

Não sou seu mestre: processos criativos em pintura na graduação em Artes

I am not your master: creative processes in painting in the undergraduate Arts program
No soy tu maestro: procesos creativos en pintura en la carrera de Artes a nivel universitario

PRISCILLA PESSOA¹

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, UFMS, CAMPO GRANDE-MS, BRASIL

RESUMO

O presente ensaio propõe uma análise crítica do ensino de disciplinas de pintura em nível de graduação, centrando-se no papel do professor-artista na orientação dos processos criativos dos acadêmicos, a fim de evitar uma abordagem autoritária de mestre. São apresentadas reflexões sobre a dinâmica da relação mestre e aprendiz, destacando a problemática associada à perpetuação dessa postura por parte do professor-artista. Na sequência, é exposta uma experiência na condução da disciplina “Oficina de Pintura II”, na qual busquei integrar pesquisa e ensino, proporcionando uma orientação enriquecedora em termos de possibilidades e discussões para o desenvolvimento de processos criativos individuais em pintura pelos acadêmicos.

Palavras-chave: Pintura. Ensino Superior. Processos Criativos.

ABSTRACT

This essay proposes a critical analysis of the teaching of painting disciplines at the undergraduate level, focusing on the role of the artist-teacher in guiding the creative processes of students, aiming to avoid an authoritarian master approach. Reflections on the dynamics of the master-apprentice relationship are presented, emphasizing the issues associated with perpetuating this stance by the artist-teacher. Subsequently, an experience in teaching the course “Painting Workshop II” is outlined, where I sought to integrate research and teaching, providing enriching guidance in terms of possibilities and discussions for the development of individual creative processes in painting by the students.

Keywords: Painting. Higher Education. Creative Processes.

RESUMEN

Este ensayo propone un análisis crítico de la enseñanza de asignaturas de pintura a nivel de grado, centrándose en el papel del profesor-artista en la orientación de los procesos creativos de los académicos, con el objetivo de evitar un enfoque autoritario de maestro. Se presentan reflexiones sobre la dinámica de la relación maestro y aprendiz, destacando la problemática asociada con la perpetuación de esta postura por parte del profesor-artista. A continuación, se expone una experiencia en la dirección de la asignatura “Oficina de Pintura II”, donde busqué integrar la investigación y la enseñanza, brindando una orientación enriquecedora en términos de posibilidades y discusiones para el desarrollo de procesos creativos individuales en pintura por parte de los académicos.

Palabras clave: Pintura. Educación Superior. Procesos Creativos.

¹ Docente nos cursos de Artes Visuais da UFMS, nas áreas de história da arte e pintura, com pesquisa em processos criativos em pintura. E-mail: priscilla.pessoa@ufms.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8080-8856>.

A FIGURA DO MESTRE

A arte se fez presente praticamente desde que existem seres humanos, em quase todas as tradições culturais conhecidas e, sendo assim, conceitos e modos de produção artística foram transmitidos para alguém, que os apreendeu e transmitiu para outrem, consolidando assim incontáveis processos de ensino aprendizagem. Percorrendo rapidamente as páginas de um único livro de história geral da arte, como, por exemplo, o de Gombrich (1999), encontramos várias vezes a descrição de relações do tipo mestre x aprendiz sendo citadas como forma de ensino de pintura, nas mais diversas épocas e sociedades: o autor nos conta sobre como as leis rigorosas do estilo de pintura egípcia da Antiguidade eram passadas, quase sem alterações, de geração a geração de artistas; elucida que a pintura chinesa budista era ensinada através de um método em que os aspirantes pintavam, durante anos, exaustivamente, montanhas, rios e rochas com base nas imagens produzidas por seus preceptores, e só quando estavam extremamente hábeis nessas cópias, eram liberados para viajar e observar a natureza diretamente; e, por fim (mas eu poderia tomar emprestados muitos outros exemplos), Gombrich (1999) relata como se dava o ensino nas oficinas de mestres-pintores da Europa medieval e moderna.

