artístico, é necessariamente a construção de novos significados, a partir do ponto de vista particular do artista. Diferente do que acontece na ciência, em que a comprovação e a categorização compõem o processo de investigação, em arte esse processo é resultado “de um ponto de vista diferenciado” (Rey, 2002, p. 128), fruto de procedimentos diversos, escolhidos

e aplicados de acordo com a demanda e a vontade do artista. Quem autoriza o artista a criar procedimentos de investigação em arte? Rey (2002), em *Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes* escreveu: “é a experiência que autoriza o artista a ter um ponto de vista teórico diferenciado [...] suas análises terão esta vivência suplementar: sua confrontação pessoal com o processo de criação” (Rey, 2002, p. 128). Nesse princípio, criar implica uma complexa rede de relações que inclui as experiências do artista, tudo o que ele viveu e todos os conhecimentos que construiu. Sobre experiência, pontuou Bondía (2016): “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa não o que acontece, ou o que toca” (Bondía, 2016, p. 18). O saber da experiência passa pela maneira como reagimos diante aquilo que nos acontece, como ordenamos, significamos e construímos nossos processos. Esses modos são únicos e nunca mais poderão ser repetidos: “nenhum indivíduo produz um conhecimento igual ao outro ainda que submetido ao mesmo fenômeno” (Bondía, 2016, p. 18).

A partir dos escritos de Bondía, pode-se dizer ser impossível separar a experiência do indivíduo, pois ela faz parte da carne daquele que a sofre, seu lugar não é fora e sim dentro, diz sobre uma maneira única de ser e estar no mundo, isto é, “arte é uma experiência consumatória porque consome o sujeito vitalmente em sua ação artística” (Pimentel, 2015, p. 94). A experiência existe, é concreta e singular, uma forma direta de apropriação da vida. Uma vez que a experiência é aquilo que nos passa, ela propicia transformações e nos revela como “territórios de passagens sensíveis” (Bondía, 2016, p. 25). A ideia de passagem evoca o efeito do transitório, da performance, do movimento. Nenhuma experiência é estática, ela sempre diz sobre o dinâmico, sobre aquilo que é passageiro, mas sem a ideia de finitude.

O artista pode ser reconhecido como aquele que desfruta da liberdade de ser múltiplo, capaz de realizar diversas associações entre as suas experiências. O artista, entendido como território transitório para experiência, não define nenhuma localidade como referência, sua marca é a flexibilidade, sua característica é ser nômade no ato de criação. Dewey (2010) comentou que toda experiência acontece a partir de uma inter-relação,

“entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive” (Pimentel, 2013, p. 97). Para acontecer experiência, é necessário que o sujeito se relacione com um objeto, que realize uma ação e que, da mesma forma, se coloque aberto às possíveis reações que possam surgir a partir desse encontro, em uma “alternância do fazer e do ficar sujeito a algo, mas também [...] nas duas coisas relacionadas” (Dewey, 2010, p. 122). O que confere qualidade estética à experiência e a caracteriza como experiência em arte é a percepção que o artista desenvolve sobre aquilo que lhe acontece durante o processo criativo. Nesse princípio, a experiência em arte acontece quando o artista percebe criticamente aquilo que faz, bem como aquilo que lhe acontece durante o processo de criação.

Nessa perspectiva, o artista passa a ser criador e receptor de seu próprio trabalho, um sujeito que vive o processo de criação ao mesmo tempo em que aprecia o que produz. O artista passa a ser visto como um sujeito dotado de habilidades e conhecimentos, adquiridos ao longo dos caminhos criativos percorridos. “O artista, comparado a seus semelhantes, é alguém não apenas especialmente dotado de poderes de execução, mas também de uma sensibilidade inusitada às qualidades das coisas. Essa sensibilidade também orienta seus atos e criações” (Dewey, 2010, p. 130). Arte pressupõe criação, fazer algo com o corpo ou em referência a ele, mas, comumente, a compreensão sobre o fazer se restringe apenas ao aspecto da habilidade manual e à ideia de excelência na execução. Em contrapartida, o estético é largamente associado à apreciação, refere-se mais ao espectador do que ao criador. Porém, se retomarmos a discussão de que: “ao se ter uma experiência entre o agir e o ficar sujeito a algo, indicam que a distinção entre o estético e o artístico não pode ser levada a ponto de se tornar uma separação” (Dewey, 2010, p. 127), podemos chegar ao entendimento de que essas duas habilidades são inseparáveis no artista, não existe fazer sem apreciação nem apreciação sem ato de fazer.

Para assegurar a construção de novos saberes a partir da experiência em arte, se faz necessário praticar o exercício constante da observação, unido a particular inteligência da imaginação, pois: “o verdadeiro trabalho do artista é construir uma experiência que seja coerente na percepção

ao mesmo tempo em que se mova com mudanças constantes em seu desenvolvimento” (Dewey, 2010, p. 132). Em afinidade com o colocado e já propondo ampliação à discussão, a professora Lucia Pimentel (2013), em *Cognição Imaginativa* colocou que: “entende-se como fazer a ação que fatalmente tem imbricações com fruir, relacionar, pensar e contextualizar, não sendo deslocado ou isolado em relação aos demais elementos, assim como todos os outros elementos são fazeres” (Pimentel, 2013, p. 101). A professora afirmou que as habilidades de contextualizar, fazer e fruir em arte são essenciais, uma vez que o protagonismo dos sujeitos é processo fundamental na ação de criação. Ela aprofundou essa reflexão ao dizer que “para se chegar à elaboração de formas originais de produção de obras artísticas é preciso haver conhecimento suficiente de possibilidades de feitura, repertório imagético de referência e disponibilidade à criação” (Pimentel, 2013, p. 102).

A partir dessas colocações podemos nos indagar: Quem melhor do que o artista para atuar na formação em arte? O artista-professor é o sujeito que conhece a partir da experiência em arte, possui vasto repertório imagético, entre tantas outras habilidades, e está habilitado a compartilhar conhecimentos tão variados quanto o próprio processo de criação. Os saberes dos artistas poderão se encontrar com as particularidades dos saberes e referenciais dos alunos e criar situações criativas. Pensar sobre o artista-professor é pensar que o saber da experiência conduz à formação. Se a arte é capaz de proporcionar uma experiência estética completa ao indivíduo pelo chamado que ela faz de entrega, o artista-professor pode conduzir, com maior habilidade, seus alunos ao mesmo estado.

Assim, “é desejável que o professor de arte seja uma pessoa envolvida com a arte, que seja um mediador e que estimule -nos alunos e com os alunos- experiências de criação, de reflexão e de conhecimento em arte” (Loyola e Pimentel, 2015). É comum encontrarmos arte lecionada por profissionais que não possuem experiência ou formação na área. Se pensarmos na educação infantil, por exemplo, segmento educativo que não possui legislação específica que assegure a presença de um especialista em arte em sala de aula, a formação de crianças fica a cargo dos

professores regentes que nem sempre têm conhecimentos em arte. A experiência em arte do professor é necessária, afinal “a arte é fundamento, e não um instrumento” (Pimentel, 2015, p. 94).

Ao longo da história da arte, é extensa a referência de artistas que desenvolveram práticas docentes, da mesma forma como são diversas as relações que estabeleceram com instituições de ensino voltadas para formação em arte. Além dos artistas apresentados nesse estudo e das instituições anteriormente citadas, pode-se destacar tantas outras como a Black Mountain College: “faculdade progressista fundada em 1933 na cidade rural de Black Mountain, na Carolina do Norte” (Fisher, 2014). A instituição, que na época foi considerada centro das artes, arquitetura, literatura, música, dança, entre outros, teve seus parâmetros curriculares construídos sob a influência do pragmatismo. Entre outras concepções pedagógicas, foi adotada a ideia do ensino pela experiência, ou seja, o aluno no centro das ações de formação, com o desenvolvimento de propostas que partiam do interesse dos estudantes, mediados por artistas. “Willem e Elaine de Kooning, Robert Rauschenberg, Josef e Anni Albers, Jacob Lawrence, Merce Cunningham, John Cage, Cy Twombly, Kenneth Noland, Susan Weil, Vera B. Williams, Ben Shahn, Ruth Asawa, Franz Kline, Arthur Penn, Buckminster Fuller, MC Richards,” (Black Mountain College, 2018), entre outros, foram professores nessa escola.

Muitos desses artistas haviam sido professores na Bauhaus e, em função do contexto político da época, acabaram incorporados pela “BMC” (Fisher, 2014), figura 23. Eles possuíam larga experiência com ensino de arte e contribuíram diretamente com a construção da proposta pedagógica da escola. O destaque dado ao artista como professor foi reflexo do entendimento da instituição de que a experiência em arte era conhecimento estrutural para a construção de relações de ensino e aprendizagem em arte, transformadoras, livres e democráticas. Entre outros princípios, o pragmatismo exerceu influência na escola, isto é, a “fé no poder da inteligência para imaginar um futuro que é a projeção do desejável no presente, e inventar os instrumentos para sua realização, é a nossa salvação” (Fisher, 2014).