Essa tradição, por atingir a nós, brasileiros, de maneira mais impositiva – dada nossa herança de séculos de colonização, também, no campo cultural – interessa, aqui, especialmente. Naquela época, as oficinas estavam vinculadas às corporações de ofício ou guildas (conjunto de trabalhadores dedicados ao mesmo ofício numa cidade ou região). Os membros dessas corporações, fossem elas artísticas ou não, eram divididos em: aprendizes (em geral jovens que aprendiam o ofício com os mestres, além de serem seus assistentes, em troca de casa, comida e ensinamentos); jornaleiros (aprendizes que terminavam seus estudos, mas podiam continuar trabalhando com os mestres em troca de salário); e mestres (os donos das oficinas que executavam e transmitiam seus ofícios). A palavra mestre, tal qual a usamos hoje no meio artístico, surge aí.

A transmissão de saber de mestre-pintor para aprendiz não era abrangente em relação às variantes possíveis da pintura; advinha como consequência do fazer cotidiano no ateliê, fruto da observação da fatura de pinturas e do auxílio, não só nessa etapa, mas também na produção de materiais pictóricos. Falamos, assim, de uma relação muito marcada pelo aprendizado de um repertório de procedimentos criativos e técnicos restritos àqueles que o mestre desenvolveu ao longo de sua própria carreira artística.

No Brasil, as primeiras produções artísticas de cunho erudito são identificadas com o Barroco – estilo a que artistas nacionais imprimiram características formais e materiais que o tornaram muito diferente daquele que leva a mesma denominação na Europa. Mas, de acordo com Barbosa (2015, p. 144), também no Brasil “[...] o ensino da arte barroca tinha lugar nas oficinas através do fazer sob a orientação do mestre”. Ainda segundo Barbosa (2015), o sistema de ensino formal em arte foi introduzido no Brasil com a criação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios – futura Escola Nacional de Belas Artes – fundada em 1816, com inspiração nas *Ecole des Beaux-Arts* francesas.

Nessa instituição, precursora do que seria o ensino superior na área de Artes no Brasil, a formação em pintura era caracterizada por ter como método a reprodução de modelos acadêmicos e seus gêneros pictóricos, por ser calcada no rigor técnico e por ser centrada na figura do professor (em geral também artista), como detentor do conhecimento a ser transmitido aos alunos. Tal conhecimento era, por sua vez, adquirido através desse mesmo modelo, ou seja, inserido numa prática educativa retroalimentadora, na qual ecoavam bastante, agora adotadas entre as regras das academias, algumas ideias arraigadas que são características da antiga relação entre mestre e aprendiz – que, entre outras coisas, não levam

em conta a individualidade daquele que aprende ao mesmo tempo em que supematiza a daquele que ensina.

Essa espécie de tradição dentro do ensino de pintura, em que pesem todos os séculos de rupturas artísticas que separam os mestres das oficinas medievais dos atuais professores-artistas que ministram a disciplina em instituições de ensino superior, além de todas as possibilidades pedagógicas desenvolvidas nesse intervalo, ainda é, muitas vezes, reconhecível. Assim, quando aponto a problemática que reside na tendência do professor-artista de posicionar-se como mestre, ao ensinar pintura numa graduação, é especificamente ao perigo da restrição a um repertório pessoal de processos criativos que me refiro.

Também sou professora-artista e na minha produção artística, transito pela pintura, desenho e instalação, numa operação poética ligada ao íntimo e ao cotidiano, participando regularmente de mostras individuais e coletivas².

E, ainda que tenha apresentado algumas breves considerações históricas sobre a relação entre mestre e aprendiz, me refiro à questão da restrição a um repertório pessoal na orientação de processos criativos em pintura na graduação, principalmente, por razões empíricas: em diversas ocasiões notei, tanto numa autocrítica ao meu próprio exercício de docência dos primeiros anos de magistério, como também ao observar o trabalho de outros professores-artistas que ensinam pintura e outras linguagens no ensino superior, uma inclinação forte ao comportamento de mestre – ao passo que muitos estudantes assumem, de bom grado, o de aprendiz.

E não se trata, no mais das vezes, de má intenção nem de relapsidade: as ementas são seguidas, as teorias revisadas, a história da pintura serve como base, obras referenciais são apresentadas... mas na hora do “vamos ver”, no momento em que os acadêmicos precisam começar a desenvolver seus processos criativos (conceituais e práticos) em pintura, é quase natural ao professor-artista usar como base de orientação seu próprio universo criativo, transmitindo os procedimentos e técnicas com os quais resolve os problemas que a fatura de uma pintura vai apresentando, até sua finalização.

São posições bastante confortáveis, uma vez que são eficientes: o acadêmico vai aprender um caminho para sua pintura, apresentará obras com alguns toques pessoais seus e tudo terá corrido tranquilamente no trabalho do professor, ficando ambos com a sensação de terem cumprido seus objetivos. Mas, em geral, o conforto esconde erros sérios em qualquer magistério e, no contexto de que falo aqui, não é diferente; cabem bem, neste momento, as lições que o professor e semiólogo Roland Barthes nos legou em sua *Aula*, em que defende uma prática docente na qual o professor abre mão do monopólio sobre um tema ou sobre seus alunos, pois, “[...] o que pode ser opressivo num ensino não é finalmente o saber ou a cultura que ele veicula, são as formas discursivas através das quais ele é proposto” (BARTHES, 2007, p. 41).

Nesse e em outros textos, o autor sustenta que a aula deve ser um espaço fértil para o bem-vindo surgimento de diferenças, um “viver-junto”, no interior do qual “[...] a coabitação não exclui a liberdade individual” (BARTHES, 2003, p. 329). Em um contexto de ensino como o que propõe, Barthes (2004) defende que o professor não pode, de modo algum, se colocar como depositário de um conhecimento supremo e exclusivo, “[...] mas apenas um regente, um operador de sessão, um regulador: aquele que dá regras, protocolos, não leis” (p. 412), no sentido mecanicista que esse termo muitas vezes adquire.

Assim, escolhendo a via apontada por Barthes, surgem algumas questões frente ao professor-artista de pintura: como produzir um discurso sobre o pensar e o fazer pictórico sem, no entanto, impô-lo, tornando a sala de aula um espaço tanto de conhecimento quanto de

² Mais informações sobre essa carreira podem ser obtidas em meu site de artista: <https://www.priscillapessoa.com>.

criação e produção de diferenças, desviando do caminho – quase inconsciente – de reprodução do papel de mestre no momento da orientação de processos criativos dos acadêmicos? Como lidar, para além da amplitude de possibilidades da pintura, também com as especificidades de cada acadêmico, muitas vezes na posição de artistas em formação? Como abordar a prática pictórica, considerando-a sempre sob a perspectiva de uma longa tradição, mas principalmente, inserida no contexto da arte contemporânea, com toda a complexidade que esse agrega? E, em um sentido mais amplo, reconhecendo sua condição de linguagem da arte, cujos caminhos são naturalmente abertos à imprevisibilidade.

PROCESSOS CRIATIVOS NA PINTURA CONTEMPORÂNEA – DA PESQUISA À SALA DE AULA³

Dentre as várias estratégias possíveis e que efetivamente adotei com o intuito de considerar e, na medida do possível, responder às questões levantadas no item anterior, dentro das disciplinas “Pintura I”, “Pintura II”, “Oficina de Pintura I” e “Oficina de Pintura II” (as quais ministro, divididas em várias turmas, nos cursos de Artes Visuais da UFMS), tenho trabalhado com investigações advindas do projeto de pesquisa “Processos Criativos na Pintura Contemporânea – Teoria e Prática”⁴, tanto na formulação dos planos de ensino, como também no andamento da disciplinas.

Salles (2002, p. 185) define o processo criativo em arte como um trabalho sensível e intelectual de construção de objetos artísticos através de um conjunto de reflexões e ações contínuas, que partem de um propósito ao mesmo tempo em que navegam na incerteza e indeterminação, convivendo com a intervenção do acaso. Ao adotar essa definição, assumo que se trata de um tipo de processo repleto de possibilidades e que passa muito longe de poder ser, simplesmente, explicado a partir de uma única vivência artística, a do professor.

Complementarmente, numa perspectiva sociocultural, destaco também o entendimento de Ostrower (1993, p. 7), que afirma que:

A natureza criativa do homem se elabora no contexto cultural. Todo indivíduo se desenvolve em uma realidade social, em cujas necessidades e valorações culturais se moldam os próprios valores de vida. No indivíduo confrontam-se, por assim dizer, dois polos de uma mesma relação: a sua criatividade que representa as potencialidades de um ser único, e sua criação que será a realização dessas potencialidades já dentro do quadro de determinada cultura.