**Figura 23.** Hazel Larsen Archer, Josef Albers ensinando no Black Mountain College, c. final da década de 1940.



Fonte: Cortesia do acervo de Hazel Larsen Archer e do Black Mountain College Museum + Arts Center.

Os artistas, na BMC, assumiram não só o papel de mediador na formação do aluno, como também realizaram constantes intervenções artísticas naquele espaço, em função da rica reunião de artistas de diferentes áreas de expressão. Em referência a isso, o evento *Untitled Event*, realizado por artistas-professores na BMC, informa:

Pendiam do teto, em vários ângulos, telas brancas de Robert Rauschenberg. John Cage, de terno preto e gravata em uma escada, lia um texto sobre a relação entre música e Zen-budismo, um texto repleto de silêncios. Em seguida executava uma composição com o rádio. Ao mesmo tempo, Rauschenberg colocava velhos discos em um gramofone, enquanto David Tudor tocava em um piano preparado. Em outra escada, Charles Olsen e Mary Caroline Richards liam poemas. Merce Cunningham e outros dançavam pelos corredores e no espaço central entre os quatro triângulos

formados pelas cadeiras dispostas para o público. Em uma parede Rauschenberg projetava slides abstratos (feitos com gelatina colorida entre vidros) e na parede oposta trechos de um filme. Em um canto o compositor Jay Watt tocava instrumentos musicais exóticos (Goldberg, 2001, p. 126- 127). Em cada cadeira havia uma xícara. Não havia sido explicado à audiência o que fazer com ela, “[...], mas a performance terminava com um tipo de ritual, despejando-se café em cada xícara,” segundo lembrança do próprio John Cage (Storolli, 2018, p. 2).

O nível de envolvimento dos artistas na Black Mountain College foi tão significativo que muitos amadureceram seu próprio processo criativo, como John Cage, deixando implícita a relação harmoniosa entre criação e ensino.

Berté (2018) também investigou o artista-professor e suas metodologias de ensino, e apresentou pesquisa a partir da ação docente de Frida Khalo em La Esmeralda. Frida “foi professora de pintura na Escuela de Pintura y Escultura de la Secretaria de Educación Pública ‘La Esmeralda’” (BERTÉ, 2018, p. 55). De acordo com Berté em A professora Frida Kahlo: cores para uma (est) ética da docência (2018), Frida é artista conhecida por suas obras e por sua história de vida, mas poucos foram os estudos que dedicaram a investigar sua prática docente. La Esmeralda foi criada no México nos anos 40 em plena ebulição cultural e reuniu artistas e pesquisadores em torno de uma proposta que buscou repensar o ensino de arte no México. A escola teve, entre outros profissionais, artistas-professores de diversas expressões, como: “Diego Riviera, María Izquiero, Benjamin Péret, Francisco Zuñiga e Antonio Ruiz” (Berté, 2018, p. 57).

De acordo com Berté, La Esmeralda teve como pressuposto um ensino voltado para a aprendizagem com liberdade, uma concepção contrária ao academicismo, método adotado pelas escolas de arte tradicionais. Esse princípio pode ser identificado nas falas atribuídas a Frida em ato pedagógico e que se encontram disponíveis no texto do pesquisador: “a arte de pintar se aprende praticando. É preciso ir ao encontro da vida para pintá-la. Eu ainda sigo aprendendo a pintar. Eu não os corrigirei, tirando o lápis ou o pincel da sua mão. Vocês mesmos reconhecerão suas

falhas” (Berté, 2018, p. 57). As palavras revelam compreensões de Frida sobre a prática de ensino de arte ao dizer para seus alunos que pintura se aprendia praticando, deixou explícita sua concepção de ensino, uma formação que acontece a partir do processo de criação próprio de cada aluno. Em meio a referências bibliográficas e relatos de antigos alunos, Berté construiu um trabalho que possibilitou o encontro com a imagem docente da artista. O relato que se segue, é de Guillermo Monroy, ex-aluno de Frida:

acho que podia carregar mais na cor; isso poderia estar mais equilibrado aqui; esta parte não está tão boa. Eu faria dessa forma, mas eu sou eu, e você é você. É uma opinião e eu posso estar errada. Se for útil para você, aceite, se não for, deixa de lado. [...] A única ajuda que ela nos dava era nos estimular, nada mais [...]. Ela não falava nem meia palavra sobre como deveríamos pintar, nem coisa alguma sobre estilo, como fazia o Professor Diego. Ela não fingia explicar coisas retóricas. Era entusiasmada com a gente. Ela dizia: Nossa, como isto está bem pintado! ou esta parte está muito feia. O que ela nos ensinou, fundamentalmente, foi amar as pessoas e um gosto pela arte popular. Ela dizia, por exemplo: Olhem só este Judas! Que maravilhoso! Vejam que proporções! Como Picasso gostaria de conseguir pintar alguma coisa com esta expressividade, com esta força (Herrera, 2015 *apud* Berté, 2018, p. 59).

Frida criou uma maneira de lecionar que se diferenciou de outros professores de La Esmeralda, como Diego Riviera. Construiu relações afetivas com os alunos sem, no entanto, influenciar em suas pinturas. Propôs, com ênfase, aos alunos a prática da observação. Para Frida, a observação da vida, das pessoas, a dinâmica das cidades, era habilidade essencial à formação do artista. Com frequência a artista associou o processo de realização de uma pintura como resultado de um bom processo de observação. O pesquisador diz ter sido comum ver Frida com o “grupo dos Fridos pela cidade, observando o movimento da vida” (Berté, 2018, p. 62), afinal, arte e vida em Frida Kahlo foram uma coisa só.

## 3.1 Ensino e Pesquisa em Arte

Nessa perspectiva da criação em arte e seu ensino, o escrito da artista-professora Sandra Rey (2004), *A Pesquisa e o Ensino nas Artes Visuais*, uma reflexão sobre o ensino da arte no mundo contemporâneo, propôs ampliação do conceito de criação, de modo a dissociar de seu entendimento o sinônimo de prática de ateliê. Segundo ela: “será que a produção de arte contemporânea esvazia a noção de criação? Ou será que a criação não envolve pesquisa? Sabemos que os processos artísticos envolvem, tanto criação quanto pesquisa, técnica e teórica” (Rey, 2004, p. 128). Ao propor essa reflexão, chamando atenção para a amplitude que compõe o conceito de criação, Rey sinalizou para um deslocamento que atingiu tanto a compreensão sobre produção de arte quanto o ensino de arte.

A artista considerou propício substituir o termo criação, repleto de conotações históricas, por pesquisa, na intenção de ressignificar o entendimento sobre processo de produção em arte. Não é possível pensar a produção contemporânea de arte somente pelo aspecto expressivo do indivíduo, menos ainda pela identificação das habilidades técnicas do artista. Da mesma forma, não é possível pensar o ensino de arte na contemporaneidade baseado apenas em práticas artísticas, pois “é a especificidade da arte contemporânea que assim o requer, em qualquer nível de formação” (Rey, 2004, p. 128). Rey acrescentou ainda, não ser possível refletir sobre os princípios do ensino e da pesquisa em arte na contemporaneidade, sem pensar na ideia que temos adotado sobre as escolas de arte, seus princípios, utilidades e finalidades.

Rey (2004) pontuou que as escolas de arte, na atualidade, tendem a articular o ensino de técnicas com reflexões teóricas, por partirem do princípio de que a escola é o lugar onde os alunos podem vir a se encontrar como artistas e pesquisadores, atuantes em suas realidades socioculturais. Nessa integração entre prática e teoria, a criação passou a ser entendida no: “contexto de pesquisa, e a escola de arte constitui-se como lugar de práticas e atividades artísticas, assim como um lugar de pesquisa e reflexão”

(Rey, 2004, p. 129). A escola de arte, na contemporaneidade, deve ser capaz de oferecer aos alunos a aprendizagem de técnicas, a produção e o desempenho de práticas artísticas e a construção e reflexão de conhecimentos. Sobre o ensino de técnicas, conhecimento considerado pela artista primordial à formação em arte, deveriam ser oferecidos aos alunos materiais e infraestrutura adequados para o desenvolvimento dos trabalhos.

Em seu texto, a artista observou que o domínio e a competência do aluno em relação à técnica são significativos para o desenvolvimento do seu processo artístico e, em função dessa importância, é necessário que a escola tenha, em seu corpo de professores, sujeitos especializados no assunto, o que inclui o artista. A escola de arte é um: “lugar de prática, de produção e de encontros” (Rey, 2004, p. 130), um lugar de formação que deve primar por um desenvolvimento artístico coletivo, na medida em que tem condições de promover interações entre artistas-professores e alunos, ações de pesquisas, debates, isto é, uma diversidade de ações que reforcem o sentido da formação continuada, que envolvem todos os sujeitos presentes na escola, pois “A escola de arte deve cultivar a função de conservar ao mesmo tempo que alargar, [...] deve buscar intercâmbios nacionais e internacionais, promover viagens culturais e incentivar [...] atividades artísticas sem finalidade produtiva direta” (Rey, 2004, p. 130).

Assim como a arte contemporânea não possui limites ou restrições, é necessário ponderar que a produção artística também se faz em meio às fronteiras das expressões e dos conhecimentos. Esse movimento híbrido, que entrelaça diversas áreas do conhecimento, deve estar refletido diretamente na dimensão do ensino de arte que a escola pretende implantar com seu currículo. Diante da própria característica maleável da arte contemporânea, faz-se necessária consciência por parte da instituição em relação ao lugar a que se pretende chegar com o ensino de arte oferecido, de modo que não se perca de vista o equilíbrio entre expressão e reflexão em arte. A artista identificou as universidades como principais centros para a formação do artista no Brasil e considerou positiva essa relação, uma vez que elas possuem maiores condições para favorecer a formação em arte via processo de pesquisa.

Rey indagou: “mas qual é o perfil do professor de uma escola de arte? ou melhor: Por que um artista se torna professor numa escola de arte?” (Rey, 2004, p. 130). Novamente vem à tona a dimensão da experiência do artista. A professora pontuou identificar dois perfis de artistas presentes na sociedade, aqueles que seguem o caminho da produção de obras para o mercado de galerias e os que optam por uma carreira docente, tendo como princípio a troca entre os alunos e o estabelecimento de outro tipo de comunicação, a coletiva. No segundo tipo, o artista assume nova função social, um meio para seguir seus objetivos e, de certa, forma continuar sua produção artística, pois “nessa estrutura, às vezes, intervêm sentimentos complicados, mas, no conjunto, numa escola de arte, o artista encontra e contribui para produzir uma atmosfera de trocas gratuitas e de comunicação sem constrangimentos” (Rey, 2004, p. 131).

Fato é que toda escola adotará como princípio de formação aquilo que corresponder à ideia de arte adotada pelos professores que a compõem. Nessa condição, destaca-se novamente a particularidade da formação mediada pelo artista, sujeito que conhece o processo da pesquisa em arte. Em *Por uma Abordagem Metodológica da Pesquisa em Artes*, Rey (2002) disse ser a pesquisa em arte resultado da relação constante entre teoria e prática, um processo em que o artista no ato de criação: “invente o seu próprio modo de fazê-la” (Payreson, 1991 *apud* Rey, 2002, p. 134). Nessa perspectiva, acreditamos que todos os artistas investigados nessa pesquisa, conscientes ou não da relação existente entre ensino e pesquisa, desenvolveram metodologias de ensino que favoreceram a pesquisa em arte aos alunos.

Em diversas fontes de pesquisa, escritos de artistas, escritos sobre os artistas, relatos coletados, imagens e vídeos analisados, foi constante a identificação do estímulo à pesquisa em arte nas propostas feitas pelos artistas aos alunos. Ao adotarem a premissa da formação pela investigação, as metodologias se revelaram diversas, o que se pode ver nos resultados produzidos pelos alunos e na pluralidade das criações pedagógicas realizadas pelos artistas-professores. No caso de Beuys, para o artista, não havia separação entre arte, educação e democracia, sua concepção expandida da arte entendendo-a como parte da vida. Para ele, arte era instância co-

mum ao cotidiano, própria ao sujeito dotado de necessidade natural em criar. Essa capacidade criativa do sujeito levou o artista a dizer que, em potencial, todo homem era um artista, habilitado a construir constantemente a si e seu entorno social. A capacidade criativa do sujeito para construir pensamentos, palavras, imagens está na base do seu conceito de escultura social, sua concepção expandida sobre escultura como o próprio ato construtivo de si e do mundo em que se vive, por pensamentos e ações.

Quanto mais empoderado o sujeito estivesse da sua capacidade criativa, maiores seriam as oportunidades de promoção de uma verdadeira revolução social e, para que tal empreendimento fosse possível, a liberdade, estado essencial para existência da criação, deveria ser direito assegurado a todos. De acordo com o professor, criação não existe sem liberdade, somente livre o sujeito estaria apto a investigar e experimentar a melhor maneira para construir seus pensamentos. Quanto mais livre estivesse o sujeito, mais possibilidade teria para construir entendimentos novos sobre si e sobre sua realidade. Quanto mais os indivíduos de uma sociedade pudessem se dedicar a criar pensamentos, fruto de um intenso processo de reflexão e discussão, mais possibilidades teriam em construir novas relações democráticas.

Nesse princípio, Beuys entendeu que a escola deveria ser o local propício para que o sujeito pudesse estar em contato frequente com a liberdade e com a criação, estimulando uma formação baseada na autoformação, uma maneira de estimular cada aluno a buscar, por meios próprios, seu caminho na formação em arte. Pelas escolas, os sujeitos entrariam em contato com a liberdade e com a criação, baseados na autonomia de cada um para construir seu próprio processo de investigação em torno de assuntos de interesse próprio. Beuys foi um crítico das relações tradicionais de formação que anulavam a vontade individual do aluno. Entendeu ser papel da escola, bem como do professor, mediar o caminho escolhido e construído pelo próprio aluno em suas investigações.

Essa foi a base da sua prática docente, proporcionar ao aluno meios para que buscasse sua formação, sua própria investigação em arte. Importante reforçar que sua proposta de ensino não estimulou somente a

pesquisa em arte pelo princípio da criação, do fazer artístico dissociado da reflexão teórica. Em tempo integral, Beuys compartilhou e estimulou os alunos a buscarem construir suas próprias concepções sobre arte, a partir de referenciais teóricos plurais. Isso se comprova ao retomar sua imagem em ação performática, um dos momentos em que se faz possível ver o artista falando incansavelmente sobre uma série de teorias harmônicas à sua visão sobre arte.

Ao lado de Beuys, encontra-se Guignard, também referência de artista-professor que construiu relações imbricadas entre arte e seu ensino, sem, no entanto, renunciar a uma docência preocupada em estimular, no aluno, o processo de investigação em arte. Guignard teve como princípio docente proporcionar ambiente de liberdade ao estudante para que este tivesse condições de encontrar seu caminho expressivo, fosse pelo desenho ou pela pintura. Ao contrário de Beuys, Guignard delimitou uma área de atuação, artística e docente, a pintura e o desenho. Guignard partiu do princípio de que o aluno era o centro da atenção e, nessa mediação, não cabia ao professor moldar um determinado olhar ou mesmo um modo de fazer arte. Para ele, o desenvolvimento do olhar era habilidade essencial à formação do artista, pois, por intermédio dessa sensibilidade, os princípios da representação da imagem estariam colocados ao desenho e à pintura de cada um. Por meio da observação, o professor incentivou os alunos a representarem de maneira autoral o que viam, em imagem.

Essa mesma observação atenta que propunha aos alunos ele colocou em prática em sua produção artística. A produção de Guignard foi marcada pelo seu cotidiano, pela observação e representação da própria vida. Ele pintou pessoas conhecidas, amigos, alunos, paisagens do seu dia a dia, o Parque Municipal, Ouro Preto, entre tantos outros assuntos. Construiu também paisagens imaginárias, igualmente resultado de seu amplo processo de observação e representação da imagem. O princípio da observação esteve na base da sua produção artística bem como da sua prática docente em arte. Ele acreditava que o desenvolvimento dessa habilidade dava ao sujeito autonomia para representar qualquer assunto de seu interesse. A observação era um meio pelo qual o aluno poderia despertar o



que já existia dentro de si, a observação de elementos externos era apenas o ponto de ligação para que o aluno pudesse se conectar com a sua forma pessoal e única de enxergar o mundo.

Ainda que Guignard tenha elaborado ações pedagógicas, proposto exercícios, transmitindo técnicas próprias do desenho e da pintura aos alunos, a grande característica de sua metodologia também se encontrou no fato de provocar no aluno o encontro com sua expressão, a forma única e particular que cada um encontra para transpor o real em imagens. Todas as orientações propostas pelo professor aos alunos eram apenas um meio para conduzir o aluno a encontrar, por vontade própria, a melhor maneira de solucionar questionamentos criativos. Foi extensa a projeção, no cenário artístico nacional e internacional, dos alunos formados com Guignard. Na mesma proporção, rica também foi a diversidade de caminhos artísticos seguidos pelos alunos, a grande maioria com estilos bem demarcados.