Partindo desse pensamento, quando o projeto de pesquisa foi elaborado, já trazia em seu cerne a intenção de contribuir com o caldo de referências que cada estudante traz de seus contextos sociais e culturais, adicionando a esse repertório contatos, discussões e reflexões sobre o processo criativo de trinta pintores contemporâneos brasileiros, expandindo suas noções sobre como pode dar-se o percurso que leva a uma produção, para além das experiências pessoais (dos alunos e da professora), e incluindo também as experiências de outros artistas, que se mostraram as mais diversas possíveis, e muito diferentes das soluções que encontrei e elegi como artista.

³ Alguns trechos deste item foram elaborados a partir do artigo “Processos criativos na pintura contemporânea: da pesquisa à sala de aula” (PESSOA; GHIZZI, 2020).

⁴ A pesquisa, desenvolvida entre 2015 e 2019 no âmbito dos cursos de Artes Visuais da UFMS, ensejou também um aprofundamento, na forma da tese de doutorado “A fotografia como referência em processos criativos da pintura brasileira no século XXI: possibilidades e convergências” (PESSOA, 2023).

O objetivo foi fazer um levantamento das amplas possibilidades e desafios da pintura contemporânea, enfocando principalmente o processo criativo de pintores brasileiros em evidência no circuito de arte nacional. O estudo do processo criativo feito a partir dos registros gerados por cada artista sobre a produção de sua obra está embasado na chamada Crítica Genética⁵, abordagem utilizada na pesquisa; de origem francesa, o termo refere-se à linha investigativa que pretende indagar a obra de arte a partir de sua gênese, tomando como base, para isso, seus documentos de processo. Segundo Salles (2004), documentos do processo são todo tipo de vestígio (registros visuais, textos, entrevistas, etc.) deixado pelo artista durante e após o processo de criação de uma obra ou de um conjunto delas; na relação entre os registros e a obra entregue ao público, encontramos algo que permite reconstituir fragmentos do pensamento artístico em processo.

Os artistas que tiveram seus processos investigados durante a pesquisa (muitas vezes com a colaboração dos mesmos) foram selecionados a partir de um recorte obtido com o levantamento daqueles que trabalham com a linguagem da pintura e têm participação recorrente, nas duas primeiras décadas do século XXI, em importantes eventos do circuito de arte contemporânea brasileiro. Esses eventos incluem salões de arte contemporânea de diversas regiões (de Anápolis-GO, do Pará, de Ribeirão Preto-SP, do Paraná e do Ceará), prêmios (PIPA, Marcantônio Vilaça, Itaú Cultural) e exposições individuais em museus de arte contemporânea em todo o país. Tomando como base esse amplo e constante levantamento, chegou-se a mais de uma centena de nomes, a partir dos quais foram escolhidos os processos criativos que seriam objeto da pesquisa, tendo como critério principal nessa escolha a maior diversidade possível de caminhos da criação em pintura.

Assim, entre 2015 e 2019 a pesquisa coletou dados sobre o processo criativo desses artistas, buscando todo o material que desse conta das etapas, nuances e mudanças nos percursos que geraram suas pinturas recentes. Foi coletado um denso material (esboços, referências fotográficas e arquivos diversos, além de entrevistas e depoimentos concedidos pelos artistas tanto para mídias públicas como também para a pesquisa, em particular), dividido em trinta dossiês genéticos que, em seu estado bruto, foram discutidos em encontros de um grupo de estudo vinculado à pesquisa e passaram a servir de base para a produção de textos, que se debruçavam sobre os processos dos referidos artistas, os quais foram publicados, na forma de artigos, em livros, revistas científicas e anais de eventos.

Mas, para além da produção científica, a aplicabilidade pedagógica da pesquisa sempre foi, sem dúvida, o viés mais importante de sua realização, tendo como principal espaço de vinculação as disciplinas de pintura que lecionei no mesmo período (2015 a 2019), desenvolvendo, assim, um intenso diálogo entre a pesquisa e o ensino, prática fortemente incentivada pela UFMS. Tomo como exemplo desse diálogo – e de como ele busca minar a tendência ao comportamento de mestre – apresentando, brevemente, a abordagem da pesquisa na “Oficina de Pintura II” no ano de 2017.

Nesse ano, a disciplina tinha a seguinte ementa, determinada na estrutura curricular do Projeto Pedagógico do curso de Artes Visuais/Bacharelado da UFMS (2014): “Pesquisas práticas concernentes aos materiais, técnicas e suportes usados em pintura, buscando soluções plásticas e considerando a linguagem pictórica como manifestação contemporânea na elaboração de uma poética individual” (p. 16). Trata-se de uma disciplina de aprofundamento, uma vez que é antecedida e tem como pré-requisitos o cumprimento de “Pintura I”, “Pintura II” e “Oficina de Pintura I”. Está entre as disciplinas optativas eletivas oferecidas tanto para a licenciatura como para o bacharelado, ou seja, o acadêmico tem a opção de escolher ou não cursar, para aprofundar-se na linguagem.

⁵ Inicialmente ligado à literatura, este termo é hoje aplicado para discutir o processo criativo em outras manifestações artísticas.

O plano de ensino que desenvolvi para a disciplina considerou fortemente a singularidade da produção pictórica de cada acadêmico, não só em relação ao conjunto de obras resultantes, mas entendendo que cada caminhar que leva à criação deve ser, também, uma sequência de procedimentos singulares. Como afirma Salles (2002, p. 191):

A criação mostra-se como uma metamorfose contínua. É um percurso feito de formas em seu caráter provisório e precário porque hipotético. O percurso criador é um contínuo processo de transformação buscando a formatação da matéria de uma determinada maneira e com um determinado significado. Processo este que acontece no âmbito de um projeto estético e ético e cujo produto é uma realidade nova.

Oportunamente, a partir dessa colocação de Salles, retorno a um dos meus questionamentos: como lidar, para além da amplitude de possibilidades que a pintura oferece, também com as especificidades de cada acadêmico? Pensando nisso, foram definidos no plano de ensino os objetivos e o programa da disciplina: Objetivos – 1. Adquirir um conjunto de conhecimentos sobre a pintura na arte contemporânea; 2. Pesquisar materiais, suportes e outros recursos utilizáveis em pintura; 3. Conhecer diversos processos criativos de artistas contemporâneos que trabalham com pintura; 4. Desenvolver projetos individuais em pintura envolvendo pesquisa, proposta poética e execução, com ênfase nas tendências contemporâneas da linguagem. Programa – 1. Aulas expositivas e discussões em grupo sobre referências em pintura contemporânea e processos criativos; 2. Experimentações coletivas com materiais e suportes não tradicionais em pintura; 3. Concepção orientada de projeto “vivo” para série de pinturas; 4. Realização orientada de pinturas; 5. Construção orientada de texto de apresentação.

Especialmente por causa do terceiro objetivo e do primeiro item do programa, estabeleceu-se a relação pesquisa/ensino: a reflexão proposta ao acadêmico (em torno da produção artística que investiga a pintura na arte contemporânea) tem sua ênfase muito mais nos processos criativos dos artistas do que na análise das obras resultantes. Parte-se da premissa que, dada justamente a amplitude de possibilidades de caminhos abertos para a criação em pintura, é impossível ensinar um modelo de processo criativo, mas pode ser muito construtivo apresentar e discutir variados processos de artistas das mais diversas vertentes conceituais e formais, enriquecendo o repertório do acadêmico sobre procedimentos e estratégias – e, de quebra, evitando que o processo criativo do professor-artista seja a principal referência nessa jornada.

Ressalta-se, ainda, que a aplicação do programa não é sequencial e sim intercalada, de maneira que a discussão sobre processos criativos permeou o decorrer de todo o semestre; dessa forma, ao mesmo tempo em que os acadêmicos experimentavam materiais e técnicas e elaboravam seus projetos de pintura, estudávamos e discutíamos, em conjunto, aspectos dos processos criativos de artistas contemporâneos brasileiros investigados na pesquisa, que pudessem enriquecer as próprias concepções dos acadêmicos sobre como esse processo criativo da pintura se desenvolve neles mesmos.