A dimensão da formação em arte promovida por Guignard foi tão significativa que acabou por influenciar muitos de seus alunos a seguir a docência em arte. Guignard formou muito artistas-professores, ainda que, de forma consciente, não tenha sido esse seu objetivo. Importante lembrar que vários ex-alunos de Guignard, fizeram questão de reforçar referência à metodologia do artista como influência em suas práticas docentes, uma maneira de preservar a memória viva do mestre a quem sempre demonstraram carinho e reconhecimento pela formação em arte, consequência da eficácia de sua metodologia. Os princípios da observação e da autonomia em busca da construção do processo artístico pelo próprio aluno foram instâncias pedagógicas preservadas por diversos deles.

Sara Ávila, uma de suas ex-alunas, partiu da referência do artista para iniciar sua prática docente e, ao longo da sua trajetória, foi capaz de elaborar uma complexa metodologia de ensino voltada para o desenvolvimento da criatividade. Sua forma de ensinar não esteve centrada na prática artística ou no ensino de técnicas variadas, ao contrário, a artista-professora teve o cuidado de organizar uma metodologia equilibrando prática e teoria, pois partiu do pressuposto de que ao aluno em formação era essencial o desenvolvimento da capacidade crítica sobre aquilo que se produz.

Em associação direta com o princípio da pesquisa em arte, levantado por Rey, Ávila organizou sua metodologia em torno da dinâmica de lançar desafios expressivos aos alunos e estimulá-los a encontrar soluções com total liberdade para explorar materiais e expressões que julgassem necessários para chegar a um resultado estético satisfatório.

Sara Ávila defendeu uma formação em arte calcada na liberdade e na inventividade, uma defesa pela autoexpressão, único meio capaz de promover mudanças no próprio indivíduo bem como na sociedade. Assim como Beuys, ela realizou duras críticas aos modelos educacionais que impunham conhecimentos de fora para dentro, sem levar em consideração as inclinações dos alunos. A autoexpressão na formação só seria possível se mediada por professores que soubessem do valor da formação com liberdade e autonomia, conscientes dos processos íntimos para a construção dos caminhos em arte. Pela experiência, esses professores estariam capacitados a construir ambientes favoráveis na relação de ensino, de modo a estimular nos alunos processos constantes de investigação em arte.

No cenário mais contemporâneo, em comparação com os artistas citados até o momento, as metodologias de ensino de Daniela Goulart, Marco Paulo Rolla e Cláudia Renault têm se desenvolvido de forma mais próxima às colocações realizadas por Rey. Os três artistas têm tido, na Escola Guignard, a possibilidade de construir metodologias em um ambiente em que a prática de pesquisa se faz presente na formação do artista. Todos eles desenvolvem ações de pesquisas que se relacionam diretamente com suas práticas docentes, isso se confirma ao retomarmos as discussões iniciais, no segundo capítulo, momento em que foi elencado o envolvimento dos artistas com a dimensão da produção em arte, na dimensão acadêmica e profissional. Nessa relação entre pesquisa e ensino, os professores têm tido oportunidade de envolver os alunos, inclusive como bolsistas, neste importante aspecto da formação contemporânea em arte, contribuindo, entre outros aspectos, para o incentivo à continuidade da formação em pós-graduações, por exemplo.

Na pesquisa sobre os três artistas, ficou evidente a influência do tornar-se professor conjugado ao torna-se pesquisador. Todos identifica-

ram ter sido a formação acadêmica importante para o encontro com a docência. As pesquisas desenvolvidas pelos artistas na graduação, mestrado e doutorado foram definitivas, não só, para consolidar as formações em arte, como também para refinar a dimensão da pesquisa em suas metodologias de ensino. Foi entre a graduação e o doutorado, por exemplo, que Daniela Goulart decidiu pela prática docente. Nesse período, estabeleceu contato com dois professores que exerceram forte influência em sua vida: Moacir Laterza e Rui César, considerados por ela mestres. Em contato com eles, a artista compreendeu que pesquisar arte, refletir sobre arte, estava na base para uma prática docente efetiva, pois o que se pretendia atingir com o ensino era o despertar do aluno para a importância da construção de um processo artístico e crítico. Motivada pela experiência de sua própria formação em arte, Daniela Goulart construiu sua metodologia imbuída da motivação em auxiliar o aluno a construir um olhar crítico sobre si, sobre o mundo a que pertence, em especial à imagem, sua produção, uso e difusão.

Para a professora, o desenvolvimento da capacidade crítica do aluno em relação à imagem é premissa para a formação contemporânea em arte. Ela destacou a produção artística na contemporaneidade e o excesso visual que estamos submetidos, levando a imagem à exaustão. Sua metodologia tem se estruturado na importância de criar condições para que os alunos possam desenvolver um olhar crítico, especialmente na relação com as imagens. A artista parte do entendimento de que elas possuem poder transformador e acredita que a simples exposição do sujeito à imagem é suficiente para estabelecer uma série de ligações sensíveis, capaz de alterar percepções e entendimentos. O desenvolvimento de um olhar crítico, no entanto, depende de uma série de ações que associam práticas artísticas e reflexões, baseadas em referenciais teóricos.

A relação entre prática e teoria é bem demarcada na metodologia de Goulart, já que a artista demonstrou em sua docência que a pesquisa em arte e a construção da imagem necessitam de sustentação teórica, de diálogo constante com produções críticas que se constroem em torno dessa relação. Quanto mais referências visuais, leituras sobre o assunto o aluno tiver, melhor será para seu próprio processo investigativo. Ela disponibiliza

significativa referência bibliográfica nas disciplinas que leciona, leva textos para sala de aula e propõe discussões entre os alunos. Ao associar a discussão teórica e a prática artística, faz uso de uma metodologia de ensino baseada nos princípios da pesquisa em arte.

Importante retomar a informação de que a professora, em extensão a sua metodologia de ensino, via coordenação de pesquisa na Escola Guignard, tem explicitado a relação entre docência e pesquisa com o projeto *O artista pesquisador*, iniciativa que leva para a universidade artistas que compartilham com alunos e professores da instituição as mais diversas experiências com pesquisa em arte. Os artistas apresentam pesquisas acadêmicas, artísticas, compartilham diversas etapas do processo de investigação em arte, demonstram resultados gerados e interagem por meio de perguntas e respostas com quem assiste à apresentação. Para Daniela, o desenvolvimento dessa ação na Escola Guignard tem se revelado um importante instrumento de ensino.

Outra relação contemporânea vem de Marco Paulo Rolla, que disse entender o ensino de performance como o próprio ensino de arte, pois performance não se encontra dissociada do ser artista. Para ele, o processo de formação em arte implica na descoberta daquilo que motiva o aluno em sua expressão, no caso da performance, a potência do corpo em ação criativa. O artista deixou claro que evita aplicar em suas aulas exercícios prontos, métodos já conhecidos, todo tipo de intervenção que possa impedir ou minimizar o esforço do aluno na construção do seu caminho expressivo. Seu interesse como professor reside em criar condições para que o aluno alcance sua própria libertação, para que descubra em si e por si, interesses investigativos que possam resultar na construção de trabalhos únicos, apresentados individualmente ou de forma coletiva.

Em diálogo direto com a experimentação prática, o professor não desiste de compartilhar extenso material que possui sobre performance, uma tentativa de sistematizar uma história da expressão repleta de referências de artistas com reconhecimento nacional e internacional. Praticamente em todas as aulas, reserva tempo para que, junto com os alunos, assistam a vídeos e analisem imagens de ações performáticas em diferen-

tes contextos. Nesses momentos, o artista busca estimular nos alunos a construção de um olhar crítico sobre as imagens que assistem, um olhar investigativo, como se buscassem identificar aspectos dos diferentes processos artísticos construídos por cada um dos artistas estudados. Seu objetivo com essa dinâmica reside em alimentar o referencial deles, provocando-os a criar suas próprias ações.

O artista ainda propõe de forma constante uma série de exercícios que trabalham ora o corpo, ora a concentração, aspectos essenciais para a prática artística, em especial a performance. Como colocado no segundo capítulo, entre meditações e rolamentos, o professor, durante todo o semestre letivo, submete os alunos aos exercícios de maneira repetitiva, na intenção de demonstrar que a repetição é fundamento na ação performática e, da mesma maneira, fundamento na pesquisa em arte. Essas dinâmicas acabam por reforçar sua compreensão da performance como ritual, parte iminente da vida, uma ação corpórea consciente do presente, atuante no agora, atento às modificações e criações construídas pelos alunos em sua busca individual e pelo próprio artista, que se afirma na condição de artista e de mediador na formação em arte.

# **Considerações Finais**

Marco Paulo Rolla, Daniela Goulart, Cláudia Renault e Sara Ávila trouxeram questões para esse estudo diretamente relacionadas a outras levantadas por Beuys e Guignard. Ainda que essas metodologias sejam fruto de experiências únicas, construídas em tempos, momentos e lugares diferentes, a pesquisa demonstrou serem muitos os pontos comuns entre elas e, da mesma forma, as particularidades, pontos agregadores para a construção dessa análise. Cinco dos seis artistas investigados tiveram formação em arte atrelada à universidade. Sara Ávila, ainda que não tenha tido titulação acadêmica, possuía notório saber em arte em função da formação com Guignard, já que a Escolinha do Parque, cabe lembrar, deu origem à Escola Guignard. Todos os artistas pesquisados tiveram práticas docentes atreladas às universidades e, ainda que a maioria deles tenham tido diferentes experiências com ensino de arte, sem dúvida pode-se inferir que a relação com a educação superior foi intensa na história de todos.

Pensemos as confluências estabelecidas entre as metodologias pelas suas particularidades. Marco Paulo Rolla e Joseph Beuys se encontram pelo corpo, elemento essencial para a prática artística e docente dos artistas. Beuys falou, gesticulou, movimentou, andou, lutou, varreu, realizou uma diversidade de ações corporais, um misto de performances com atuação cidadã, que dificilmente outro artista-professor se aproximará dessa maneira de ser. Beuys apresentou trabalhos com alunos, manteve com eles uma relação de proximidade, foi ativo em seu processo de ensino de arte.

Em outra intensidade está Marco Paulo Rolla, que, na Escola Guignard, tem primado por uma prática docente que coloca frequentemente seu corpo entre os corpos dos alunos, submetendo a si mesmo sua metodologia de ensino. A proposta colocada aos alunos pelo artista permite que ele mesmo vivencie sua metodologia. Como dito no capítulo anterior, é comum, nas aulas de performance, encontrar o artista em meio aos alunos, realizando seu próprio exercício. Além da intensa e constante movimentação corporal em sala de aula, Rolla realiza outros inúmeros gestos, como durante a *Mostra Perplexa*, momento em que o

artista assiste a cada um dos trabalhos apresentados, dedicando tempo aos alunos, atenção ao processo de pesquisa em arte que se apresenta nas performances expostas. Marco Paulo Rolla coloca seu corpo presente nas ações, observa, acompanha e posteriormente retorna aos alunos suas impressões. É a relação do corpo do artista-professor com os corpos dos alunos e dos expectadores.

Destacamos também a movimentação do corpo do professor em sua própria pesquisa, durante elaboração deste estudo, no ano de 2018, Marco Paulo apresentou duas grandes exposições em Belo Horizonte: *Ópera*, que integrou a exposição ARTEMINAS, em 2018, no Palácio das Artes, “uma retrospectiva de seu trabalho desde a década de 1980 até os dias atuais” (Agenda, 2018) e *Pela Pele. Reconstruindo o homem e a mulher*, figura 25, trabalho desenvolvido com a ceramista Zezinha do Vale do Jequitinhonha, que teve como proposta: “estimular um diálogo filosófico em torno da questão da existência e da sobrevivência no mundo contemporâneo [...] o encontro entre uma arte popular e uma arte erudita em nossa contemporaneidade” (Circuito Liberdade, 2018).

**Figura 24.** Frame do documentário *Pela Pele: Reconstruindo o Homem e a Mulher*. Marco Paulo Rolla e Zezinha, 2018.



Fonte: Rolla, 2018.



A característica corporal presente na metodologia de Marco Paulo abre outras conexões, permite um encontro direto com as concepções de ensino de Sara Ávila. Compreendido como um dos pilares da sua metodologia, o corpo foi amplamente trabalhado na disciplina de Criatividade pela artista. Pelo corpo, ela buscou proporcionar aos alunos autoconsciência, a consciência sobre o outro, o encontro do corpo com o processo de criação, entre tantas outras dimensões. Ávila incorporou diversos exercícios corporais em sua metodologia; a artista experimentou todos eles e propôs trabalhos de percepção corporal, relaxamentos, partindo do princípio de que a consciência do corpo era essencial ao artista. Não só no que se referia aos sentidos, aos conhecimentos sensíveis produzidos pelo corpo, mas também em função do próprio processo criativo, cabia ao artista conhecer seu corpo e suas possibilidades expressivas. A metodologia desenvolvida por Sara Ávila possibilitou também que a artista experimentasse os exercícios propostos junto aos alunos, envolvendo seu corpo em relações criativas.

Radicalizando a referência ao corpo, associando ao movimento, conecta-se também a metodologia de Cláudia Renault. A artista, com frequência, propõe movimento aos corpos dos alunos, deslocando as aulas das dependências da Escola Guignard para as galerias e centros culturais. No ano de 2018, as turmas da professora experimentaram duas exposições: *Ópera* de Marco Paulo Rolla e *Litografia- Lótus Lobo*, ambas na cidade de Belo Horizonte. Nas duas ocasiões, estiveram presentes os artistas Marco Paulo Rolla e Lótus Lobo. Essa particularidade da metodologia de Renault foi considerada rica, não só pela particularidade da formação que acontece em centros culturais e museus, mas pela presença do artista. Estar na exposição do artista em sua presença é situação particular à formação em arte e pode ser vista como condição capaz de atingir diversos aspectos da arte, incluindo desmistificações em torno da figura do artista.

Na ocasião da aula na exposição de Lótus Lobo, a artista, em determinado momento, compartilhou sua relação com a Escola Guignard. Lótus, que é ex-professora da instituição, lembrou as relações que estabeleceu com os alunos, como a própria professora Cláudia Renault, sua ex-aluna: “conheci o ateliê de litografia da Escola Guignard, na década de 1960,

quando a Imprensa Oficial levou sua oficina de litografia para lá. Em 1963, conheci o artista litográfico João Quaglia em um curso que ministrou em BH. Em 1966, já lecionava a técnica” (Minas Tênis Clube, 2018). Lótus deu uma aula sobre Litografia e deixou evidente a potência da formação em centros culturais diante do objeto artístico e do artista. Lótus, sem dúvida, é importante fonte de pesquisa para investigações como esse estudo, que busca refletir sobre metodologias de ensino de artistas e suas concepções sobre ensino de arte.

Outra convergência acontece entre Guignard e Daniela Goulart; uma relação que envolve ensino, observação e imagem. A figura 26 reforça a dimensão da observação em Guignard, porém em abordagem diferente da realizada no primeiro capítulo, pois aqui ela se destaca pela presença do espectador, público que tem a oportunidade de acompanhar o processo de criação de uma pintura pelo artista. Nesta figura, é possível ver Guignard pintar Ouro Preto bem de dentro do seu núcleo, da rua, um cidadão em ação de pintura. Adultos e crianças, homens e mulheres, sugerem observação e comentários sobre o trabalho que estava sendo realizado. Guignard está virado para a pintura, de costas para o público. É a imagem do artista, do objeto artístico e do espectador. Será que o artista dirigiu palavras aos espectadores ou apenas pintou? Independente das especulações, a imagem permite inferir se tratar de uma relação de ensino, no sentido de ser o artista um mediador para uma série de relações sensíveis, que possam ter acontecido aos espectadores ao observarem a ação do artista.

A figura 26 tem como tema central a observação, do artista e dos espectadores. O artista observa a paisagem enquanto os expectadores apresentam múltiplos olhares. Podemos sugerir que o artista e o público tenham realizado atitudes corporais semelhantes em função da necessidade do olhar, ver a paisagem e o gesto do artista ao pintar. Interessante perceber como esse aspecto da docência de Guignard encontra harmonia com as colocações feitas por Daniela Goulart. A partir do princípio colocado pela artista em referência à sua formação, a imagem é detentora de potência transformadora tanto para os espectadores quanto para os artistas. Essa potência ativadora da imagem pela observação, as reflexões que o

sujeito faz em função do seu encontro com a imagem, possuem capacidade de colocar o sujeito em outra instância de percepção e compreensão da sua própria realidade.

**Figura 25.** Guignard pintando. Fotografia de Luiz Alfredo Ferreira, século XX.



*Fonte: Acervo Museu Casa Guignard/ Diretoria de Museus / Secretaria de Estado de Cultura e Turismo de Minas Gerais.*

A figura 26 permite ainda uma analogia entre os objetos de pesquisa em arte e o interesse pela paisagem. Guignard teve interesse particular na paisagem, entre tantas, de Ouro Preto cidade histórica mineira. A investigação artística que ele realizou na cidade, submeteu o artista a uma condição, diferente da que se estabelece em um ateliê, uma vivência coletiva, dinâmica, cheia de interferências, a cidade. Em outra perspectiva, está Daniela Goulart, artista com particular interesse em paisagens, com destaque para as urbanas; uma relação que estabelece entre o caminhar pela cidade e a ação de fotografar. Numa extensão à sua prática artística pessoal, desenvolveu o projeto *O álbum de fotos do Manzo*, fotografias de moradores

do quilombo urbano *Manzo Ngunzo Kaiango*, figura 27, localizado na capital mineira, com atenção especial para as crianças e os adolescentes. Essa prática artística de Goulart também possui a dimensão do artista em meio a seu objeto de estudo: coletivo, dinâmico, histórico. O quilombo é a cidade dentro da cidade.