Dialogamos coletivamente, concentrando-nos, por exemplo, na maneira como Ana Elisa Egreja (1983) faz uso de imagens encontradas na internet como referência para sua produção; no arquivamento de materiais de provisão que porventura possam entrar nas pinturas de Eduardo Berliner (1978); no papel fundamental das pesquisas teóricas sobre história, religião e política na conceituação das séries de Evandro Prado (1985); na recuperação de memórias e afetividades na concepção das imagens de Fábio Barolli (1981); na importância da produção de fotografias autorais como referência para Fábio Magalhães (1982); nos caminhos entre observação e abstração percorridos por Gabriela Machado (1960); nas telas já contendo elementos pictóricos e que são o ponto de partida para a pintura de Lucia

Laguna (1941); e na repercussão de condições pessoais na obra de forte cunho social e político de Sidney Amaral (1973-2017) – entre tantas outras investigações em que olhamos para os caminhos de criação de outros artistas de modo a refletir sobre possibilidades para os nossos.

Ainda, houve um momento na disciplina em que cada acadêmico fez sua própria pesquisa genética (um levantamento muito rápido) sobre os processos criativos de um artista escolhido por ele, livremente, dentro de sua própria bagagem referencial; esse material foi compartilhado e discutido com toda a turma, de modo a enriquecer ainda mais o repertório criativo de todos nós.

Além dessas discussões coletivas, nas orientações individuais, procurei sempre conhecer a fundo as percepções de mundo, sentimentos e ideias, bem como referências pessoais de cada acadêmico, valorizando e incentivando ao máximo o reconhecimento e a manutenção desse conteúdo genuíno, bem como a reflexão sobre suas possíveis influências no processo criativo e na pintura – uma arte sempre imbricada com a vida e a realidade de cada um. Nesse sentido, quando considerava com cada estudante possibilidades individuais de percursos criativos baseados na pesquisa “Processos Criativos na Pintura Contemporânea – Teoria e Prática”, tomava como ponto de partida o que já se insinuava na produção daquela pessoa, buscando conjuntamente soluções para o pensar e fazer pictórico já em curso, e não um manual pronto, sobre como proceder na criação em pintura.

E, retornando a outra das questões levantadas no item anterior – como produzir um discurso sobre o pensar e o fazer pictórico sem, no entanto, impô-lo, tornando a sala de aula um espaço tanto de conhecimento quanto de criação e produção de diferenças, desviando do caminho de reprodução do papel de mestre no momento da orientação de processos criativos dos acadêmicos? – sempre busquei evitar ao máximo tomar minha produção de artista como exemplo durante as aulas, deixando falar (o mais alto possível) apenas as vozes dos estudantes e das referências advindas das nossas pesquisas (já então coletivizadas). São vozes extremamente dissonantes, variadas, às vezes estridentes, às vezes sussurros, e coube a cada um, naquela sala de aula, selecionar, capturar e processar essas vivências, de modo a compor seus próprios processos criativos em pintura.

MUITOS CAMINHOS, NENHUM MESTRE

A ideia de aprender uma arte através do contato imersivo com alguém que é considerado um mestre nela é algo enraizado em nosso imaginário. De Daniel San e sua relação com o Senhor Miyagi⁶, até a imagem do jovem compenetrado observando e reproduzindo as pinceladas de um velho pintor, a premissa é a mesma: adquirir conhecimentos com alguém que – considera-se – faz algo com maestria, pode nos levar a atingir o mesmo patamar.

Quando alguém ensina ao filho seu jeito de fazer bolo de chocolate – que a pessoa faz dessa forma porque algum parente também a ensinou assim – estamos falando de uma tradição de ensino inofensiva, mas que pode tornar-se tão arraigada, que aqueles que a aprenderam nunca nem pensem, ao longo de gerações, em testar outra receita. Assume-se que bolo de chocolate se faz assim e pronto. Sem problemas.

⁶ Personagens principais do filme “Karatê Kid – A hora da verdade” (KARATÊ KID, 1984), que, resumidamente, narra a história de um jovem que convence um experiente mestre a lhe ensinar karatê para se defender.