**Figura 26.** Manzo-Cozinha. Fotografia de Daniela Goulart, 2016/2017.



Fonte: Acervo de Daniela Goulart.

Daniela Goulart, nesse projeto de extensão, destacou as crianças e os adolescentes, levando a fotografia como conhecimento sensível, propondo experimentos fotográficos a esse público, a partir de sua localidade. Pelas crianças retomamos novamente a Guignard; na figura 28, o artista foi registrado pintando outra paisagem de Ouro Preto, dessa vez cercado por crianças que observavam, entre outros assuntos, o gesto do artista. Elas não conversam entre si, há silêncio na imagem. Algumas olham para a tela como se esperassem ver surgir a paisagem a sua frente, de uma hora para a outra, encarnada pela tinta. Guignard está virado para a tela e para a paisagem, tem a concentração voltada para o ato. Mais uma vez, trata-se de um registro da relação de ensino, consciente ao artista? Não

é possível tal afirmação, apenas pode-se sugerir, pois sabe-se tratar do artista como mediador de uma série de relações sensíveis que se estabelecem diante observação do objeto artístico. Mais uma vez, trata-se de uma imagem que registra a complexidade da observação na relação da arte e seu ensino.

A abordagem sobre a observação encontra-se, na verdade, ramificada em todas as metodologias investigadas. Seria possível aprofundar esse apontamento, assim como tantos outros, e demonstrar outras relações e confluências, confirmar que, de forma natural, o entendimento do ensino de arte, associado à investigação em arte, marcou a prática docente de todos os investigados. Seria possível também aprofundar diálogos com outras teorias da arte e seu ensino, ramificar essa pesquisa e tentar entender, pelo viés da aprendizagem, como essas metodologias foram assimiladas pelos alunos, quais foram os resultados efetivos provocados por elas, o que cada aluno conseguiu incorporar em sua produção. O fato é que tanto o artista-professor quanto suas metodologias de ensino possuem enorme potencial investigativo, um trabalho para toda uma vida.

**Figura 27.** Guignard com crianças. Fotografia de Luiz Alfredo Ferreira, século XX.



Fonte: Acervo Museu Casa Guignard/ Diretoria de Museus / Secretaria de Estado de Cultura e Turismo de Minas Gerais.

Por fim, esse estudo buscou investigar metodologias de ensino criadas por artistas, com atenção especial para suas atuações na formação superior em arte. Muitos têm sido os estudos que se dedicam em destacar o artista-professor como objeto de estudo, tamanho são os conhecimentos produzidos por esse sujeito em seu envolvimento com a pesquisa em arte. Partindo do pressuposto de que o artista é um sujeito que conhece arte pela experiência, sua presença nos espaços de ensino pode contribuir significativamente para que os alunos, futuros artistas, possam ser mediados com maior segurança em busca do seu próprio processo de construção da pesquisa artística. Assim como são múltiplos os saberes desses artistas, em função da própria multiplicidade do processo criativo, múltiplas também se apresentaram as metodologias criadas por esses sujeitos na relação com a docência em arte.

# Referências

## Entrevistas

Abdo, Abílio. Entrevista concedida à Gabriela Clemente de Oliveira, na cidade de Belo Horizonte, em 7 de dezembro de 2018.

Abdo, Abílio. Entrevista concedida à Gabriela Clemente de Oliveira, na cidade de Belo Horizonte, em 12 de dezembro de 2018.

Abdo, Abílio. Entrevista concedida à Gabriela Clemente de Oliveira, na cidade de Belo Horizonte, em 17 de dezembro de 2018.

Goulart, Daniela. Entrevista concedida à Gabriela Clemente de Oliveira, na cidade de Belo Horizonte, em 13 de novembro de 2018.

Rolla, Marco Paulo. Entrevista concedida à Gabriela Clemente de Oliveira, na cidade de Belo Horizonte, em 21 de fevereiro de 2019.

## Referências

Agenda. *Marco Paulo Rolla - Ópera*. YouTube, ago de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=X1hvJpCfxaw>. Acesso em: 22 mai. 2019.

Andrade, Alessandra Amaral. *A presença feminina na “escolinha o parque”: trajetórias de vida de ex-alunas de Guignard*. 2008. 203 p. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-858RVE>. Acesso em: 19 nov. 2018.

Andrade, Pedro Ribeiro. *Pioneira da arte-educação, Ana Mae Barbosa reforça: “Todo artista tem o que ensinar”*. Portal Aprendiz, 2016. Disponível em:



<http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002791314.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2019.

Andrés, Maria H. *Escola Guignard, alunos professores*. Blog Minha vida de artista. Dez. de 2010. Disponível em: <http://mariahelenaandres.blogspot.com/2010/12/escola-guignard-alunos-professores.html>. Acesso em: 11 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. *Guignard, o mestre*. Criação/Artes Visuais, Estud. av. vol.10 Nº.28 São Paulo. 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/VxKz-mjXYHPJG4MKD9Rzq3WQ/>. Acesso em: 20 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. *Maria Helena Andrés: depoimento*. Circuito Atelier. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

\_\_\_\_\_. *Os Caminhos da Arte*. Petrópolis: Editora Vozes, 1977.

Artlyst. *Jseph Beuys Jorg Immendorff: Art and its revelarory sócio-political ability*. 2016. Disponível em: <https://www.artlyst.com/reviews/joseph-beuys-jorg-immendorff-art-and-its-revelatory-sociopolitical-ability/attachment/5901/>. Acesso em 21 de mar de 2019.

Auto-Retrato. In: *ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras*. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1839/auto-retrato>. Acesso em: 13 mar. 2019. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

Ávila, Sara. *A inestimável contribuição da arte*. Estado de Minas- 2ª seção. Belo Horizonte, dez de 1985.

\_\_\_\_\_. *Sara Ávila: depoimento*. Circuito Atelier. Belo Horizonte: C/Arte, 2001.

\_\_\_\_\_. *Um depoimento*. In: Revista do Instituto Arte das Américas. Vol. 1. Ano 2. jul./dez. 2004. Pág. 114 a 118.

Berté, Odailso Sinvaldo. *A professora Frida Khalo: cores para uma (est) ética da docência*. Revista digital do LAV-Santa Maria. Vol.11, n.1, p.54-82-jan./abr. 2018 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/31479/pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

Beuys, Joseph. *A revolução somos nós*. In: FERREIRA, Glória; COTRIM, Cecília (Org). *Escritos De Artistas Anos 60, 70*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2014.

\_\_\_\_\_. *Biografia e Fluxus*. Disponível em: <https://josephbeuys.hotglue.me/>. Acesso em: 19 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. *Cada homem um artista*. Trad. Júlio do Carmo Gomes. 2ª edição. Porto: Editora 7 Nós, 2011.

Black Mountain College. *Our Mission Statement*. Disponível em: <http://www.blackmountaincollege.org/about/>. Acesso em: 17 ago. 2018.

Black Mountain Research. *Josef Alberss drawijosef Albers's drawing class*. Disponível em: [https://black-mountain-research.com/2014/01/21/experiment-black-mountain-college/josef\\_alberss\\_drawing\\_class\\_black-mountain\\_college\\_ca\\_19391940/](https://black-mountain-research.com/2014/01/21/experiment-black-mountain-college/josef_alberss_drawing_class_black-mountain_college_ca_19391940/). Acesso em: 11 mar. 2019.

Bondía, Jorge Larrosa. *Notas sobre narrativa e identidade*. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000095&pid=S1517-9702201100030001200004&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000095&pid=S1517-9702201100030001200004&lng=pt). Acesso em: 11 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. *Tremores. Escritos sobre experiência*. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

Borer, Alain. Joseph Beuys. São Paulo: Cosac e Naify, 2001.

Cabral, Jeferson de Oliveira; Santos, Vera Lúcia Bertoni dos. *Experiência Narração: reflexões a partir do documentário de dança-teatro Sonhos em Movimento*. Revista Cena, Porto Alegre, UFRGS, n. 22, p. 158-165, jul./out. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cena/article/view/72787>. Acesso em: 08 dez. 2018.

CEIA. *Sobre o CEIA*. Disponível em: <http://ceiaart.com.br/br/sobre-o-ceia>. Acesso em: 16 abr. 2019.

Cipriano, Fábio. *Joseph Beuys e o abandono à arte*. In: Almeida, Jorge e Bader, Wolfgang. *Pensamento alemão no século XX: Grandes protagonistas e recepção das obras no Brasil*. Volume III. São Paulo: Cosac Naif, 2013.

Circuito Liberdade. *Mostra Pela Pele: reconstruindo o Homem e a Mulher em exibição no Centro de Arte Popular- CEMIG*. Disponível em: <http://www.circuitoliberalidade.mg.gov.br/pt-br/programacao/centro-de-arte-popular-cemig/6312-mostra-pela-pele-reconstruindo-o-homem-e-a-mulher-em-exibicao-no-centro-de-arte-popular-cemig-07-10-2018>. Acesso em: 22 mai. 2019.