Mas, quando passamos da cozinha de casa a uma sala de aula de pintura numa graduação em Artes Visuais, há muito mais que se considerar e refletir sobre como e o que ensinar, e o professor, ainda que possa ter encontrado, em sua vivência de artista, meios para resolver a própria prática pictórica, precisa exercer autorregulação para não sucumbir à tentadora posição de mestre, ao invés de encarar o desafio de assumir uma abordagem sobre processos criativos que permita guiar cada estudante, individualmente, na busca por suas próprias soluções, em meio ao gigante leque de assuntos, poéticas, materiais e técnicas que a pintura contemporânea abre – alguns dos quais, muitas vezes, nem o professor-artista domina.

Dada a amplitude de possibilidades de caminhos aberta para a criação em pintura, é limitador demais ensinar um modelo de processo criativo (o que nos remeteria à figura do mestre), mas pode ser muito construtivo apresentar e discutir variados percursos de artistas, enriquecendo o repertório do acadêmico e da professora sobre procedimentos e estratégias. O intuito desse encaminhamento não foi propor uma troca, de um para vários possíveis mestres, mas mostrar que cada processo criativo é único, que eles são tantos quantos são os artistas e que, se é possível falar de mestre, então ele está dentro de nós mesmos. Assim, escolhi permear toda as disciplinas que ministro com a ênfase no processo criativo dos alunos – processos que, se pretende, sejam intensos, apaixonados, dinâmicos, e, ao mesmo tempo, predominantemente – se não absolutamente – individualizados. Dá um trabalho danado, que ultrapassa em muito o horário de aulas. Aprende-se outro bocado também. E novamente, trago à baila Barthes e sua *Aula*:

Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar. Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de desaprender, de deixar trabalhar o remanejamento imprevisível que o esquecimento impõe à sedimentação dos saberes, das culturas, das crenças que atravessamos. Essa experiência tem, creio eu, um nome ilustre e fora de moda, que ousarei tomar aqui sem complexo, na própria encruzilhada de sua etimologia: *Sapientia*: nenhum poder, um pouco de saber, um pouco de sabedoria, e o máximo de sabor possível (BARTHES, 2007, p. 46).

Não me recordava especificamente desse trecho da *Aula* quando pensei em tomar a problemática do professor/artista/mestre como assunto deste ensaio. Mas, ao reler o texto durante os levantamentos bibliográficos e deparar-me com esse pensamento específico, fiquei contente ao enxergar-me situada em uma divisa entre a segunda e a terceira idade: ainda com muito a caminhar no ensino da pintura, mas já longe de ensinar apenas o que já experienciei em meu percurso como artista. Não, caro aluno, eu não sou seu mestre; você merece bem mais do que isso.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. Ensino da arte e do design no Brasil: unidos antes do modernismo. **Revista Digital do LAV**, v. 8, n. 2, p. 143-159, 2015.

BARTHES, R. **Como viver junto**: simulações romanescas de alguns espaços cotidianos. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, R. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 2007.

GOMBRICH, E. **A história da arte**. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

KARATÊ KID - a hora da verdade. Direção: John Guilbert Avildsen. Intérpretes: Ralph Macchio, Pat Morita, Elisabeth Shue *et al.* Roteiro: Robert Mark Kamen. Estados Unidos: Columbia Pictures; Sony Pictures, 1984. 1 filme (2h6min.)

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

PESSOA, P. **A fotografia como referência em processos criativos da pintura brasileira no século XXI: possibilidades e convergências**. 2023. 333 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) – Faculdade de Artes, Letras e Comunicação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023.

PESSOA, P.; GHIZZI, E. Processos criativos na pintura contemporânea: da pesquisa à sala de aula. **Revista Apotheke**, v. 6, n. 1, p. 120-131, 2020.

SALLES, C. Crítica genética e semiótica: uma interface possível. *In*: ZULAR, R. (org.). **Criação em processo: ensaios de crítica genética**. São Paulo: Iluminuras, 2002. p. 177-201.

SALLES, C. **Gesto inacabado: processo de criação**. São Paulo: FAPESP, 2004.

UFMS. Faculdade de Artes, Letras e Comunicação. **Projeto pedagógico do curso de artes visuais**. Campo Grande: FAALC/UFMS, 2014.

Recebido em: 13 nov. 2023.

Aprovado em: 30 nov. 2023.