Colégio das Artes da Universidade de Coimbra. *Cláudia Renault*. Motel Coimbra, Campus de Arte em Investigação. Doutorandos em arte, 2014. Disponível em: <http://www.motelcoimbra.pt/student/claudia-renault/#>. Acesso em: 11 abr. 2019.

Dewey, John. *Arte como Experiência*. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Escola Guignard. *Exposição Escola Guignard-Hoje*, retoma tradição e apresenta trabalhos dos professores da Guignard. Abr de 2017. Disponível em: <http://guignard.uemg.br/noticia-detalle.php?id=9121>. Acesso em: 20 nov. 2018.

Eventos UEMG. *O artista pesquisador. Encontros com artistas-pesquisadores: Processos e experiências na pesquisa em arte*. Mar de 2019. Disponível em: <http://uemg.br/events2/event/escola-guignard-o-artista-pesquisador-encontro-com-cesar-mauricio>. Acesso em: 06 mai. 2019.

Feira Cultural. *Cláudia Renault expõe no Centro Cultural UFMG. Pausa para uma observação atenta da des/construção de uma casa*. nov. de 2018. Disponível em: <https://www.feiracultural.art.br/2018/11/15/claudia-renault-expoe-no-centro-cultural-ufmg/>. Acesso em: 03 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. *Após residência no Vale do Jequitinhonha, Marco Paulo Rolla apresenta exposição no Centro de Arte Popular Cemig*. set de 2018. Disponível em: <https://www.feiracultural.art.br/2018/09/20/apos-residencia-no-vale-do-jequitinhonha-marco-paulo-rolla-apresenta-exposicao-no-centro-de-arte-popular-cemig/>. Acesso em: 03 mai. 2019.

Fisher, Jonathan. *The Life and Work of Progressive Higher Education: Towards a History of Black Mountain College, 1933-1949*. Disponível em: <http://www.blackmountainstudiesjournal.org/volume-6-alma-stone-williams-race-democracy-arts-and-crafts-and-writers-at-bmc-summer-2014/6-fisher-halfway-formatted-use-other-version/>. Acesso em: 08 out. 2018.

Flor do Abacate. *Informativo Escola Guignard*. Campus Belo Horizonte. UEMG. Vol. 1, N<sup>o</sup>. 1. nov de 1997.

\_\_\_\_\_. *Informativo Escola Guignard*. Campus Belo Horizonte. UEMG. Vol. 1, N<sup>o</sup>3. nov de 1998.

Fonseca, Diego A. *Na arte como na vida, Há controvérsias*. Mono Art. 2016. Disponível em: <https://blogmonoart.wordpress.com/2016/03/30/na-arte-como-na-vida-ha-controversias/>. Acesso em: 17 ago. 2018.

Fundação Bienal de São Paulo. *Cynthia Marcelle. Chão de Caça. 57<sup>a</sup> Exposi-*

ção *Internacional de Arte da Bienal de Veneza*. Catálogo, São Paulo, 2017. Disponível em: [https://issuu.com/bienal/docs/57\\_bv\\_catalogo\\_web](https://issuu.com/bienal/docs/57_bv_catalogo_web). Acesso em: 06 abr. 2018.

Fundação Guignard. *Sara Ávila*. 2017. Disponível em: <https://www.fundacaoguignard.com/catalogo-raisonne>. Acesso em: 04 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. *Sobre o crítico de arte Pierre Santos*. 2017. Disponível em: <https://www.fundacaoguignard.com/xxxxx>. Acesso em: 04 mai. 2019.

Galindo, Blanca Gutiérrez. *El artista educador. Los casos de Allan Kaprow y Joseph Beuys*. Disponível em: <https://studylib.es/doc/5783472/el-artista-educador.-los-casos-de-allan-kaprow-y-joseph-b>. Acesso em: 17 ago. 2018.

Guignard. In: *ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras*. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa8669/guignard>. Acesso em: 02 jul. 2019. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

\_\_\_\_\_. *Guignard: depoimento*. Belo Horizonte: C/Arte, 2015. 96 p. (Circuito Atelier).

Portal EBC. Guignard. *Os 50 anos da morte do pintor*. TV Brasil. Programa: De lá pra cá. 2012. Disponível em: <http://tvbrasil.ebc.com.br/delapraca/episodio/guignard>. Acesso em: 18 dez. 2018.

Honorato, Cayo. *A formação do artista-educador, aproximadamente*. Anais do VII Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual Goiânia-GO. UFG, FAV, 2014. Disponível em: [https://cayohonorato.weebly.com/uploads/8/4/7/3/8473020/2014\\_artigosnpackvcayohonorato.pdf](https://cayohonorato.weebly.com/uploads/8/4/7/3/8473020/2014_artigosnpackvcayohonorato.pdf). Acesso em: 19 mar. 2019.

INNOVATIO Laboratório de Artes e Tecnologias para Educação. *Metodolo-*

*gias de Ensino em Artes Visuais- CEAD- EBA- UFMG*. YouTube. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bOF4CKClSy4>. Acesso em: 12 mar. 2019.

Loyola, Geraldo Freire. *PROFESSOR-ARTISTA-PROFESSOR: Materiais didáticos- pedagógicos e ensino-aprendizagem em Arte*. 2016. 113 f. Tese (Doutorado em Artes)- Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2016.

Loyola, Geraldo Freire; Pimentel, Lucia Gouvêa. *Professor-artista-professor: reflexões estéticas sobre o ensino-aprendizagem em arte*. ISEPOGA. EBA/ UFMG. 2015. Disponível em: <https://eba.ufmg.br/pos/sepoga/index.php/sepoga/sepoga15/paper/download/3/2>. Acesso em: 25 out. 2018.

MAM. *ROLLA, Marco Paulo. Coleção*. Disponível em: <http://mam.org.br/acer-vo/2009-003-000-rolla-marco-paulo/>. Acesso em: 13 abr. 2019.

Matos, Simone de M. *Projeto Guignard*. 25 de mai. de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9h16GMOFm0>. Acesso em: 13 dez. 2018.

Minas Tênis Clube. *Litografia Lotus Lobo*. Disponível em: <https://www.minas-tenisclubes.com.br/noticias/litografia-lotus-lobo>. Acesso em: 22 mai. 2019.

Minha Vida de Artista. *Homenagem a Sara Ávila*. 27 de nov. de 2013. Disponível em: <http://mariahelenaandres.blogspot.com/2013/11/>. Acesso em: 05 mai. 2019

Morais, Frederico. *O Humanismo Lírico de Guignard*. Disponível em: <https://docplayer.com.br/4658732-O-humanismo-lirico-de-guignard-frederico-morais-frederico-morais-e-critico-de-arte.html>. Acesso em: 15 dez. 2018.

Moreno. Jorge Morales. *Notas para uma história crítica de “la Esmeralda”*:

*la cuestión de sus Orígenes (1927, 1943)*. Revista: Discurso visual. N°36, Julh/dez de 2015. Disponível em: [http://www.discursovisual.net/dvweb36/TT\\_moreno.html](http://www.discursovisual.net/dvweb36/TT_moreno.html). Acesso em: 10 mar. 2019.

Mostra Perplexa. *Cartazes*. 30 de mai de 2018. Disponível em: <https://mostraperplexa.wordpress.com/category/arquivo/cartazes/>. Acesso em: 24 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. *Entrevista Marco Paulo Rolla*. 14 de jun de 2018. Disponível em: <https://mostraperplexa.wordpress.com/category/arquivo/cartazes/>. Acesso em: 24 abr. 2019.

Museu Casa Guignard. *Guignard com alunos em Ouro Preto*. Disponível em: <https://acervodigital.secult.mg.gov.br/museu-casa-guignard-mcg/147069-2/>. Acesso em: 12 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. *Guignard com os alunos no Parque Municipal de Belo Horizonte*. Disponível em: <https://acervodigital.secult.mg.gov.br/museu-casa-guignard-mcg/136032-2/>. Acesso em: 12 mar. 2019.

Nogueira, Pedro R. *Pioneira em arte-educação, Ana Mae Barbosa reforça: “Todo artista tem o que ensinar”*. Cidade educadora, cultura e educação integral. 12 de ago de 2016. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2016/08/12/pioneira-da-arte-educacao-ana-mae-barbosa-reforca-todo-artista-tem-o-que-ensinar/>. Acesso em: 11 dez. 2018.

O Mundo da Arte-Guignard. *Tela imaginada*. YouTube, 18 de jan de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CiairDLJHJs>. Acesso em: 20 dez. 2018.

Ostrower, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: editora vozes, 14ª edição, 1999.

Plataforma Lattes. *Sobre a plataforma Lattes*. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/web/plataforma-lattes/o-que-e>. Acesso em: 25 abr. 2019.

Peres, Daniela Goulart. *Currículo do sistema currículo Lattes*. Abr de 2019. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8729055970370428>. Acesso em: 11 abr. 2019.

Phaidon. *Joseph Beuys goes back to his childhood*. Disponível em: <https://www.phaidon.com/agenda/art/articles/2012/october/29/joseph-beuys-goes-back-to-his-childhood/>. Acesso em: 13 mar. 2019.

Pimentel, Lucia Gouvêa. *Cognição Imaginativa*. PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes. Belo Horizonte: EBA/UFMG v. 3, n.6, p.96-104, nov. 2013.

\_\_\_\_\_. *Processos Artísticos como Metodologia de Pesquisa*. *OuvirOUver*. Uberlândia, v.11, n1, p.88-98, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/32707>. Acesso em: 17 ago. 2016.

Portelli, Alessandro. *História Oral como gênero*. Trad. Maria Therezinha Janine Ribeiro. Revista Projeto História, nº 22, São Paulo, jun de 2001. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/10728>. Acesso em: 19 nov. 2018.

Prefeitura de Nova Lima Oficial. *Prestígio a exposição Sara Ávila*. Publicado em 26 de fev. de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9phRaL-6xZA>. Acesso em: 04 mai. 2019.

*Projeto Pedagógico Licenciatura em Artes Plásticas*. Escola Guignard/UEMG. Disponível em: <http://intranet.uemg.br/comunicacao/arquivos/Arq20140423105440PP.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2018.



Recanto Adormecido. *Segunda edição do ARTEMINAS resgata a memória partir dos trabalhos de Roberto Vieira, Jorge dos Anjos, Marco Túlio Resende e Cláudia Renault*. 2016. Disponível em: <https://recantoadormecido.com.br/2016/07/21/segunda-edicao-do-arteminas-resgata-a-memoria-a-partir-dos-trabalhos-de-roberto-vieira-jorge-dos-anjos-marco-tulio-resende-e-claudia-renault/>. Acesso em: 03 mai. 2019.

Renault, Cláudia Tamm. *Currículo do sistema currículo Lattes*. Abr de 2019. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7427398364123643>. Acesso em: 11 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. *Fragmentos de memória*. Revista Fólio, Belo Horizonte, ano XII, nº15, pág. 197-207, jul./dez. 2007. Disponível em: [https://issuu.com/revistafolio/docs/revistafolio\\_ano101](https://issuu.com/revistafolio/docs/revistafolio_ano101). Acesso em: 03 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. *Habitar como poética: Percurso plástico e conceitual a partir da obra de Alberto Carneiro e de Pedro Cabrita Reis*. 2014. 403 f. Tese (Doutorado em Arte)- Colégio das artes. Universidade de Coimbra, Coimbra, 2014. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/26432>. Acesso em: 27 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. *Lembrar para esquecer: Transitoriedade e criação*. 2008. 99 f. Dissertação (Mestrado em Arte)- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/JSSS-7WKG3Z>. Acesso em: 27 abr. 2019.

Rey, Sandra. *A Pesquisa e o Ensino nas Artes Visuais*. In: Revista do Instituto Arte das Américas. Vol. 1. Ano 2. jul./dez. 2004. Pág.128 a 133.

\_\_\_\_\_. *Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes visuais*. In BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (Org.) O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: Universidade/UFRGS, 2002. p.123-140.

Ribeiro, José A. P. *Guignard e o ambiente artístico no Brasil nas décadas de 1930 e 1940*. 2009. 93 p. Dissertação (mestrado) Universidade de São Paulo. São Paulo, SP. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-25102010-172303/pt-br.php>. Acesso em: 10 dez. 2018.

Rolla, Marco Paulo. *Café da manhã*. Performance, 2011. Disponível em: <http://cargocollective.com/marcopaulorolla/CAFE-DA-MANHA>. Acesso em: 24 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. *Currículo do sistema currículo Lattes*. Abr. de 2019. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7598541991442978>. Acesso em: 11 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. *O corpo e o material: Uma reflexão social do desejo na vida, através da arte*. 2006. 134 f. Dissertação (Mestrado em Arte)- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: [http://www.biblioteca.digital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/VPQZ-6Z9TJA/marcopaulorolla\\_dissertacao\\_2006.pdf?sequence=1](http://www.biblioteca.digital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/VPQZ-6Z9TJA/marcopaulorolla_dissertacao_2006.pdf?sequence=1). Acesso em: 02 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. *Pintura além da pintura*. In: ROLLA, Marco Paulo; HILL, Marcos; GANDRA, Viviane (ORG). *Pintura além da pintura*. Belo Horizonte: Centro de Experimentação e Informação de Arte, 2011. Pág. 153 a 156.

\_\_\_\_\_. *Vertigem*. CEIA, Centro de Experimentação e Informação de Arte, Belo Horizonte. 2012.

\_\_\_\_\_. *MIP<sup>2</sup>- II Manifesto Internacional de Performance*. Belo Horizonte, Centro de Experimentação e Informação de Arte, 2016. Disponível em: <http://ceiaart.com.br/br/publicacoes>. Acesso em: 07 mai. 2019.

Salles, Cecília A. *Gesto Inacabado: processo de criação artística*. 2ª ed. São Paulo: FAPESP, 2004.

Santiago, Ricardo. *História oral e as artes: percursos, possibilidades e desafios*. Revista de História Oral, v.16, n.1, p. 155-187, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=download&path%5B%5D=278&path%5B%5D=309>. Acesso em: 02 dez. 2018.

Sapper, Dayse M. S. *O processo pedagógico de um aprendiz de desenho*. 2013. 37 p. Trabalho de conclusão de curso (graduação). Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG.

Sempre um Papo. *Sempre um Papo: Geração Guignard com Maria Helena Andrés e Sara Ávila*. YouTube, 12 de jun. de 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gTvn-GzKILU>. Acesso em: 18 dez. 2018.

Storolli, Wânia Mara Agostini. *John Cage e o surgimento de novas formas artísticas*. XXVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa de Pós-Graduação em Música. Manaus, 2018. Disponível em: <http://anppom.com.br/congressos/index.php/28anppom/manaus2018/paper/viewFile/5421/1992>. Acesso em: 10 mar. 2019.

Tate. *Joseph Beuys*. 1921-1986. Disponível em: <https://www.tate.org.uk/art/artists/joseph-beuys-747>. Acesso em: 17 ago. 2018.

Universidade do Estado de Minas Gerais. *Escola Guignard*. Disponível em: [http://www.uemg.br/unidade\\_guignard.php](http://www.uemg.br/unidade_guignard.php). Acesso em: 04 de jan. 2019.

VIEIRA, Ivone Luzia. *Releituras da memória de Alberto da Veiga Guignard: 60 anos de sua vinda para Minas Gerais*. Revista do Instituto Arte das Américas. Vol. 1. Ano 2. jul./dez. 2004. Pág. 106 a 113.

Vicini, M. *Arte de Joseph Beuys: pedagogia e hipermídia*. Comunicação & Educação, v. 14, n.1, p.23-32, 30 abr. 2009. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comeduc/article/view/43323/46945>. Acesso em: 04 de ago. de 2018.

\_\_\_\_\_. *Dimensões comunicacionais no conceito de escultura social de Joseph Beuys como possibilidade de tradução criativa*. ARS (São Paulo) [online]. 2013, vol.11 no.22, july/dec Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1678-53202013000200074>. Acesso em: 04 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. *Dimensões comunicacionais no conceito de escultura social de Joseph Beuys: um processo de tradução criativa*. 2011. 222 f. Tese (Doutorado em Comunicação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/4346>. Acesso em: 04 ago. 2018.

Volz, Jachen (ORG.). *Chão de caça*. Hunting Ground. Catálogo da 57ª Bienal de Veneza. Bienal de São Paulo, publicado em 26 de jun. de 2017. Disponível em: [https://issuu.com/bienal/docs/57\\_bv\\_catalogo\\_web](https://issuu.com/bienal/docs/57_bv_catalogo_web). Acesso em: 16 de abr. 2019.

Westerman, Jonah. Joseph Beuys, Information Action 1972. In: *Performance Art Tate: Into the Space of Art*, Tate Research Publication, 2016. Disponível em: <https://www.tate.org.uk/research/publications/performance-at-tate/perspectives/joseph-beuys>. Acesso em: 15 nov. 2018.

Worcman, Susane. O ensinar em Guignard. In: ZILIO, Carlos (Org.). *A modernidade em Guignard*. Rio de Janeiro: Ipiranga, 1982. Pág. 50 a 54.

Zílio, Carlos. Com a cabeça nas nuvens. In: ZILIO, Carlos (org). *A modernidade em Guignard*. Rio de Janeiro: Ipiranga, 1982. Disponível em: <http://www.carloszilio.com/textos/1983-guignard.pdf>. Acesso: em 17 dez. 2018.

Apoio:

