

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

APRENDIZAGEM DA ARTE E FORMAÇÃO DE EDUCADORES

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Juliano Reis Siqueira

**Santa Maria, RS, Brasil
2009**

APRENDIZAGEM DA ARTE E FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Juliano Reis Siqueira

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação –
Linha de Pesquisa Educação e Artes da Universidade Federal de Santa Maria,
como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Marilda Oliveira de Oliveira

Santa Maria, 2009

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de
Mestrado

APRENDIZAGEM DA ARTE E FORMAÇÃO DE EDUCADORES

elaborada por:

Juliano Reis Siqueira

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Marilda Oliveira de Oliveira, Dr^a.(UFSM)
(Orientadora)

Paola Zordan, Dr^a (UFRGS)

Ana Lúcia Marques e Louro , Dr^a.(UFSM)

Elisete Tomazetti, Dr^a(UFSM)

Santa Maria, 20 de julho 2009

AGRADECIMENTOS

Marilda Oliveira de Oliveira

Paola Zordan

Ana Lúcia Marques e Louro

Elisete Tomazetti

Guilherme Corrêa

José Francisco Goulart

Virgínia Kastrup

Silvestre Peciar Basiaco

Giovana Spadini

Maria Siqueira

Sylvia Siqueira

Orsival Siqueira

Fábio Purper Machado

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

APRENDIZAGEM DA ARTE E FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Juliano Siqueira

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Marilda Oliveira de Oliveira

Local e Data da Defesa: Santa Maria, 03 de agosto de 2009.

Esta investigação desenvolvida na Linha de Pesquisa Educação e Artes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria tem como objetivo pensar a aprendizagem da arte e sua importância na formação de educadores. A partir de entrevistas com professores interessados na formação de educadores e artistas, reúne-se um conjunto de estratégias, maneiras e condições consideradas relevantes para o aprendizado da arte. Corrêa, a partir da sua compreensão dos limites da escolarização, apresenta a experiência do conhecer com vontade em oficinas. Kastrup coloca a aprendizagem da arte como constituição de um campo problemático a ser trabalhado, onde o mestre é aquele que faz junto, compartilha experiências de problematização, propõe o avesso da representação. Goulart, com base no seu trabalho docente, destaca o papel de um educador não autoritário na formação do artista. Peciar assinala a intuição na experimentação, o questionamento das regras e modelos e destaca, numa pedagogia da arte, o abandono da crítica do professor em favor do acolhimento das produções dos estudantes. A partir das contribuições apresentadas destaca-se a importância de uma educação que se confunda com produção de diferença, afetada pelos encontros (pessoas, situações e perspectivas) e mobilizadora de múltiplos modos de aprender.

Palavras-Chave: Arte, Aprendizagem, Formação do Artista, Formação de Educadores.

ABSTRACT

Thesis of Master's Degree
Program of Master's Degree in Education
Federal University of Santa Maria

ART OF LEARNING AND EDUCATION FOR TEACHERS

Juliano Siqueira

Advisor: Prof. Dr. Marilda Oliveira de Oliveira

Place and Date of Defense: Santa Maria, 03 August 2009.

The research line in Arts Education and the Research Program of Graduate Studies on Education in the Federal University of Santa Maria aims at thinking about learning the art and its importance in the education of teachers. Through interviews with teachers interested in the education of teachers and artists the strategies, ways and conditions to learn art are analyzed. Corrêa based on his understanding of school educational limits presents his experience of the willing learning in workshops. Kastrup states that art learning becoming a problematic field, as the teacher is one who works together, share experiences of a field problem, shows the reverse of the representation acting outside the field, working to overcome such a problematic field. Goulart based on his teaching activities highlights the teacher's non-authoritative role in the teachers' education. Peciar remarks the testing of the intuition, the question of rules and models and emphasizes, in a pedagogy of art, the abandon of the teacher's critics in favor of the reception of students' production. From the contributions presented it can be emphasized the importance of an education mixed with the production of difference, affected by the meetings (of people, situations and perspectives) and fostering of multiple ways of learning.

Keywords: Art, Learning, Education of the Artist, Education for Teachers.

LISTA DE FIGURAS

Capa – José Francisco Goulart, Cadeira Escolar, 1995. (fotografia: Paulo Fernando Machado, 1996).

Contra capa– Silvestre Peciar, Xilogravura, Mulher na água, 1998.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
1. APRENDIZAGEM DA ARTE	8
1.1 Como se aprende arte?	10
1.2 Diálogos com professores	11
1.3 Intuição	15
1.4 Visão	17
2. DIÁLOGOS	18
2.1 CONHECER COM VONTADE	19
<i>CONVERSA COM GUILHERME CORRÊA</i>	20
2.1.1 Oficinas	20
2.1.2 Educação e Comunicação	24
2.1.3 Aprendizagem da arte na escola	27
2.1.4 Desmonte do “eu” conectado com o “todo mundo”	27
2.1.5 Atenção: avaliação como controle	32
2.1.6 Espaço/tempo de experimentação	34
2.1.7 Currículo	35
2.1.8 Existe relação “ensino-aprendizagem”?	37
2.2 APRENDIZAGEM INVENTIVA	42
<i>CONVERSA COM VIRGÍNIA KASTRUP</i>	43
2.2.1 Ensino da arte e política pedagógica: arte se ensina?	46
2.3 O PROFESSOR ACREDITANTE	49
<i>CONVERSA COM JOSÉ FRANCISCO GOULART</i>	49
2.4 A FORMAÇÃO DO ARTISTA	61
2.4.1 O Novo Currículo do Curso de Artes Visuais da UFSM	61
<i>CONVERSA COM SILVESTRE PECIAR BASIACO</i>	70
2.4.2 Aprender de si mesmo	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	87
OBRAS CONSULTADAS	89

APRESENTAÇÃO

A idéia de investigar os efeitos da aprendizagem da arte na formação de educadores vem da convivência com pessoas que aprendem arte em diferentes contextos (formais e não-formais): artistas, estudantes, professores de arte e participantes de oficinas com diferentes faixas etárias, desde crianças da periferia de Santa Maria, jovens artistas uruguaios, até idosos das comunidades ticuna no Amazonas.

No convívio com estas pessoas, percebi que as formas e processos de aprendizagem em arte são múltiplos, muitas vezes contrastando com as práticas educacionais institucionalizadas. Na formação de professores, os espaços para aprendizagem da arte constituem uma lacuna nas instituições formais de ensino.

Poucos professores, hoje, negariam a importância da arte na formação educacional, porém espaços adequados para encontros com a arte, são raros, mesmo dentro da universidade nos currículos de formação de professores, onde potencialmente podem-se criar lugares para se reinventar a arte do ponto de vista da educação e também pensar numa ética educacional numa perspectiva artística, onde o dizer não divirja do fazer.

A colocação do problema do aprender arte me levou a pensar não só como esta aprendizagem ocorre; mas como esta pode afetar a formação de educadores?

No capítulo denominado “Aprendizagem da Arte”, apresento a pesquisa com uma argumentação da importância da temática no campo da educação hoje, as escolhas das pessoas entrevistadas e os procedimentos utilizados na investigação, além de considerações sobre intuição e visão.

No segundo momento, apresento textos elaborados a partir das narrativas dos educadores entrevistados, relaciono as perspectivas, levanto as convergências e divergências entre os pontos de vistas. Contradições conceituais em torno dos diferentes modos de tratar o conhecimento parecem criar um campo de forças que a partir dessas divergências me ajudam a pensar o que é conhecer.

Busco trazer nos textos os contrastes entre a condição contemporânea da aprendizagem da arte e as possibilidades pensadas pelos professores entrevistados. O texto apresentado é uma investigação colaborativa que

relaciona as narrativas e direciona o pensamento dos colaboradores para o problema da aprendizagem da arte e seus efeitos na formação de educadores, possibilitando-me apresentar, a partir das contribuições, idéias sobre os processos formativos.

1. APRENDIZAGEM DA ARTE

A aprendizagem da arte não é considerada como um processo de solução de problemas nem a aquisição de um saber, mas como um processo de produção de subjetividade (GUATTARI; ROLNIK, 2005)¹. Na educação, a produção de subjetividade aparece como superação do modelo vigente educacional baseado na transmissão de saberes.

Problematizando as relações entre arte e aprendizagem surgem múltiplas implicações na formação do educador.

A aprendizagem da arte pode romper o modelo vigente de docilização dos corpos estabelecido pela imposição do modelo bancário, acontecendo principalmente fora da sala de aula e da escola, envolvendo arte pública, museus, exposições e ateliers. A aprendizagem da arte envolve experimentações e problematizações.

Na educação, a arte não é vista mais como simples desenvolvimento da criatividade para resolução de problemas (BARBOSA, 2005), ela surge como invenção de problemas (KASTRUP, 2001). Na contemporaneidade um processo de subjetivação totalizante é conduzido por imagens e discursos do "pensamento único"², esse poder de dominação pode ser repensado numa perspectiva que problematiza as imposições. O caráter polissêmico da arte, ou seja, sua multiplicidade que contrasta com a homogeneização cultural aparece como um campo de experimentação de diversas formas de aprendizagem.

Aprendizagem como encontro, choque, perturbação, não é só reconhecimento. Aprender e pensar a partir dos sinais (signos), que

¹ Virgínia Kastrup (2007, p. 204) aponta para uma mudança na colocação do problema onde a subjetividade substitui o sujeito. Mais que uma mudança de terminologia, há um cambio conceitual. O conceito de subjetividade é indissociável da idéia de produção. Produção de formas de sensibilidade, de pensamento, de desejo, de ação. Produção de modos de relação consigo mesmo e com o mundo. O campo da subjetividade define-se como campo de subjetivação, campo dos processos a partir dos quais o sujeito se constitui.

² Silvio Gallo (2005, p. 58) mostra como Deleuze e Guattari apresentam o império da opinião, onde somos dominados pela mídia e pela cultura *best-seller*.

desencadeiam afectos, que forçam a pensar, perturbando a paz estabelecida, torcendo e virando do avesso o pensamento.

Pensar não está ligado a ensinar, mas ao aprender. O contra-senso de uma pedagogia que pretende "ensinar a pensar" é análogo àquela que pretende ensinar arte. Essa posição não significa colocar-se ao lado daqueles que repetem "ninguém ensina nada a ninguém" ou "arte não se ensina". A descoberta da arte se constitui de maneira abrupta, no encontro com a arte, estranheza frente ao signo que nos faz rodopiar e num segundo momento o "entrar em sintonia" da multiplicidade que é meu pensamento com essa outra multiplicidade que emite um signo a decifrar, como o marceneiro que é alguém sensível aos signos da madeira (DELEUZE, 2006).

Aprender como algo misterioso, num encontro intempestivo e sem finalidade com o heterogêneo. Nunca se sabe realmente como uma pessoa aprende, sempre é por meio de signos, perdendo tempo, e não somente pela assimilação de conteúdos objetivos (DELEUZE, 2006). Aprender a desenhar, pintar ou modelar, passa por uma familiaridade prática, por uma espécie de não-técnica desenvolvida através do fazer-pensar. Desse ponto de vista nossos mestres são aqueles que nos propõem um fazer atento aos signos a serem decifrados no heterogêneo. A aprendizagem como fenômeno de transformação do sistema nervoso associado à mudança de conduta. Mudança devido a um contínuo acoplamento entre as fenomenologias do sistema nervoso e do ambiente, compreendendo o sujeito e o objeto como efeitos resultantes do processo de invenção.

Os processos de aprendizagem acontecem no seio da avalanche informacional contemporânea e concorrem com a velocidade dos apelos que se multiplicam incessantemente. Há uma mudança constante do foco da atenção devido a esses apelos incessantes. A aprendizagem da arte na formação de educadores pode desestabilizar posturas fixas, dentro dessa avalanche da cultura visual e da homogeneização cultural sustentada pelo discurso do consumismo global que fabrica, controla e transforma as identidades por ele produzidas.

Efland; Freedman; Stuhr (2003) apontam em direção aos desafios da arte/educação contemporânea como possibilidade de pensar os vínculos

poder/saber/identidade e transformar os currículos, ainda baseados nas “verdades verdadeiras” da modernidade.

Os educadores escolarizados não escapam aos processos de mercantilização da imagem e seqüestro do sensível onde a publicidade aponta para a leitura unilateral do ponto de vista do consumo. A arte, apesar de sua história de afirmação do poder instituído, aparece como perturbadora do pensamento único, como abertura para possíveis...

1.1 Como se aprende arte?

Ensina-se arte ou abrem-se possibilidades para a aprendizagem? Os mestres às vezes não ensinam nada, os aprendizes aprendem observando os movimentos do mestre e da natureza. Esses movimentos têm ressonâncias no aprendiz. Mestre neste sentido não é o professor erudito que assume a posição de transmissor de saberes, mas aquele que se coloca junto aos educandos como mais um aprendiz, se arriscando, desaprendendo, aventurando-se na impermanência, nas mutações, nas imprevisibilidades. Mestre não é aquele que sabe, mas aquele que está aberto para o novo, para as forças do presente.

As questões da aprendizagem da arte hoje, no Brasil, são tratadas, muitas vezes, dentro de uma perspectiva escolarizada ou academicista, negligenciando as possibilidades não-formais fora dos territórios instituídos. Deve-se considerar que o espaço escolar no contexto brasileiro apresenta uma estrutura espaço-temporal inadequada aos processos de aprendizagem da arte, além da carência de materiais para experimentações. Considera-se que as mudanças estruturais desses espaços de aprendizagem perpassam a formação dos educadores.

É possível ensinar? Quando foi possível? Quando a memorização de conceitos era a fórmula do professor. Mas aprender arte vai muito além da memorização de conteúdos. Envolve o fazer manual, o ver, o ouvir, o sentir, aprende-se por incorporificação do conhecimento. Conhecimento e ação não estão separados. Aprender arte, além do fazer consiste também em ampliar a sensibilidade.

A partir de estudos realizados em escolas públicas de Santa Maria sobre o que se aprende nas aulas de Artes Visuais (OLIVEIRA, SIQUEIRA 2007) confirma-se que o fazer e ver arte são substituídos por atividades de ilustração

e decoração de datas comemorativas. Essas atividades juntamente com a falta de material, tempo e espaço adequado, além de professores sem formação específica fazem do território escolar um espaço desfavorável à aprendizagem da arte. Todos estes fatores são acrescentados de uma obrigatoriedade legal, que gera o desinteresse do educando, devido à desconsideração do desejo e da vontade de quem quer aprender.

As leis e decretos idealizados não afetam a realidade mecânica da máquina escolar. A intenção desta investigação não é restringir a aprendizagem da arte ao âmbito escolar; todavia não se pretende negligenciar esta realidade, pois inferências na formação de educadores podem contribuir para transformações das formas de pensar a aprendizagem em contextos educacionais formais e não-formais.

1.2 Diálogos com professores

A idéia de trabalhar com narrativas de professores com experiência na aprendizagem da arte configura-se como uma pesquisa colaborativa, apresentando textos elaborados a partir das narrativas, que direcionam o pensamento dos colaboradores para a questão da aprendizagem da arte e a formação de educadores.

A partir da “investigação baseada nas artes” (HERNÁNDEZ 2006) relacionando a Cultura Visual, Artes Visuais e Educação, explora-se alternativas ao que se considera “pesquisa científica” sem desconsiderar o rigor e exigência necessários para investigar processos vinculados a diferentes formas de experiência, como é o caso da aprendizagem da arte.

Esta abordagem questiona as formas hegemônicas de pesquisa centradas na aplicação de procedimentos ‘científicos’ pré-definidos e busca a utilização de procedimentos artísticos (literários, visuais, musicais) para pensar fenômenos e experiências no campo da arte. A necessidade de mudança de procedimento busca pensar um sistema de signos que ficam ‘invisíveis’ pelas maneiras tradicionais de metodologia investigativa (HERNÁNDEZ, 2006).

Desde o empirismo e o positivismo, o método científico foi se naturalizando a ponto de pesquisa científica ‘tornar-se’ sinônimo de pesquisa. Pressupõe-se que a pesquisa científica se baseia na observação de um fenômeno, que se supõe objetiva, e que mediante a aplicação de uma série de

mecanismos de controle faz com que as condições da pesquisa e seus resultados possam ser reproduzíveis, verificáveis, extrapoláveis, generalizáveis e aplicáveis (HERNÁNDEZ, 2006).

A visão dualista de pesquisa científica marcou o pensamento ocidental, significando separar o sujeito que observa e pesquisa e o objeto observado e sobre o que se pesquisa. Nesse ponto de vista dualista, as condições para investigação visam à objetividade. Essa tradição legitima os científicos como pesquisadores 'de verdade', estabelecendo uma posição hierárquica entre os campos do conhecimento. Essa hegemonia da racionalidade presente na pesquisa nas Ciências Experimentais, segundo Hernández (2006) se projetou a outros âmbitos do conhecimento, levando no início do século XX a falar-se de Ciências da Educação, Ciências Humanas, Ciências Sociais, visando a legitimação mediante a incorporação da noção de ciência.

Para estudar fenômenos complexos e não permanentes como a aprendizagem da arte, numa perspectiva de acolhimento de narrativas, é preciso superar o objetivismo e questionar: o que pode ser uma pesquisa? Sendo o modelo científico somente um âmbito de pesquisa possível (EISNER, 1998). As narrativas podem abrir possibilidades para pensarmos como a aprendizagem da arte pode ocorrer de diferentes formas e como raramente tem sido utilizada na pesquisa em educação. Sendo também uma maneira de pensar a educação, a pedagogia como formas de arte.

O procedimento utilizado nesta pesquisa é entrecruzar os textos elaborados a partir das narrativas dos professores entrevistados para pensar uma investigação do aprender arte, que não analisa, interpreta e conclui, mas força a pensar a partir de problematizações de diferentes pontos de vistas. Ao escolher quatro pessoas, apresenta-se um recorte intencional, uma curiosidade para uma escuta aberta, não objetivista e utilitária. Conforme aponta Clandinin; Connelly (2000) o objetivo não é capturar a realidade, mas produzir e desencadear novos relatos.

A partir das entrevistas pretendo abrir espaços para conversações que ajudem a colocar o problema do aprender arte e da formação de educadores, contribuindo assim com professores que pretendam com arte pensar a educação.

A escolha dos entrevistados está ligada às marcas que estes deixaram no meu aprendizado: Guilherme Corrêa, José Francisco Goulart, Silvestre Peciar e Virgínia Kastrup³ me forçaram a partir de seus movimentos educacionais a mudar minhas concepções sobre arte, educação e sociedade.

Nas oficinas com Guilherme experimenta-se o rompimento com a educação compulsória, pensando na importância do conhecer com vontade, atravessando muitas questões que aparentemente não teriam nenhuma relação com a aprendizagem da arte, só aparentemente, pois nas conversas embrenha-se em questões contextuais que afetam diretamente na forma que as políticas pedagógicas operam, sendo seus efeitos muito intensos na aprendizagem da arte, principalmente no ensino formal.

José Francisco ressalta a importância do prazer e do acreditar na aprendizagem da arte. Relaciona arte e escolarização, amplia a visão de espaços de aprendizagem. Problematisa o ensino diretivo da arte buscando uma abertura de possibilidades para aprendizagens únicas.

Virgínia Kastrup contribui para pensar a arte no campo educacional como descoberta de novas possibilidades de vida, de existência, outras formas de constituir a subjetividade. São levantados os equívocos que uma política pedagógica da arte baseada na transmissão de informações e o que esta pode desencadear. Essas idéias sugerem uma atenção especial para alguns educadores que são convocados constantemente a aderir às políticas pedagógicas dominantes.

Peciar traz a aprendizagem do artista, que ele chama de aprender de si, mostra a importância da sensibilidade, da livre iniciativa e da experimentação de várias linguagens na aprendizagem, questiona o intelectualismo para se chegar à arte e coloca a intuição como potencialidade. Propõe aprender arte sem objetivar a utilidade nem a propaganda, pela necessidade interior.

A escolha desses professores permite-me abordar o tema proposto de maneira menos padronizada, não assumindo tendências generalistas ou reducionistas. Não buscando com este estudo uma função para a arte na escola ou na educação, nem tampouco a arte como salvação interdisciplinar do

³ Guilherme Corrêa é professor do Centro de Educação/UFSM, José Francisco Goulart é professor de escultura do Centro de Artes e Letras/UFSM, Silvestre Peciar foi professor do Centro de Artes e Letras/UFSM e da 'Escuela Nacional de Bellas Artes' no Uruguai; Virgínia Kastrup é professora de psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

modelo disciplinar. Considerando que o prazer da experiência estética, a sensibilidade e o treinamento da capacidade de fazer e olhar obras de arte são fundamentais, sendo valiosos por si mesmos, dispensando assim a justificação de quaisquer benefícios extrínsecos que possam conferir. A arte é autotélica, tem a sua meta e seu objetivo inerentes em si mesma.

Esta especificidade da arte gera um conflito quando se tenta institucionalizar esta forma de aprendizagem, tanto na escola quanto na universidade. Estas instituições na sua maioria, ainda não estão preparadas, pelo menos num contexto brasileiro, às necessidades deste tipo de aprendizagem. Como não estão preparadas precisam adaptar a arte ao modelo majoritário, onde esta não se acomoda. Os modelos escolares e de pós-graduação negligenciam clara e abertamente o valor das produções em artes visuais. As linguagens do desenho, pintura ou escultura não tem valor numa escola que se adapta ao vestibular, ao PEIES ou ao mercado de trabalho. Na pós-graduação o trefismo sufoca os professores de arte que são forçados a abandonar a produção plástica para demanda interminável da publicação de artigos, que têm mais valor quantitativo no ponto de vista da produção, que a criação em artes visuais (CORRÊA, 2000).

Contrapondo a aprendizagem da arte e o modelo escolar, somos forçados a pensar se devemos adequar ensino da arte ao modelo escolarizado ou inventar novos espaços de experimentação que não estejam submetidos aos 50 minutos, carteiras enfileiradas, chamadas, notas, obrigatoriedade e todos os mecanismos que garantem o controle dos professores e proporcionam uma educação sem vontade.

Seria possível apesar de todo processo histórico de condicionamento adestrador, criar na escola espaços de invenção, fora da lógica conteudista e avaliacionista?

Numa escola focada unilateralmente no vestibular, PEIES e mercado de trabalho, resta algum espaço para arte?

A partir destes questionamentos e das conversas com os professores, pretende-se pensar nas condições que geraram esses efeitos na educação contemporânea, para desta forma ter subsídios para a formação de educadores.

1.3 Intuição

Intuição designa um conhecimento imediato que Bergson (1979) apresenta como um ato simples, que não exclui a multiplicidade qualitativa e virtual, que se atualiza em direções diversas. A intuição implica uma pluralidade de acepções, perspectivas, pontos de vistas múltiplos irreduzíveis (DELEUZE, 1999). Ao reencontrar a intuição como ato vivido Bergson diferencia a criação de problemas, as diferenças de natureza e a apreensão do tempo real.

A dúvida como motor do conhecimento nos leva a colocar a prova os próprios problemas, denunciando os falsos problemas que nos são impostos pela sociedade de controle através da cultura de massa. Para os professores é importante estar atento à esses problemas feitos, colocados pelos administradores sociais, que nos obrigam a resolvê-los, deixando-nos uma ínfima margem de “liberdade”. Deleuze (1999) exemplifica o preconceito infantil e escolar, pois o professor é quem “dá” os problemas, cabendo ao aluno a tarefa de descobrir a solução. Este direcionamento unilateral tende a anestesiar os estudantes, acomodá-los na passividade de quem não precisa pensar para problematizar, pois os problemas vêm sempre prontos, basta resolvê-los.

Submetidos a uma espécie de escravidão os educandos não encontram a liberdade, que está no poder de decisão, de constituição dos próprios problemas. Um problema bem colocado pelo professor vale mais que resolvê-lo. Um problema é resolvido desde que bem colocado. A humanidade coloca os problemas que é capaz de resolver. O problema tem sempre a solução que merece, dependendo da maneira que é colocado (DELEUZE, 1999).

O engano comum à ciência e religião é conceber tudo em termos de positivo ou negativo, bom ou mal, caindo unilateralmente em um dos dois lados, negando a outra parte. Vendo só diferença de grau ou intensidade, onde existe diferença de natureza. A ilusão arrasta o pensamento, com base fundada na inteligência. O ser humano tem a tendência de pensar em termos de negativo e positivo, vendo diferença de grau onde existe diferença de natureza. A intuição pode suscitar uma inteligência crítica. A intuição é

fundamental nas decisões encontradas em arte e educação. Uma cor decidida por Matisse não é um processo meramente intelectual, é uma decisão intuitiva.

Na criação artística conhecimento e ação são dois aspectos de uma única faculdade (BERGSON, 1999). No exercício da cognição surge sujeito e objeto, sendo a arte uma possibilidade do “aprender a aprender”, contra a rigidez dos hábitos condicionados. Os problemas de aprendizagem geralmente estão relacionados aos hábitos mentais arraigados, dificuldades em recriar o mundo são espécies de clausuras em antigos domínios cognitivos.

Pode-se dizer que é indissociável o conhecimento e a ação e que o “eu” é inexistente, uma crença que pode impedir a produção de experiência. Apesar de não ter uma existência concreta, o “eu” não é inócuo, ele produz efeitos. O apego ao si e a crença no ego estão relacionados com a origem dos automatismos habituais.

Essa constituição do eu tende a confundir a diferença de natureza entre percepções e imagens mentais (lembança e imaginação) engendrando vários tipos de falsos problemas. Bergson (1979) coloca a intuição como método de visão, de desenvolvimento da percepção. A percepção não é o objeto, mas se confunde com ele, uma vez que envolve uma seleção ligada ao interesse. Percepção e imagens mentais se interpenetram, o que Deleuze (1999) chama de endomose.

A arte na educação articula descondicionamentos e recondicionamentos, e atua no desenvolvimento intuitivo, que é essencialmente problematizante (crítica e invenção de problemas), diferenciante e temporalizante.

1.4 Visão

Tudo que é visto, é visto pela mente. Tudo que é visto pela mente é a mente vendo a si própria. Vendo as imagens por ela mesmo geradas. A pintura não está na tela, nem nas cores, nem nas tintas. Como compreender que o que vemos é a mente vendo a si mesma? Isto não quer dizer que o mundo externo não exista (AVELINE, 1999).

O que é visto é a projeção mental de um acúmulo de tendências e experiências prévias, relacionadas com o condicionamento. A diferenciação entre experiências concretas e abstratas não faz sentido, pois toda experiência é mediada pela mente, sendo as ditas concretas experiências abstratas também. Ao olhar uma escultura ocorre uma

'perturbação' involuntária e automática do processo cognitivo pelo surgimento de idéias e imagens mentais provenientes de experiências anteriores e que atribuem sentidos previamente condicionados às experiências sensoriais e abstratas da mente humana. (AVELINE, 1999).

A visão convencional atribui realidade concreta única ao que surge à mente pelos sentidos, a partir dos estímulos sensoriais. Atribuir realidade separada a objetos e observador, é uma simplificação, que admite que o objeto pode revelar características próprias e não considera que qualquer característica é apenas uma espécie de interpretação automática do fenômeno ocorrido no processo de relação. A própria linguagem está estruturada em função das características de objetos separados.

Aveline (1999) ressalta que estamos condicionados a ver dentro de nossos quadros referenciais, criados muitas vezes com muito esforço, estudo, dedicação, por processos como o de escolarização que elimina a necessidade de operar-se com a capacidade inventiva de buscar novos quadros de referência. O processo de escolarização retira das pessoas a capacidade de ver o novo. A própria sintaxe das línguas indo-arianas com verbos, sujeito, predicado, adjuntos nos condiciona para que tratemos de objetos "isolados".

2. Diálogos

Os diálogos com os professores objetivaram num primeiro momento um enfoque ligado às experiências destes com educação e arte. Já num segundo momento foram direcionadas pelas seguintes questões:

1. O que você considera importante dizer sobre aprender arte, que não está sendo dito?
2. Como você aprendeu/aprende arte?
3. O que e quem você julga importante na sua formação como artista/professor?
4. Como eram/são seus encontros e processos de arte/aprendizagem?
5. Como a perspectiva da arte pode colaborar com a formação de educadores?

Os diálogos ou conversas com os professores foram registrados em vídeo (DVD em anexo) e a partir de recortes deste material foram criados os textos onde alterno apropriações de algumas idéias apresentadas pelos entrevistados e trechos com transcrição direta no corpo do texto (em itálico entre aspas) e em blocos (com recuo). Do ponto de vista ético e autoral optei por anexar os vídeos integrais das entrevistas para explicitar as diferenças entre as falas e os textos apresentados, além de servir como acervo de pesquisa para possíveis investigações futuras no campo da aprendizagem da arte.

2.1 Conhecer com vontade

Guilherme Corrêa trabalha como professor na UFSM, Mestre em Educação (UFSC) e Doutor em Política (PUC-SP). A escolha dele como entrevistado se deve às suas experimentações com Oficinas de Arte e a relevância de sua investigação educacional que relaciona educação e comunicação e muito tem a contribuir com os arte-educadores. Ele analisou os livros produzidos pelos organismos internacionais para orientar professores no campo da comunicação rápida e eficiente, capaz de imobilizar os corpos de crianças e jovens nas escolas.

Problematizando a escola, a instrução e a educação, ele faz uma análise do presente para inventar outros percursos, contra-fluxos, que mobilizam e que transtornam. Sua pesquisa aproxima educação e comunicação nos últimos 40 anos no Brasil. Educação e Comunicação se combinam e formam um conjunto coerente de saberes e de estratégias de poder para a produção das subjetividades apropriadas ao controle (PASSETTI, 2006).

Sua tese propõe pensar nossa época, e aquilo em que acabamos nos transformando.

Nas práticas educacionais escolares, apelo policialesco à responsabilidade dos professores como peões, como trabalhadores da governamentalização do Estado.

Nas práticas educacionais escolares, o controle é legitimado cientificamente por pareceres de especialistas. O Estado e a comunicação não são problematizados. A sujeição às leis e as normas que caracterizam a máquina estatal e a imobilização do corpo, efeitos das estratégias comunicacionais, continuam mantidos.

Seu interesse é problematizar o campo da educação, a pesquisa acadêmica, as hierarquias das instituições, a história, o poder de promover e subjugar saberes.

Suas pesquisas têm como força o *conhecer com vontade*, uma produção interessada de relações, uma investigação interessada de problemas que nos sugere não dar importância aos atributos e identidades, existentes em função de dispositivos como a escola.

Vazar pelas brechas das hierarquias estando 'atento ao desconhecido que bate à porta' pode ser uma forma de romper as amarras violentas criadas para conter as forças.

O que fazer com isso que fomos tornados? Recusar o que somos? Escapar dos mecanismos identitários? Como?

A educação desconhece o bem e o mal, enquanto a escolarização direciona a educação para determinados fins alheios aos interesses de quem é educado. Queremos seguir a escolarização? Que quer ser boa para todos e um direito obrigatório, como o do voto e do serviço militar.

Conversa com Guilherme Corrêa.

2.1.1 Oficinas:

Uma palavra chave nas investigações educacionais de Guilherme Corrêa é "oficina"⁴, que confrontada com a Educação majoritária, parece uma coisa insignificante. Oficina geralmente se trata da abordagem de algum aspecto de um trabalho educacional em períodos que geralmente não ultrapassam 4 horas. Oficina pode ser um curso de curta duração em qualquer âmbito, um "*taller*", um atelier livre ou espaço de experimentações. As oficinas citadas são diferentes daquelas comuns nos eventos de educação.

Guilherme relata um projeto onde pretendia desenvolver propostas de Paulo Freire em salas de aula de química e fazer uma intervenção curricular:

Era um projeto ambicioso que começou com 40 pessoas e em uma semana sobrou dois eu e a Rita em duas escolas, ela no sul da ilha no 'Campeche' e eu em 'Canasvieiras' no norte. A idéia era trabalhar com investigação temática, temas importantes no campo da química, a 'coisa' demorava muito e o tema gerador não aparecia porque eu estava me dispondo a dialogar com a turma. No 1º bimestre inventamos uma nota, pois passamos o bimestre dialogando para encontrar o tema gerador. No 2º bimestre fizemos uma redação para justificar a nota. E o processo se arrastava. No 3º bimestre uma aluna gritou na aula que não queria mais aquilo, que trabalhava como empregada doméstica e o professor Guilherme estava impedindo-a de concorrer ao vestibular. Então os alunos da turma em coro, decidiram que não queriam mais estudar daquele jeito, ou melhor, não queriam mais não-estudar daquele jeito. Vencemos o conteúdo de química de

⁴ Oficina como um espaço educacional aberto às pessoas que se interessam pelo tema proposto, contrastando assim com a educação compulsória das escolas. Ver "Oficinas: novos territórios em educação. In: Maria Oly Pey & Guilherme Corrêa, *Pedagogia Libertária: experiências hoje*. São Paulo: Imaginário, 2000.

todo ano de setembro a dezembro. Rita, do outro lado da ilha estava no mesmo processo.

O abandono do tema gerador e o "vencimento" dos conteúdos levaram os educadores a pensarem outras estratégias e resolveram investigar coisas do cotidiano, relacionadas à Química. "*Convidamos um artista plástico que era químico e ele não quis trabalhar com isso*". Então criaram uma oficina de papel, que ia para "todos" lugares, como escolas, eventos, etc. com bacias, panelas e caixas de papelão.

Éramos igual gente de circo. Saíamos 8 da manhã pela região da oficina para investigar as plantas do local e suas fibras. Pela tarde cozinhávamos as fibras para produzir o papel. Depois discutíamos os conteúdos físicos e químicos. Já a oficina do sabão, tinha mais coisas para carregar e tentamos de novo ir para sala de aula e percebemos que: **'tudo aquilo que funcionava no âmbito da oficina; não funcionava na sala de aula'**. No caso da oficina do papel, não dava para fazer o passeio para investigar as fibras; não podia levar o liquidificador para a sala de aula; Então tinha que moer a fibra e diluir em casa; não havia uma pia na sala para descartar a água. Com 45 minutos tinha-se que acelerar o processo ao máximo, inclusive para secagem do papel. Os alunos não tiveram interesse. Não conseguíamos o mínimo que se consegue nas oficinas. **'Porque não funcionava na escola e nos outros grupos funcionava?'**.

Esse problema levou-os a conseguir identificar uma rede cheia de mecanismos que fazem com que a escola, seja um lugar inapropriado, inclusive para as situações de diálogo. Há na escola uma gestão do tempo que torna o espaço inadequado. Não há uma pia, não há nada de materiais para se experimentar. Há uma serialização que faz com que um aluno, que não tenha feito a 1ª, 2ª ou 3ª série não possa fazer a 7ª série. Há uma obrigatoriedade escolar, todo jovem brasileiro, tem que estar numa sala de aula, tem que estudar. Se não, o pai pode ser preso. Há uma série de outros mecanismos, dos quais se destaca a avaliação, que é violentíssima, e faz com que "*em qualquer produção minha, qualquer juízo que eu possa ter, não tenha valor*". Essa produção é seqüestrada pelo professor e volta com um número. Isso têm conseqüências seríssimas em um país inteiro com a extensão do Brasil.

"*A escola é uma máquina eliminadora do juízo sobre o que eu mesmo faço*". Na oficina Guilherme tenta desvincular-se do trabalho escolarizador. Tenta produzir situações educacionais fora do âmbito da escolarização. Esses

experimentos levaram Guilherme a fortalecer possibilidades educacionais, que têm como vontade maior não produzir efeitos escolarizadores.

O que essa experiência das oficinas pode colaborar para pensarmos a aprendizagem das Artes Visuais?

O maior efeito da escolarização, é bom salientar, é a imobilização do corpo na carteira escolar, como se isso fosse condição necessária para a aprendizagem. A oficina rompe com isso. O grande trunfo da investigação que fizemos mostrou que não poderia ter oficina obrigatória. A oficina é um tema que você estuda e na medida em que conhece e sente vontade de dividir aquilo com os outros, oferece esse tema e as pessoas que tiverem interesse pelo mesmo tema se aproximam e ali aparece a oficina. É uma relação de quem tem alguma coisa a dizer do que estudou e as pessoas que estão por aí, com interesse, em qualquer lugar, idade ou situação. Pessoas que têm interesse em aprender aquilo que você está estudando.

Max Stirner (2004) fala que nos naturalizamos com a imobilização do corpo na carteira escolar. A escola abala a vontade fazendo as situações educacionais significarem a imobilização do corpo. Nesse sentido a oficina abre um espaço para *conhecer com vontade*, aquilo que interessa. A educação compulsória que obriga é uma educação sem vontade. Nesse contexto conhecer significa estar sem vontade de conhecer, acontece à revelia de sua vontade. A oficina não. Se não tem vontade, não propõe, não oferece, não participa.

Crianças de seis anos, velhinhos, doutores, analfabetos, todos juntos podem participar de uma oficina. Pessoas que são acordadas por um tema deste não precisam nem escolaridade, podem aprender tranquilamente ao lado de pessoas com uma escolaridade muito avançada. As oficinas tratam de temas vivos, freqüentemente não são oferecidos nos cursos escolares.

A oficina permite não ficar na crítica da escola e da universidade, não se limita à crítica e coloca o corpo a funcionar dentro disso (instituições educacionais). Pode-se até produzir oficinas dentro da universidade, que é uma instituição viciada na especialização cada vez maior, onde o discurso da ampliação das possibilidades de conhecer contrasta com as práticas colocadas em funcionamento de especializações violentíssimas.

Nas oficinas a gente se deu conta, há muito tempo, que quanto mais tempo você fica exposto a situações educacionais compulsórias, que imobilizam o

corpo, maior dificuldade você tem para aprender o novo e abrir espaço para o novo. De ter essa coisa que a criança tem, de ser aberta para o novo: as coisas que atravessam o corpo e produzem vontade de conhecer e prazer. Quem trabalha com oficina sabe que um doutorado vai ampliar o tempo de imobilização do corpo e quanto mais se amplia esse tempo, menos seu corpo está aberto para o novo. Da perspectiva da oficina, quanto mais escolarização, menor a capacidade de obter prazer em situações de conhecer.

Na experimentação com as oficinas Guilherme percebe que na universidade e na educação em geral, havia um território pouco explorado, uma terra de ninguém, um campo inominável que é o campo do aprender livremente, do conhecer livre. Não no sentido de oposição a uma prisão, mas de conhecer com vontade mesmo, em qualquer espaço: na escola, na rua, no campo de futebol, no presídio.

A oficina das cores hoje oferecida por Guilherme é baseada no trabalho de Maurice Bazin no Museu Exploratório na Califórnia e no Espaço Ciência Viva no Rio de Janeiro, sendo uma possibilidade para aprender a física da cor e experimentar as suas transformações na mistura de pigmentos, que a maioria das pessoas experimentou pela última vez no jardim da infância. Para a partir daí, pensar uma política da cor no mundo contemporâneo.

A oficina de fotografia é proveniente das experiências de Guilherme em São Francisco com a artista plástica Silvia Gonzales de León. Juntos investigaram processos fotográficos antigos sem sais de prata e câmeras escuras. A oficina consiste em possibilitar que as pessoas construam as câmeras, façam as fotografias, construam o laboratório e revelem suas fotos. Já foi trabalhada com vários públicos, no presídio feminino, com crianças, com grupos mistos de 6 a 60 anos e com estudantes de arte. Essa experiência serve para mobilizar uma coisa que está engessada, desde que a Kodak e outras grandes empresas tomaram para si esses processos fotográficos. Para a maioria das pessoas não existe essa possibilidade de montar uma câmera. E quando participam diluindo os produtos químicos, entendendo a lógica de porque se revela no escuro, porque se pinta a câmera de preto, etc, as pessoas ficam muito entusiasmadas. *“Nunca vi uma pessoa entediada numa oficina de fotografia, também nunca ofereci para pessoas que não tivessem interesse em fazer”*. Uma imagem é nada em relação ao vivido, é um segundo

do vivido. E no mundo se dá tanta importância à imagem. Com a proliferação da imagem perdemos a capacidade de estar presente:

... fotografamos e perdemos a capacidade de ver. Fotografamos o pôr do sol e nem olhamos para ele; olhamos para imagem, nem vemos o pôr do sol, com sua brisa, seu cheiro, com os pássaros, tudo isso agente perde.

Essas oficinas proporcionam pensar os mecanismos do dia a dia, a oficina de papel e a banalização e desperdício de folhas; a oficina do sabão e a invasão das multinacionais praticamente só com a fórmula do sabão; a oficina da fotografia e o automatismo de olhar muito mais a imagem que o acontecimento que gerou a imagem. Nas oficinas não tem mais um aprendizado conteudista, não tem conteúdo nenhum a passar, tenho uma coisa que aprendi e vou mostrar, não tem prova, não tem avaliação, não vai haver exercício de fixação nenhum sobre isso.

Guilherme destaca o rigor necessário para a proposição de uma oficina e a colocação dos problemas emergentes nas oficinas: O que é luz? O que é cor? O que é foto? O que é imagem? Direciona-se o trabalho de pesquisa para responder essas perguntas. Pode-se abordar a imagem, por exemplo, de um ponto de vista químico, histórico ou de produção de subjetividade mundial. A oficina aparece como possibilidade de colocação de problemas, de se pensar a partir de outros pontos de vista.

2.1.2 Educação e Comunicação

A partir das experiências com as oficinas, Guilherme chega a um outro problema: o que é escola?

Essa pergunta não é fácil de chegar para quem está dentro da pedagogia, não se chega a ela de dentro das ciências educacionais, de dentro da didática, nem de dentro da educação escolar. De dentro das ciências educacionais vai se perguntar: Qual a melhor forma de avaliação? Qual seria o melhor currículo? A melhor grade curricular? A melhor teoria curricular? Perguntas que remetem ao próprio corpo científico das ciências educacionais e você não consegue mais sair de dentro daquilo, mas quando Guilherme coloca o problema: o que é escola? Esse problema abre possibilidades de sair do interior das ciências pedagógicas. Daí se pergunta: a escola sempre existiu? E começa-se a perceber que mesmo fora dela se pode também falar de educação.

O que é a escola no Brasil? Inaugurada pelos jesuítas, como foi se desdobrando até chegar na tecnologia militar voltada à formação de uma rede escolar? Essa rede teve um expressivo aumento na ditadura militar objetivando-se uma educação nacional, da qual colhemos hoje os frutos. “Educação como estratégia de segurança nacional, criando cérebros capazes de desenvolver a ciência, a tecnologia e com isso a defesa nacional.”

Toda educação hoje é marcada por essa percepção de educação como segurança nacional. As oficinas ajudam a desregular esse pensamento, não tratando mais a educação de uma forma evolucionista, não se trata disso, a educação ocorre por acidentes, não é o resultado da luta de professores, não se desenvolve nem evolui. Corre-se o risco de cair na confusão de tomar a educação pela escolarização, esquecendo que a escolarização é só um âmbito, uma parte da educação.

A escolarização é essa educação vinculada a interesses nacionais, vinculada a produção de um povo brasileiro, vinculada a uma noção de cidadania que anda por aí, vinculada ao direito de voto, à obrigatoriedade escolar, à obrigatoriedade do serviço militar, a uma produção de subjetividade de uma coisa chamada cidadão brasileiro.

A partir da ditadura militar começou um estreitamento entre comunicação (tecnologias/emissor/receptor/mensagem) mediadas pelos codificadores e decodificadores de mensagens. Um repórter tem sua fala numa sala captada por fios, isto é codificada, enviada para satélites, espalhada pelo Brasil inteiro e decodificada pelas televisões. Comunicação é isso basicamente, todas essas situações de comunicação em que se tem codificadores e decodificadores como posse de determinados grupos centralizados, pode ser o Estado, pode ser uma grande empresa como a rede Globo ou qualquer empresa de televisão hoje, pode ser uma editora. São grupos que detêm aquilo que vai acontecer entre quem diz alguma coisa e quem ouve o que foi dito. Tudo isso que acontece, que envolvem satélites compõe aquilo que se chama *situações de comunicação*.

A escola é considerada por Guilherme um meio de comunicação, aquilo que o professor diz não são palavras dele, ele diz palavras do conteúdo que deve ser ensinado para aquela série, para aquelas crianças de determinada idade. A mensagem do professor também é codificada nos organismos que vão dizer o que deve ser ensinado naquela fase do ano, naquela idade.

As situações de comunicação todas envolvem imobilização do corpo, na frente da televisão, na frente da tela do cinema, na Internet, na sala de aula que talvez seja o maior

ambiente de imobilização do corpo. Os corpos são imobilizados em função das situações de comunicação e o equipamento imobilizador é a carteira escolar. Corpos tão ágeis e cinéticos das crianças são imobilizados. Começamos a perceber a escola como meio de comunicação e as situações de comunicação vinculadas basicamente a corpos imóveis, a estratégias de imobilização do corpo. A prática que une todas as situações de todas as disciplinas é o corpo imóvel na carteira escolar. Começamos ver a escola como uma agência de promoção dessa imobilização em função dessas situações de comunicação.

Apesar de não parecerem, estas situações são muito exigentes, não faria sentido o uso desses codificadores e decodificadores, como as câmeras e as televisões se as pessoas não ficassem paradas na frente deles. As situações de comunicação que capturam os acontecimentos e através dos decodificadores possibilitam acesso à informação a qualquer tempo são muito exigentes.

Para transformar o vivido em informação, você perde boa parte do vivido ou você tem que fazer o vivido se adequar à capacidade de captação desses equipamentos. Por exemplo, por que a imobilização escolar é necessária? Por que você tem que oferecer informações para a escola. Essas informações são as notas. Em função das notas você tem que produzir certas aprendizagens de conteúdos de temas que serão avaliados, inclusive a capacidade dos alunos vai ser avaliada.

Em função disso tudo você tem que manter as pessoas imóveis, para que as situações de comunicação da escola acabem acontecendo.

Se não houvesse avaliação a escola poderia ser quase peripatética, poderia se estar passeando por aí aprendendo coisas. Mas como é uma situação de aprendizagem controlada, que precisa passar informações obtidas em certas situações padrão, que é a mensagem, os conteúdos eleitos para acontecer na escola. A absorção dessas mensagens pelas crianças e o que a gente chama de aprendizagem, que é a devolução desses conteúdos na avaliação, não é aprendizagem é memorização. O mesmo que os jesuítas faziam no início da educação brasileira. Memorização é vinculada à obediência. E ainda hoje a memorização é vinculada à obediência, só que agora se tira a palavra obediência e se produz outros discursos, que a memorização está vinculada a boas notas, a ser uma pessoa inteligente, a avaliar sua capacidade de aprender e não é nada disso, a memorização ainda continua relacionada à obediência, só que se tira a palavra obediência e se coloca uma parafernália discursiva para se justificar o exercitamento físico e intelectual da obediência, sempre acompanhado de um discurso de eficiência.

2.1.3 Aprendizagem da arte na escola

*Quando eu vejo aulas de 'educação artística' na escola com conteúdo e prova, vejo um empobrecimento tão grande. Você dá aula de arte para 30 alunos sentados um atrás do outro, olhando para a nuca do outro na carteira. Você pode dizer que aquilo é aprendizagem da arte, só dizer, mas não pode mostrar que alguma coisa de arte se dá ali, pois as condições para um aprendizado em termos artísticos estão eliminadas. Pode-se fazer apreciação de reproduções de obra de arte, fazer releitura de obras de arte. Isto tudo é muito distante de qualquer coisa que seja invenção. Isto vincula arte àquilo que o mercado quer, que é dizer que arte é coisa de artista profissional, que é uma coisa que a escola faz com tudo. Química só quem faz é o químico profissional. Ensinar, a educação só pode ser feita por quem é profissional certificado. Quando a gente vê pessoas aprendendo de várias maneiras, pessoas que nunca fizeram arte, de repente têm um 'clic' e começam fazer coisas impressionantes, obras de arte, sítios cheios de obras que ela faz, por mais questionáveis que possa ser aquilo em termos de arte, não se pode negar que existe um impulso que é artístico. E acho que o aprendizado da arte está vinculado a pequenos acontecimentos, coisas muito simples. Eu quando trabalhava em construção civil com 18-19 anos, à noite eu fazia um curso de desenho com um artista de Florianópolis. O que me levou a fazer aquilo? Não entendo até hoje o que me levou a fazer aquilo. No interior onde eu nasci, eu consigo identificar, alguns livros com ilustrações em casa que eu olhava muitas vezes, que abriram uma certa sensibilidade para olhar imagens. Algumas conversas sobre determinado ator, um calendário com arte acadêmica alemã, coisas muito pequenas e simples que foram criando condições para uma coisa necessária na arte que é essa **desaceleração para perceber as coisas**.*

A partir do campo da arte poderia se produzir aprendizagens vivas, significativas para vida das pessoas e o que se produz são palavras memorizadas, no geral. É difícil escapar disso na escola.

2.1.4 Desmonte do 'eu' conectado com o 'todo mundo'

A experimentação com arte muitas vezes, está num campo em que se tem uma capacidade de aprender, uma capacidade de expressão que não estão vinculadas à fala, à escrita ou a uma aprendizagem escolar, obrigatória. O que a gente aprende de arte permite uma compreensão de coisas que vão ficando como aprendizagem, mas no corpo. Não uma coisa que se aprenda e que se possa falar. A arte também está desvinculada de fins práticos

Na arte flui determinadas forças e sensações que por outros caminhos não pode-se chegar, não há como se oferecer. Apesar de não ser objeto de nenhuma corrida acadêmica, sem esse aprendizado da arte não seria possível perceber esse impulso, ver coisas que realmente se acha bonito, vivo e forte.

Perceber o tempo que a arte exige, que não é o tempo do relógio, não é o tempo das coisas que tem objetivo, nem dia marcado para acontecer. As crianças, com abertura e espaço fora do tempo do relógio, têm mais oportunidade de se interessar por arte, poder viver coisas que não são marcadas pelo relógio. Todas crianças se interessam por arte, o que elas precisam ter é o tempo necessário para o acontecimento. O tempo que se oferece para criança é importantíssimo, tempo da vagabundagem infantil, tempo onde quase tudo se dá em termos de aparecer naquele corpo um ser único capaz de oferecer para o mundo coisas muito singulares. Porque a partir da elaboração que ele tem oportunidade de fazer, ele pode fazer injunções que ninguém mais vai fazer.

Na medida em que se é afetado pelas coisas do mundo e que se tem tempo, que não é o tempo do relógio, mas é o tempo do corpo e do aprender, aí pode surgir uma aprendizagem artística com interesse.

A gente experimentou nas oficinas, ter 4 horas para fazer acontecer uma só pergunta, uma só questão. E se as pessoas quiserem mais tempo, a gente ter mais tempo para oferecer. Ter tempo para determinada coisa. Poder ocupar o tempo que agente quiser para determinada coisa, isto é muito importante.

A aprendizagem da arte contrasta com toda essa maquinaria de currículo fixo, avaliação, mesma proposta e objetivo para todos, notas, tempo para começar e terminar.

essa estrutura do espaço escolar não é artística é burocrática, é tarefaira. Está muito mais adequada para realização de tarefas do que para o aparecimento de condições para a invenção. Se o trabalho artístico na escola se dispuser a mover essas coisas, há chances de transformação. Mas se a arte aparecer dentro da escola se combinando e se encaixando nessas coisas, não tem chance de produzir alguma coisa em termos artísticos, vai produzir tarefas. Não é só na arte, são em todos os campos. Tudo está virando tarefa dentro da escola e a partir dela.

Guilherme questiona os professores, que são tratados nessa espécie de competição que uma agência financiadora como a CAPES está promovendo...

em que ele tem que ter um número de artigos publicados, um número de documentos, um número de disciplinas, um número de orientandos. Em que ele tem que ser professor 24 horas por dia, ele tem que se identificar com essa coisa de professor. Ele está morto para o mundo.

Duvido que exista qualquer forma de vida ou de prazer numa atividade como essa. Se o pesquisador de arte está submetido dentro de um sistema desse, se ele não esperneia num sistema desse, eu já questiono a atividade artística dele. E não é só a atividade do professor de arte, é do professor de química, é de qualquer educador, ela já está correndo sério risco.

No campo da educação hoje, principalmente no ensino superior e na pós-graduação é que funciona melhor essa estratégia de tomar a vida da pessoa e de fazer uma conexão em que o vivido significa o *currículo vitae* dela.

Quando esta estratégia começa a funcionar os professores se tornam *currículos vitae* que se movem, identificados pelo número de artigos que produziram, pelo número de títulos que tem, pelo número de aula que dão, pelos locais onde dão aula, e isso que faz elas se sentirem alguém, já está se capturando *pela cabeça* a sociedade.

Aqueles que supostamente têm a maior capacidade de pensar estão sendo capturados primeiro por esta força de competição, de esvaziamento da vida e de tornar sinônimo de vida uma acumulação de tarefas sem fim.

Quando o professor se ajusta, se encaixa num esquema desse e começa a correr dentro disso e colocar sua vida, todas as forças vivas em função disso, não resta espaço para a invenção, ninguém sobrevive num negócio desses. Num corpo de uma pessoa dessas não tem ninguém vivo, só a manutenção dessa maquinaria funcionando. Então, o professor oferece a vida dele para esse funcionamento exigido por essas agências.

O professor de arte fica sujeito a uma política que valoriza a publicação de artigos em detrimento de uma produção visual ou plástica, abrindo mão de outras possibilidades de invenção. “*Claro que se pode inventar fazendo um artigo, mas o problema é quando começa a ficar tácito nesse meio que qualquer invenção só vale se for em forma de artigo.*”

Numa política identitária, quanto mais identificado você é com determinada função, profissão, posição, com determinado modo de se dizer, menos possibilidade de vida e invenção você tem, mais vinculado a todos os dispositivos identitários que constroem figuras como marido, pai, professor, aluno, marginal, criminoso, filho, etc. Pensar essa política pode desestabilizar essas figuras que nós mesmos construímos e oferecemos para a sociedade, a aprendizagem da arte pode desregular essa política.

Existem muitos modos de se aprender arte, um deles é a própria beleza das coisas com as quais se topa na vida.

Experiências estéticas do cotidiano, ver uma pessoa no ônibus ou o movimento das coisas ou vento batendo em alguma coisa podem ser experiências importantíssimas e vivas nesses acasos cotidianos. E tem coisas que os artistas oferecem como obra de arte deles, na medida em que se vai topando com essas obras, vamos aprendendo a abrir perspectivas estéticas e de aprendizagem de coisas que nunca tínhamos pensando como possíveis.

Experimentações no campo das imagens e sensações que essas obras de arte evocam abrem para um aprendizado muito grande.

Hoje eu aprendo mais com os amigos que produzem arte e com a arte que eu vejo deles do que com todos esses livros que eu comprei a vida inteira. Tenho a sorte de estar cercado por pessoas que produzem arte, que eu gosto muito, e que propõem objetos de arte e obras de arte que tem me dado um prazer muito grande. Santa Maria me ofereceu essa possibilidade. A partir desses cursos de arte, pude ver a diferença de uma universidade com e sem cursos de arte. Aprendi aqui a encarar e gostar de obras de arte sem me preocupar com a valoração e a consagração. Frequentar o atelier do Peciar, ver as propostas dele e as obras da coleção dele. Participar das experimentações do curso de teatro com Nair Dagostini, Rozane Cardoso e Adriana Dalforno. As relações com as pessoas do TUI (teatro universitário independente) na semana Beckett. São experiências emocionantes, que demandam uma força, numa cidade pequena com uma produção tão grande, generosa e viva. Aprendi com o Peciar também a não conservar demais obras de arte. Não vincular obra de arte com a eternidade. Enquanto a obra está produzindo possibilidade de troca, de pensar e ela em si é uma coisa bonita, independente que para outras pessoas não tenha valor estético eu convivo com ela. Não teria problema nenhum passar essa obra para outras pessoas que a queiram ou até mesmo jogá-la fora. Isto me dá uma tranqüilidade tão grande em relação a esses objetos, que no final das contas são objetos, que faz com que eu circule com essas obras, deixe-as em lugares inusitados, deixar que corram riscos. Dessacralizar, não por descuido, a partir do momento que a relação com obra se esgota não tem problema nenhum passar para outra pessoa.

Os professores podem ajudar a perceber a arte, oferecendo possibilidades de experiências estéticas. Abrir um caminho de tranqüilidade frente às obras de arte, sem querer saber o que diz a obra, sem interpretação.

Aprende-se também com as pessoas pelas quais a gente se apaixona, você pode aprender uma língua nas escolas, mas você aprende muito mais quando a pessoa que você ama ou que você está super a fim, só fala aquela língua, daí é outra relação com a língua. O mesmo acontece com a arte, quando você gosta de uma pessoa que gosta de determinadas coisas em arte e que tem a generosidade de te

mostrar e você quer conhecer, acontece uma abertura muito grande e uma aprendizagem com muito prazer.

Quem tem oportunidade de viver um contato com a arte através de artistas e obras, tem uma possibilidade muito grande de ampliar sua leitura de mundo, sua capacidade de viver, o prazer de estar vivo.

Com arte aprende-se coisas que não se precisa carregar de um lado para outro, basta você estar vivo que elas estão ali a sua disposição, em qualquer situação elas podem contribuir.

Um importante encontro de Guilherme foi com Peciar numa exposição que organizaram num dos encontros de Educação Libertária⁵ que promoveram, era uma exposição de fotocópias de gravuras. O raciocínio era muito simples, se a gravura tem determinados valores de preto e cinza que você consegue transferir para a fotocópia, que ficam bem num 'xerox', esta fotocópia tem todos os valores que a obra considerada original tem, tudo que o artista queria "dizer" através daquela gravura, está transposta de maneira satisfatória, para o artista, numa cópia, então, aquilo pode ser oferecido como obra de arte. Montou-se uma exposição com 30 gravuras, cada cópia era vendida a R\$ 0,50.

É um aprendizado ficar tranqüilo frente à obra de arte. Pensar na originalidade da obra de arte, uma coisa que não vai estar só no original. Ironiza o original. Considerando-se que há produções artísticas que não dá para fazer esse tipo de coisa.

Aprende-se arte nos encontros com os artistas, na circulação de obras. Nos encontros acontecem aprendizagem sem aula, a pessoa está ensinando sem consciência daquilo tudo que ela está oferecendo. Há mestres que nunca ensinaram nada, nunca deram aula, nunca deram um conselho.

Aprende-se ao ver os movimentos dessas pessoas no meio das coisas, frentes às situações, solicitações, perdas, estresse frente às exigências. Só ver as pessoas lidando com essas coisas produz um aprendizado fantástico.

Guilherme cita a professora Nair, rigorosíssima, muito séria em relação ao teatro, muito comprometida com o surgimento do ator no corpo do aprendiz de teatro.

Utilizando estratégias surpreendentes, que a gente julga ríspidas ou rígidas demais. As pessoas que passaram por isso, são muito gratas a ela. Hoje na sociedade as

⁵ Nos anos de 1998 e 1999 foram realizados respectivamente, o Encontro Nacional de Educação Libertária e o Encontro Internacional de Educação Libertária, ambos organizados por Silvestre Peciar, Francisco Estigarribia de Freitas e Guilherme Corrêa.

peessoas têm a possibilidade de escolher ser tal coisa e fazem um curso, recebem o diploma e se sentem sendo tal coisa. No curso de teatro não havia isso, seu diploma só ia aparecer se você se sentisse artista, se você oferecesse coisas de artista. Não tinha essa de apresentar um espetáculo e cumpriu. Que espetáculo você apresentou? Que é isso que você está chamando de espetáculo?

Os que passaram por esse processo de aprendizagem, que conseguiram escapar disso que trazemos dentro de nós a partir da televisão, desses clichês que deixamos aderir, falam com muito prazer dessa passagem. É um rigor voluntário, que vai abalar um 'eu' que você produziu. É como abalar, desmontar esse 'eu' conectado com o que 'todo mundo é'. 'Todo mundo é' produtor de opinião, 'todo mundo é' repetidor de conteúdo, 'todo mundo é' replicador de uma moral. No trabalho artístico, a Nair levava o aprendiz ao estilhaçamento desse 'eu', e à produção de uma outra coisa a partir daquilo mesmo que a pessoa trazia e que, de uma maneira ou de outra, se refletiria na produção artística.

Os outros campos do conhecimento todos, têm uma capacidade de serem expressos pela linguagem escrita, falada e pela representação visual. Já a arte é a guardiã de outras possibilidades de expressão, de expressar aquilo que não cabe dentro de palavras, daquilo que não cabe dentro do informacional. Não é em vão que ela ocupa o lugar que ocupa dentro das instituições de educação de jovens, ela é alijada, escanteada, ela é forçada a acontecer em ambientes totalmente inadequados, basicamente voltados para ordenação dos corpos, para fixação, para localização e submissão desses corpos ao tempo de relógio.

A arte é o campo de possibilidades de 'dizer' para o mundo e de conhecer o mundo que sobrepassa o comunicacional, isso pode ser desastroso, nem sempre é bom, mas aí pode haver experimentações maravilhosas. A possibilidade de inventar um modo de dizer que até hoje não foi explorado, de dizer, de se apresentar para o mundo e de apresentar para o mundo coisas que até hoje não existiam. A arte tem essa bola toda, ao mesmo tempo em que ela é capturada pelo mercado da arte, mas mesmo dentro do mercado você encontra essas possibilidades de expressão que não estão só vinculadas a falar, escrever e ler.

2.1.5 Avaliação como controle

Na exigência de uma atenção apropriada à execução de tarefas, aparece uma espécie de moral da aprendizagem. As situações de aprendizagem geram um julgamento que aspira "boas" notas. Quem está submetido a situações de aprendizagem e tira boas notas é atento, produtivo,

tem constância e é alguém em quem se pode confiar numa perspectiva empresarial, numa perspectiva de economia mundial. Então isso vincula qualquer um a uma utilidade e essa utilidade o coloca em determinada posição, favorece seu aparecimento dentro do cenário que envolve emprego, salário, competição, sucesso. As pessoas que não conseguem oferecer esse tipo de resposta são consideradas problemas. Uma criança atenta a várias coisas ao mesmo tempo é considerada, portanto desatenta. Essa desatenção quando é muito acentuada é considerada uma doença. E como doença é oferecido para a cura ou o tratamento dessa doença um medicamento.

Então, o que se chama de distúrbio de atenção, para o qual se receita uma medicação, acaba se tornando o salvamento da instituição. Consegue-se perceber que todo esse tratamento serve para salvar a instituição. Uma pessoa considerada desatenta ou atenta em várias coisas ao mesmo tempo, não está sendo melhorada, está sendo controlada, inibida e coibida das suas capacidades em função da manutenção da estrutura da instituição. Quando se dá Ritalina a uma criança que perturba na sala de aula, não se está melhorando a vida daquela criança, mas contendo as suas forças, ou seja, se está salvando o prédio da escola, a organização escolar e a tradição da escola. E uma moral tida por positiva, que acha bom uma criança obediente, tateadora, acha que tirar notas boas é a melhor coisa do mundo, outras formas de manifestações de uma criança são patologizadas. Aí se tem uma criança problema.

Essas manifestações que desregulam o ambiente escolar têm várias intensidades, várias formas e modos de se manifestar. Como essas várias formas são identificadas como hiperatividade? E você está tratando não mais a especificidade de cada criança, mas sim a hiperatividade que tem cada uma delas. Então se consegue uniformizar as crianças todas pela via da identificação nelas de uma doença, de um distúrbio. E aí o que se quer tratar? O distúrbio. O que é o distúrbio? É aquilo que permite oferecer uma única forma de tratamento, no caso o remédio, para “melhorar” a atenção da criança.

Oferece-se uma coisa só para uma doença, ou distúrbio, quando, na verdade, o que a criança está manifestando são várias formas e várias maneiras, identificadas como um distúrbio só. É a única condição que o mercado tem de oferecer uma coisa só adequada a todos. É o distúrbio ou a doença que se porta, é isso que permite o remédio como única coisa ‘que vai resolver o problema’. A condição universal do remédio passa pela instalação de um universal. No caso da desatenção, esse universal é a doença e a sua associação com o tratamento. Assim o que está acontecendo na criança não importa: Se ela tem incompatibilidade com a medicação, se a medicação produz outros efeitos, desconsidera-se o encontro único do indivíduo com o medicamento. Esse encontro é totalmente desconsiderado, inclusive nos efeitos, e se trata só a doença.

O fenômeno do tratamento da desatenção é muito rico para uma análise das situações escolares. Quando se vê uma mesma forma de avaliação para todos, a prova do vestibular sendo oferecida para trinta mil pessoas, sendo que três mil vão entrar. Essas três mil são toda a imagem da inclusão no país; a universidade recebendo as pessoas que desfrutam a oportunidade de entrar na universidade. As vinte sete mil que sobraram desaparecem. O drama que se desenvolve na vida de cada um desses vinte sete mil, a partir do momento que ele não consegue passar pela prova e entrar. *“Ninguém se pergunta a marca deixada numa vida o fato de uma pessoa não ter conseguido ultrapassar a etapa do vestibular. Esse drama não interessa a ninguém?”*

2.1.6 Espaço/tempo de experimentação

A experimentação que se tem com o tempo na escola e nas situações de aprendizagem são processos de condicionamento, quase um adestramento, na medida em que seguem o mesmo registro da linha de produção e da fábrica. O aprendizado da arte porta a possibilidade de quebrar essa relação temporal com a aprendizagem: tempo do relógio com objetivo e aprendizagem. A arte é o campo da liberdade de aprender, que permite experimentar outro tempo. O que o professor de arte oferece hoje? Ele ofereceria muito mais, em termos artísticos, se dispendo a abrir possibilidades de viver outras experiências temporais dentro do tempo do que se dispendo a ensinar arte para as pessoas.

Essa experimentação com o tempo, deixar o processo acontecer e crescer. Abrir uma possibilidade de análise desse processo que foi vivenciado seria muito importante para o professor de arte. Se não experimenta isso, parece que não atingiu um ponto que interessa dentro da arte. Estou falando da coisa mais importante que ela me ofereceu, que é essa abertura no tempo, de um tempo meu e que as outras coisas quase não conseguiram oferecer. É claro que quando a gente aprende qualquer coisa, e aprende com vontade de conhecer, está se dando, também, esse tempo. Mas a arte, em especial, ela não tem vícios escolarizantes, ela tem um não estabelecimento de regras para aprender e ser artista que interessa muito e permite a conexão com esse tempo de uma maneira muito mais facilitada. Isso é crucial para o professor de arte.

Dar oportunidade para um novo tipo de rigor na vida das pessoas. Que é o rigor que eu quero. Se você quer se tornar um bom sapateiro, vai ter que transformar sua mão para que ela possa produzir as costuras e ter força para fincar a agulha no couro, precisa transformar seu corpo e isso exige uma forma de atletismo. Você se força para conseguir fazer o sapato que quer. Se quiser abrir-se para a experimentação artística também precisa produzir um corpo muito ágil de artista, para conseguir produzir todas as situações que você quer produzir e oferecer para as pessoas que irão 'ver' a sua arte.

Trata-se da invenção de um corpo, da possibilidade de inventar um corpo. Formar um corpo não como pré-requisito para arte, mas que se modifica na experimentação. Não se trata de um relaxamento quando se fala de liberdade, trata-se de eleger o campo para o qual você vai destinar as forças de seu corpo, um corpo digno da obra, um corpo de artista.

Uma educação vinculada à noção de liberdade, não exclui o rigor. Não exclui horas e horas de pesquisa, não exclui um tempo muito grande de aprendizagem, submeter o corpo mesmo a uma transformação para que apareça a sua obra. De modo algum a educação vinculada à liberdade está desvinculada de rigor, de dedicação. Você cria possibilidades de transitar por vários campos, de parar nas horas mais inusitadas, de ser encontrado trabalhando nas situações menos imaginadas.

2.1.7 Currículo

Considerando que propostas curriculares podem interferir diretamente na aprendizagem da arte, podemos pensar no que seria uma abolição do currículo? Os educadores podem começar a pensar em espaços onde se possa desconsiderar o currículo, pelo menos poder experimentar situações de educação não-curriculares ou não-curricularizadas.

Experimentar situações de aprender e conhecer fora desse campo curricular, encarando currículo aqui, como ele mais funciona, e não como tudo aquilo que a teoria do currículo tem dito por aí, onde praticamente tudo é currículo. Uma abolição do currículo poderia ser uma coisa bonita de se fazer nas situações educacionais. Ou pelo menos experimentar situações educacionais fora do âmbito curricular.

O currículo envolve a definição por parte de um especialista daquilo que é bom e necessário para o outro aprender. Por mais que se fale que o currículo se faz no processo, não se tem visto isso acontecer.

O que se vê é o currículo decidido não sei aonde, fazendo com que eu estude não sei o que, não sei por que, e a pessoa que ensina dizendo palavras que não são dela, palavras que cumpram a exigência curricular. É dessa perspectiva educacional que se pensa numa abolição do currículo.

Não é abolição nacional, como abolição da escravidão. É abolição do funcionamento curricular do modo como ocorre nas situações educacionais. Não é uma campanha de eliminação do currículo, por que isso não funciona assim, ou você abole no seu modo de ver e de fazer, na sua vida, ou não tem abolição possível.

Peciar soube aproveitar e ampliar de uma maneira, em todos os limites imaginários dentro de uma instituição como universidade, a experimentação com o aparecimento no corpo de uma pessoa de um artista. Soube expandir a partir de uma proposta curricular⁶. É uma proposta de currículo não curricularizante, descurricularizante. Expandiu e aproveitou todos os espaços de liberdade possíveis dentro de um curso de formação, no caso de artistas. Uma experiência radical na qual se pode aprender muito em termos de como produzir uma aprendizagem livre dentro de um espaço que é o lócus da programação dos ensinadores, dos professores, dos que nos fazem acreditar no jogo ensino-aprendizagem.

A proposta do Peciar é o exercício de tudo que ele aprendeu em termos de liberdade, como interessado que é em educação, em arte. *“Ele é educador em arte, interessado nisso, atento aos processos pelos quais as pessoas vão se tornando mais e mais artistas.”* Ele conseguiu propor um currículo desestabilizador dessa centralidade do proponente que determina os temas a serem estudados por alguém para se tornar artista.

Abala o poder daqueles engenheiros de curso, que dizem que primeiro você precisa aprender isso para depois aprender aquilo, e daí você está habilitado a aprender aquilo e daí tem o tal pré-requisito para aprender tal coisa. Peciar desmonta isso tudo. Quando quebra essa engrenagem o estudante não está totalmente dependente do curso, ele pode dar um outro ‘curso’ para sua formação como artista. Como que um estudante pode propor um curso novo para sua formação dentro do curso? Não é uma descursificação do curso e uma descurricularização do currículo?

Essa proposta do Novo Currículo tem sofrido alterações, tem cada vez mais se despotencializado. Peciar não está ali para olhar por isso e as exigências que se faz na universidade passam a parametrizar qualquer coisa num sentido de ela oferecer mais produtividade num sentido de produção acadêmica.

⁶Na década de 1980 o Professor Silvestre Peciar Basiaco e um grupo de professores e estudantes desenvolveram o trabalho do Novo Currículo do Curso de Bacharelado em Desenho e Plástica da UFSM, que consistia numa autogestão curricular pelo estudante, com abolição das notas e controle de frequência.

À medida que essa proposta vai sumindo dentro disso, ela perde sua força. E pode acontecer até de ela se tornar um aperfeiçoamento dessa coisa toda ao perceberem o quanto ela é mais produtiva. Ela pode até ser mais produtiva dentro dessa dinâmica toda, mas não combina com isso definitivamente. Por quê? O objetivo que as políticas educacionais estão assumindo, é o de uma homogeneização cultural. É claro que o que Peciari oferece não se combina com isso.

Está, ao contrário, interessado numa educação que quebre essa junção feita a partir da experiência comportamentalista, que liga as palavras ensino e aprendizagem na perigosa expressão ensino-aprendizagem. Aprender tem muito pouco a ver com ensinar. O trabalho do Peciari coloca o aprender no centro, o aprender como o processo que tem valor, para o qual se dá abertura dentro daquilo que se chama currículo, ou formação do artista.

Ele consegue um avanço muito grande, em cima dessa cristalização que a educação escolar começou a investir, a partir da interferência dos militares na criação de uma coisa chamada 'educação para todos' ou 'educação brasileira'. A contribuição do Peciari é para a liberdade na formação. É algo para se aprender.

2.1.8 Existe relação 'ensino-aprendizagem'?

'Se eu ensinar você aprende'. Quem é sério em educação sabe que não é assim que funciona. 'Se você quiser aprender o que eu tenho para ensinar, você aprende, se você não quiser, você vai produzir outra coisa'. O educador sério entende isso. O educador autoritário propõe cursos, uma educação nacional inteira dentro da perspectiva 'se eu ensino você aprende', 'se eu tenho boas técnicas didáticas, se eu sou um professor interessado e pesquisador eu vou conseguir te ensinar'. Isso é muito sério e afeta gerações inteiras dentro das dimensões continentais do Brasil e é uma grande ignorância em termos de educação. Não se trata de educação, é adestramento, eliminação da possibilidade do outro aprender. Quando se vincula ensino e aprendizagem, o aprender se despotencializa. O currículo que o Peciari criou é um currículo para quem quer aprender, não para quem quer ser ensinado. Essa é a diferença.

Se as licenciaturas estão dentro dessa lógica competitiva, elas não têm condições de realizar uma autogestão curricular. "*Pode-se estar vinculado a essa lógica, por ingenuidade na medida em que se nasceu dentro dela*", e é só na hora em que topar com alguma coisa fora dessa lógica que se pode entender outras formas, outros modos e outras intensidades possíveis de aprendizagem ou educação e se interessar por aquilo e seguir. Mas é só para

essas pessoas que alguma coisa pode acontecer, para aquelas que querem aquela lógica, não. Não tem como combinar as duas coisas.

Os cursos de Licenciatura têm uma matriz, funcionam como uma derivação do campo de formação de bacharéis do qual se extrai a licenciatura. É como aderir na matriz do bacharelado as chamadas matérias pedagógicas. Uma prática de ensino, um estágio em escola, e daí surge um licenciado, um educador capaz de ensinar dentro daquele campo.

Isso é a maior tristeza que estamos vivendo em termos de educação. Isso vem produzindo os repetidores de conteúdos, porque faz com que a licenciatura seja um arremedo de um trabalho que não tem interesse nenhum para aprendizagem dos conhecimentos do campo de saber das licenciaturas.

Um bacharel, um pesquisador aprende determinado conceito e consegue operar esse conceito, ele vai para o laboratório e desenvolve seus projetos a partir do que aprendeu. Se ele conseguir escrever sobre dados e resultados ele é um pesquisador, um cientista.

Um educador em determinado campo não se trata disso. Ele precisa conhecer os conceitos que caracterizam aquele campo, como o bacharel. O bacharel não precisa comunicar isso para ninguém, pois esse é, basicamente, o trabalho do educador. Se o educador só aprender os conceitos, isso não adianta. Todos nós tivemos professores que sabiam muito do campo de conhecimento ao qual eles se dedicavam e que não conseguiam dar aula direito, como professores eram péssimos, e algumas vezes misturavam tudo isso com um autoritarismo exorbitante. O conceito que ele sabia de maneira alguma aparecia na nossa frente. Ficando total responsabilidade da gente, frente aos livros, ter contato com aqueles conceitos. O educador precisa desenvolver uma pesquisa não mais no campo do desenvolvimento da tecnologia científica. O Trabalho dele é reunir estratégias, possibilidades de comunicar aquilo que aprendeu (os conceitos) e propor experimentações para pessoas que ainda não tiveram contato com tais conceitos e experimentações, ele vai trabalhar com jovens, então, a pesquisa dele deve ser pesquisa em educação. Uma pesquisa preocupada com as estratégias necessárias para apresentar os conceitos, a presença deles e o seu funcionamento no mundo em que vivemos. É, portanto, um trabalho muito diverso da pesquisa de bacharelado. É outro trabalho, outro investimento, outro corpo que você precisa produzir, possibilidades de conversar com as pessoas sobre o funcionamento daquilo no mundo, sua implicação na vida.

Esta vinculação das licenciaturas à pesquisa do bacharelado é a uma das principais características que determinam a baixa qualidade da educação

contemporânea no Brasil. Temos uma tradição muito grande de manutenção disso.

Há na UFSM, cursos de licenciaturas que há 40 anos estão fazendo isso, colocam um chassi de bacharelado e meia dúzia de coisinhas que são técnicas didáticas de educação, que não interessam a ninguém. E que não vão ensinar ninguém, nem ajudar ninguém a conseguir comunicar e dizer sobre aquele conhecimento. Mas a coisa pode ficar bem pior, e está ficando. **Hoje com a emergência dos cursos à distância, se vê o banimento das metodologias e a transformação dos estágios em protocolos e registros documentais. A educação escolar está sendo reduzida a qualquer coisa que possa passar pelos fios de computadores e transformada em onda eletromagnética para ser veiculada na rede de computadores.** As metodologias e as "práticas", são o encontro do corpo de carne do educador com as letras de seu campo de conhecimento. Encontro por demais complicado e ruidoso, material demais para satisfazer as exigências das máquinas de informação. Não é por nada que se valoriza somente a produção textual dos estudantes na formação acadêmica da atualidade.

As licenciaturas teriam muito que aprender com isso que o Peciari oferece e elas seriam o campo da vida acadêmica que mais se beneficiaria dessa estratégia que ele inventou. Ou se ter a liberdade de ousar como ele ousou. Não ir pelo mesmo caminho, mas de ousar, ir por um caminho tão diferente, tão generoso com o aprendiz, com o educador, como foi a proposta dele.

Como conceber um educador que não tenha seu estilo como educador? Alguém que faz plano de aula, e dá sua aula, uma coisa protocolar, pela qual não há interesse dos jovens. O estilo não é uma coisa que ele vai fazer por que ele quer, é muito mais acolher as forças que lhe chegam do mundo reelaborar essas forças e oferece-las como ele pode. É muito menos uma questão de querer ter estilo. O educador investir em acolher o mundo a sua volta, elaborar isso e oferecer de volta para o mundo. Abrir espaço para uma forma única de educar que só ele tem. Seja aquele que tem uma voz super alta, aquele que tem uma voz baixinha, aquele que não tem voz, aquele que é disléxico, que não pode escrever no quadro por que escreve tudo errado. Como ele vai elaborar um estilo com aquilo que ele tem e com os golpes que a vida lhe dá?

O seu estilo ele não vai encontrar numa escola de estilo. É uma questão também para os artistas, na verdade é uma questão para qualquer um. Até para assaltante, se você vê o "Bandido da Luz Vermelha" você vai ver um estilo como ladrão. Experimentar uma coisa que não seja só estímulo-resposta, comando-obediência, o que basicamente está sendo produzido nos âmbitos tanto da educação quanto para aquilo que a educação tem se dirigido que é o emprego, o salário, a empresa, o trabalho, modelos da obediência estímulo-resposta.

Os problemas que nos habituamos a enfrentar em educação têm estreita relação com problemas de vestibular, são problemas para resolver que não são meus problemas, mas problemas que me colocam para resolver. Isso aí não interessa, são tarefas chamadas de problema. Agora quando se é colocado frente a problemas vivos, e que nunca são só seus, estão atravessados por tudo que está a sua volta é diferente.

Quando temos a possibilidade problematizar o que acontece, escapa-se desse jogo de teórico e prático, a leitura de um livro na sua vida não é teoria. É um acontecimento. Acontece cortar lenha num dia de frio para fazer fogo. Acontece tudo sem essa vinculação com teoria e prática. Quando você tem oportunidade de atentar para problematização e de problematizar o que acontece, estão reunidas as condições para um cuidado de si, para uma vida como obra de arte, para o aparecimento de você como único. Uma forma de se desviar da homogeneização cultural, que é o grande investimento dessa sociedade. O mesmo, acontece com os grandes contingentes que vão responder da mesma maneira a determinado estímulo. Estímulo como os da TV, sem pensar, sem se perguntar pelo que aconteceu, lidando basicamente com as adjetivações com as quais a gente está habituado a formar juízo das coisas. É só opinião, juízo por adjetivação: bandido, mocinho, bom, interessante, bonito, feio. E acabamos preenchendo a vida com o que não é vivo.

A arte é oportunidade de se produzir outros regimes temporais, outros regimes também de signos. Outros campos mesmo. Recorrer ao aprendizado da arte, ou aos fazeres que o artista usa para dar condição de aparecer sua obra. E o próprio contato com a obra, com o efeito de não-contato com esse tempo mecânico, com esses conceitos prontos, a invenção, uma injunção que não existia. A arte já produz uma desregulagem no que está sendo proposto hegemonicamente para as pessoas viverem.

Deleuze chama atenção para algumas pessoas que apreendem os signos da madeira, por isso elas são marceneiros. Interessante que determinadas pessoas são 'boas' em aprender determinadas espécies de signos e em outras elas são totalmente ignorantes. Você pode aprender os signos da madeira, mas não aprender muito bem os signos do amor e do afeto, pode não perceber os signos que as letras portam e que a natureza emite constantemente.

A escola, o colégio podem ser campos de aprendizagens, de desenvolvimentos de certas capacidades, de signos, ou adequada a certas pessoas que dominam determinado modo de apreensão de signos. Mas não é para a maioria, não é para todos como está sendo posto. *“Com relação à arte, dá para dizer saia do colégio se quiser aprender arte.”* O ambiente físico e o

que a escola está oferecendo são muito corrosivos para qualquer proposta de aprendizagem em termos de arte. Isso não quer dizer que não possa acontecer lá dentro, não há um lugar adequado para o acontecimento. O que é problemático e complicado é que a escola se põe como o lugar adequado para a aprendizagem. Não tem lugar para isso, pode acontecer em qualquer lugar, inclusive na escola. A escola não é o único lugar onde as aprendizagens acontecem, mas ela se põe como esse lugar.

Aprende-se em qualquer lugar, o problema dessas instituições de ensino é que elas dizem que é lá que se aprende, quando não é. Pode ser e pode não ser. Você pode passar quatro anos num curso de enfermagem, e não saber nem dar uma injeção, e você é enfermeiro titularmente enfermeiro, e sem interesse nenhum pela pessoa que está doente. Você foi ensinado, mas não se dispôs a aprender, o enfermeiro não aconteceu em ti. A universidade tem produzido as pessoas que, nominalmente, têm a capacidade reconhecida pela titulação. Quando se vê essas pessoas colonizando determinado campo de saber e desqualificando qualquer outra pessoa que aprendeu a fazer, às vezes melhor que ela, aquilo que ela aprendeu no campo oficial de ensino. A escola desqualificando qualquer outra forma de ensino e de aprender, a medicina desqualificando qualquer outra forma de lidar com o sofrimento físico das pessoas, o direito desqualificando as formas de sociabilidade que se inventa, enquadrando essas formas de sociabilidade na lei.

A universidade está sendo o foco de produção de pessoas muito arrogantes, na medida que elas são as donas de determinado “campo do saber”.

2.2 Aprendizagem inventiva

O que é a sensação, esta zona indeterminada, indiscernível? A própria arte vive dessas zonas de indeterminação, quando o material entra na sensação como numa escultura de Rodin. São blocos os afectos criados pelos artistas podendo se encadear ou derivar, em compostos de sensações que se transformam, vibram e se enlaçam. O artista é mostrador de afectos que nos transforma. A arte é a linguagem das sensações, não tem opiniões (DELEUZE; GUATARI, 2005).

O trabalho de Virgínia Kastrup⁷ apresenta uma possibilidade de educação sem reatividade, educação fora do âmbito da reação, é invenção mesmo. A aprendizagem que acontece nas escolas é basicamente pela via de uma cognição, muito limitada a uma noção de atenção que considera atento aquele que é capaz de executar tarefa e desatento aquele que não se oferece à simples execução de tarefas. Virgínia não se fixa nessa aprendizagem que se difundiu na experiência escolar com a ajuda dos militares. Ela oferece uma possibilidade de aprender a partir de uma palavra que a educação crítica tem pavor: cognição. Apresenta outras formas de cognição, que não é só o cognitivismo. Qual é a noção de atenção predominante? A atenção que toma força, corpo e fôlego na aprendizagem escolar é uma atenção para realização de tarefas, a mesma forma de atenção que toma força nas estratégias militares de produção de soldados, de necessidade de combate numa guerra, necessidade de obediência, necessidade de cumprimento de tarefas que requer uma atenção específica, uma cognição que é avaliada na medida em que mais e mais se cumpre bem as tarefas.

Aparece aí uma noção de atenção relacionada com tarefa. Kastrup mostra de uma maneira muito suave e não reativa em relação a essa que existe difundida por aí, que aquele aluno considerado desatento, é atento em outras coisas, que não àquilo que a escola pede atenção. Ele pode ser atento não só a uma outra coisa, mas à varias outras coisas simultaneamente, que isto não é desatenção, é simplesmente atenção para fora do campo da utilidade da tarefa na sociedade contemporânea, uma sociedade basicamente estatal, guerreira, violenta e competitiva.

⁷ Esta apresentação inicial do trabalho da professora Virgínia Kastrup foi elaborada a partir das considerações do professor Guilherme Corrêa em entrevista para a pesquisa (DVD em anexo).

A aprendizagem da arte numa perspectiva inventiva (KASTRUP, 2007) pensa a cognição de uma maneira que inclua o problema da invenção. Problematizar a aprendizagem da arte leva a repensar o ensino da arte. Kastrup (2001) relaciona autopoiese com os estudos de produção de subjetividade de Deleuze e Guatarri (1996). Engendra com isso, o que a autora chama de “aprendizagem inventiva”. A aprendizagem aparece aí como processo de produção de subjetividade, como invenção de si e do próprio mundo, não se restringindo à solução de problemas, mas à *invenção* de problemas. Perspectivada pela arte, a aprendizagem aparece como problematização.

A aprendizagem na arte ultrapassa a solução de problemas e a adaptação ao mundo. Em arte aprender é inventar, perceber, não adaptar. A atenção frente a uma obra de arte é diferente daquela envolvida na realização de tarefas. No caso das artes visuais, a aprendizagem não se restringe apenas a modelar, desenhar, pintar, gravar, mas surge como um operador da potência de afetar e de ser afetado. A aprendizagem nessa perspectiva envolve processos e práticas formativas, que envolvem a aprendizagem de uma atenção especial, que encontra a arte, deixando-se afetar por ela, acolhendo seus efeitos.

Entalhar, pintar ou desenhar não se enquadram no modelo de adaptação ao mundo externo. A aprendizagem na arte não se submete aos parâmetros de solução de problemas e da adaptação, mas envolve uma aprendizagem permanentemente criadora e um inacabamento. Não se esgota na aquisição de respostas e na submissão a regras. O artista/aprendiz não segue receitas prontas, nem regras definidas, ele redescobre constantemente a si e ao mundo.

Conversa com Virgínia Kastrup.

A professora de psicologia da UFRJ Virgínia Kastrup diz ter uma relação lateral com a arte, que não é nem como artista, nem como educadora, mas como alguém que tem investigado há muitos anos o tema da invenção. Sua idéia foi pensar a invenção no campo de estudos da cognição, entendendo cognição como processo de invenção de si e do mundo. Não é uma posição

dominante, mas tem tido um desdobramento grande no campo da arte e da educação.

De acordo com seu trabalho, defende que a invenção não é um processo psicológico particular, como a percepção, a memória ou a aprendizagem, mas uma perspectiva, uma abordagem sobre a cognição. Invenção é a potência que a cognição tem de se diferir de si mesmo. Nesse sentido, essa maneira de pensar, acaba reconfigurando, redimensionando o que seja perceber, pensar e todos os processos cognitivos, podemos então falar de uma memória inventiva, de uma percepção inventiva, uma linguagem inventiva e uma aprendizagem inventiva. A arte é atividade criadora por excelência, portanto ajuda a pensar a invenção no campo da psicologia cognitiva; esta por sua vez também tem contribuições para o campo da arte.

Pensar a arte não com o conceito de criatividade.

“Criatividade e invenção são conceitos que não se misturam. A arte é experiência de problematização e o que caracteriza o conceito de criatividade é a solução de problemas pré-existentes. Insuficiente para pensar a arte e arte na educação.”

Na perspectiva da invenção, no âmbito da escola ou não, pode-se ter um dispositivo interessante para potencializar processos de invenção de problema e produzir experiências de problematização.

Criatividade é um conceito muito restrito e muito utilizado no campo da psicologia e da arte/educação, nesses tempos de mercado neoliberal é um conceito valorizado. A criatividade não dá conta da questão de problematização, de colocar problemas, não só solucionar tarefas pré-definidas.

As sociedades americanizadas incorporaram o discurso da criatividade, adequando-o a lógica industrial e informacional que seleciona os indivíduos criativos. As técnicas para desenvolvimento da criatividade se destacam no contexto do comportamentalismo. Os criativos conseguem os melhores empregos, todo um aparato tecnológico é incorporado na educação, onde criatividade está ligada à produtividade e rendimento econômico.

Kastrup (2007) coloca a questão da criatividade ser (ou não) uma função subsumida na inteligência, associando-a uma habilidade, um desempenho, a serviço da solução de problemas ligada a maximização de desempenhos.

Nesse sentido a criatividade está a serviço da inteligência. O conceito de criatividade também pode ser relacionado com criação de formas novas nas linguagens da arte, que se aproxima do que Bergson (1999) chama de invenção e colocação de problemas; por outro lado Kastrup (2007) salienta a criatividade ligada a problemas já dados como os das sociedades americanizadas. No primeiro caso a criatividade está ligada à intuição (criação de problemas) e no segundo à inteligência (solução de problemas).

Em arte-educação, portanto, podemos colocar o problema da criatividade não situada no interior da inteligência, ou a serviço desta, compartilhando com esta os mesmos objetivos. A criação, invenção ou descobrimento em arte estão ligados com novas combinações formais e conceituais, com a imprevisibilidade, sendo, portanto um contra senso o arte/educador se basear em leis e fórmulas pré-determinadas.

Buscando lançar luz sobre o que deve ser entendido como invenção, retomo a etimologia da palavra latina *invenire*, que significa encontrar relíquias ou restos arqueológicos [...] A invenção não opera sob o signo da iluminação súbita, da instantaneidade [...] Ela é uma prática de tateio, de experimentação, e é nessa experimentação que se dá o choque, mais o menos inesperado, com a matéria [...] O resultado é necessariamente imprevisível. A invenção implica o tempo. Ela não se faz contra a memória, mas com a memória, como indica a raiz comum a 'invenção' e 'inventário' [...] A memória aqui não é uma função psicológica, mas o campo ontológico do qual toda invenção pode advir. Não é a reserva particular de um sujeito, nem se confunde com o mundo dos objetos. Ela é a condição mesma do sujeito e do objeto. (KASTRUP, 2007 p. 27).

A criação na sua natureza imprevisível foi apropriada e utilizada como uma finalidade bem determinada: solucionar problemas. Assim situa-se a criatividade no interior da inteligência, desconsiderando que a criação em arte envolve sentimento, instinto (desejo/vontade) e intuição.

Virgínia freqüentou o ateliê de adultos, na Escolinha de artes do Brasil, gostava do ambiente do processo de criação no ateliê, o que lhe deu uma visão mais ampla da prática artística para além do desenho e pintura. Conheceu outras linhas experimentais. Entendeu aí a arte como pesquisa longa sobre

determinados temas, a partir de então começou a freqüentar mais museus e exposições.

Nas suas experiências com a aprendizagem da arte destaca-se a literatura marcada pelas obras de Clarisse Lispector. A literatura lhe ensinou muito a pensar uma posição no mundo diferente da posição do senso comum. Quando jovem estudante considera que a leitura foi o que bifurcou sua vida. Cita “O Processo” de Kafka, Hermann Hesse, “A paixão segundo GH” de Clarisse Lispector, que lhe fizeram mergulhar numa experiência de problematização e metamorfose marcantes. A literatura ajudou-a a perceber que se pode viver de uma forma diferente, numa outra sintonia, diferente daquela vida mais banal, mais cotidiana. Virgínia gostava de livros estanhos que produzissem estranhamentos, daí começou a se interessar em processos de criação e efeitos da arte. Começou a pensar que a arte e a literatura podem ser vetores de produção de subjetividade.

Considera também as experiências com pinturas marcas fortes na sua aprendizagem, a partir das obras de Van Gogh, Picasso, Miró, Pierre Bonnard, Turner e Francis Bacon. Seus encontros foram mais com obras, menos com artista, não chegou a arte por mediação.

Nas aprendizagens, Virgínia se lembra de pessoas como Clauze Abreu da UFRJ, referência importante com quem estudou Foucault e Deleuze desde os primeiros anos da universidade. *“Nessa área de discussão sobre arte teve o Clauze; na arte eu fui por mim, encontros com livros e obras de arte sem mediação de professor”.*

2.2.1 Ensino da arte e política pedagógica: arte se ensina ?

Ensinar arte? Depende como se entende ensino.

Ensino como transmissão de informação não, por que arte não é informação, pode-se criar condições para que uma experiência com a arte aconteça, para que a experiência estética aconteça. Entender a atividade de ensino como compartilhar uma experiência ou sustentar um campo de problematização. Agora ensinar arte como transmissão de informação não, modelo do tubo não, professor fala aluno recebe, não. Isso não é possível

Pode-se promover no espaço educativo e até na escola experiências com arte e compartilhar com o aluno, depende da política pedagógica, se é da informação: não; se é da experimentação: sim.

Diz-se pouco qual o efeito que a arte pode produzir em nós. Aprender arte não é uma questão de acumular cultura, como se acumula saber, mais importante é mostrar como a arte pode concorrer para mudar nossa política cognitiva, ou seja nossa maneira de estar no mundo, nossa maneira de entrar em relação com o mundo, com o conhecimento e conosco. Como o ensino da arte pode servir à produção da subjetividade, à produção de uma outra política cognitiva, distinta da política da representação. O que se fala pouco também é dos efeitos da arte para além do campo da arte, para além do campo da escola. A aprendizagem da arte não só para quem vai ensinar ou trabalhar com arte profissionalmente, mas para qualquer um.

Na formação do psicólogo eu acho essencial, certo cultivo da sensibilidade, cultivo da percepção, cultivo da atenção. Essencial para o trabalho do psicólogo clínico, social, pesquisador, cultivo de uma atenção especial, como a concentrada, a aberta que a arte mobiliza. A aprendizagem da arte não é para transmitir cultura, a arte não é um saber que você acumula é mais cultivo de si, cultivo da sensibilidade, cultivo desta atenção especial. O si entendido como processo coletivo a partir do conceito de produção de subjetividade. Arte em projetos sociais muitas vezes tem a intenção de levar cultura para comunidades pobres, é um tipo de idéia reacionária, terrível. A arte não pode ser para isso. Agora um cultivo de si, um cultivo de um certo tipo de atenção, mais aberta ao presente, mais aberta a um campo coletivo de forças, mais aberta a alteridade isso e um papel importante que arte pode cumprir. Guattari coloca que cultura é um conceito reacionário, pois está sempre ligado ao mercado.

Virgínia diz que a arte pode colaborar com a formação de qualquer pessoa. É importante para várias profissões e para pessoas de um modo geral.

É um Equívoco o educador esperar receitas de como ensinar arte, arte como regra. Tem que botar para criar. O professor não pode ensinar aquilo que ele não faz. Não da para dizer criem, sejam espontâneos, não tem como falar isso. Ele só pode falar isso se ele se propõe a fazer junto. Se ele próprio tem essa política cognitiva, se ele próprio opera dessa forma, não da para ser uma palavra de ordem, não da para ser uma regra, não tem método pré-definido, tem que inventar todo dia.

Mestre tem que fazer junto, compartilhar experiências, compartilhar um campo de problematização, tem que mostrar o avesso da representação, ele mesmo trabalhar fora do campo da representação, trabalhar no campo problemático. Aprender arte é constituir um campo problemático.

Virgínia diz que toda aprendizagem é inventiva ou deve ser inventiva. A problematização não tem um domínio específico, não está restrita ao âmbito da

escola. A aprendizagem inventiva é a aprendizagem cotidiana, aprendizagem de todo dia. “*Nós estamos trabalhando o tempo todo com a invenção, nós estamos na invenção.*” Aprendizagem inventiva é definida por ser um processo de invenção de problemas e de invenção de mundo não só de adaptação ao mundo pré existente. A idéia é pensar dessa forma. Isso deve ser operado no âmbito da escola? Deve ser operado também fora da escola, em qualquer situação, é a formação da criança desde que ela nasce. A transformação permanente envolve desestabilização e perturbação.

Os conceitos de equilíbrio e desenvolvimento trabalham contra a perspectiva da invenção. Ser perturbado, afetado, desequilibrado, desestabilizado pelos encontros com a arte. Se aceitarmos a estabilidade ficaríamos com os conceitos de sujeito e de identidade. Queremos pensar de outra forma, não na estabilização, mas na impermanência.

2.2 O professor acreditante

Conversa com José Francisco

A pedagogia que me toca é aquela que escuta, provoca e vive a difícil experiência da liberdade, reconheço também que há uma distorção, o autoritarismo. Minha opção é por uma pedagogia livre para a liberdade, brigando contra a concepção autoritária de Estado, de sociedade...Uma das coisas mais bacanas é saber que a gente é risco. Fora do risco não há criação artística, nem criação de espécie alguma. (Paulo Freire in PASSETI, 1998 p. 99)

José Francisco Goulart, o Zé como prefere ser chamado pelos estudantes ressalta que na aprendizagem da arte o prazer é fundamental. Quando criança e adolescente tinha certa naturalidade nas manualidades, gostava de modelar argila, entalhar madeira e desenhar. Ao entrar no curso de música da UFSM como funcionário se reaproxima da arte, trabalhando no Centro de Artes e Letras as experiências de criação da infância reativaram-se.

Abandona o curso de Administração pela metade, uma profissão dita séria, e se aventura no campo das artes o que lhe proporcionou um olhar diferenciado frente à vida. Essa mudança está marcada pelo prazer pela existência, unir trabalho e jogo. O artista, na sua concepção, é aquele que tem prazer no trabalho cotidiano.

Apresentou certa facilidade nos trabalhos tridimensionais o que o levou ao atelier de escultura. Peciar foi sua referência como artista e educador. Aproximou-se do ensino também com influências do pai que era professor da universidade.

José enfatiza sua crença na arte e nas questões educativas, suas buscas de aproximação dos processos formativos em arte levaram-no a licenciatura, que o ajudou a visualizar a Educação como algo maior que engloba outros campos do conhecimento.

Ingressou como docente em escultura na UFSM, em paralelo ao mestrado em educação, onde investigou o ensino da escultura numa perspectiva Gardneriana, porém no decorrer do trabalho afloraram questões para além das inteligências.

Por que educação? Para José não adianta fazer exposição, sem preparo pedagógico, sem sequência, sem mais situações, se não se corre o risco de ficar limitado e perpetuar o senso comum. Forçar público sem seqüência

contribui para perpetuar situações de senso comum. Enfatiza a relação da aprendizagem da arte com a singularização, como ponto de vista para enxergar a existência humana compartilhada, questão que se faz urgente na contemporaneidade.

Como orientador do atelier de escultura, não consegue trabalhar ensino diretivo, cada estudante tem a possibilidade de desenvolver um trabalho investigativo único. José não conseguiria trabalhar a sensibilidade no atelier, fazendo alunos trabalhar proposições prontas, sem considerar “caligrafias” singulares, o estudante busca seu trabalho a partir da própria iniciativa, força de vontade e paciência. *“Não cobro resultados, percebo indícios no processo”*, nada se resolve num único trabalho, a escultura é um longo percurso, os caminhos de pesquisa envolvem o entorno, o contexto do fazedor. Atender ditames de correntes que não se sabe se serão momentâneas, pode ser uma armadilha para o aprendiz de arte. José orienta a procura de uma vertente pessoal, que tem a ver com a vida do estudante, com as suas reminiscências, com as suas dúvidas. Incentiva nos alunos também na construção de acervos de imagens, sensações, através de encontros com arte. Acredita que através da persistência, em reiteradas tentativas, acaba-se descobrindo novos caminhos.

Para ele as dúvidas são muito fortes no início da aprendizagem em arte, como um cego tateando. *“Com uma seqüência de trabalho se forma uma teia de potencialização daquilo que queremos colocar aos outros e a nós mesmos. A escultura reverbera na vida”*.

Através do hábito e rigor de uma autodisciplina forma-se uma grande teia de potencialização, para abrir um diálogo através de um trabalho, que não é um fim em si mesmo, criam-se a partir das obras múltiplos desdobramentos. A questão técnica na orientação está a serviço da sensibilidade maior, pois a facilidade no domínio técnico pode perpetuar o senso comum de ti mesmo, ou seja, repetição de soluções já encontradas. Esse mascaramento pelo domínio virtuoso da técnica pode ser perigoso e fácil de acontecer. José questiona uma técnica universal, dando indícios para o aluno descobrir a técnica necessária a sua expressão, através do enfrentamento e da dúvida.

Nas orientações José evita ser objetivo para não direcionar o trabalho, coloca problemas, duvida e dialoga em igualdade de condições, às vezes o

estudante está em melhores condições que o professor. Em arte o professor deve estar aberto a aprender, orientando o professor pode aprender mais que o estudante, se ele tentar imaginar e perceber o que o aprendiz está buscando.

Ensina-se ou não ensina-se arte?

Com os iniciantes na arte da escultura, José tem cuidado em comparar situações, evita fazer relações entre o trabalho do aprendiz com os trabalhos de escultores da História da Arte, num momento adiante indica escultores. José problematiza: o que é novo na arte? O que é original? Tudo já foi inventado?

Nas orientações com os aprendizes de arte, não adianta ser só objetivo, o estudante precisa se perceber como um corpo propondo um diálogo aberto às transformações e reelaborações. Do tradicional ao mais contemporâneo, o aprendiz pode perceber que tem condições para uma invenção sensível, perceptiva. Se ele não perceber isso qualquer fala do professor pode ser tendenciosa. Quanto menor a marca do professor maior a possibilidade sensível dentro de um processo que é único, sem regras pré-definidas.

O aluno espera orientação objetiva e racional, e pode sair achando que não foi orientado. José diz que parece que pode 'ler' os pensamentos dos alunos: alguns podem sair mais confusos do que quando chegaram.

Numa análise de produção escultórica do estudante, José fala do que está bem resolvido no trabalho, não fala do que não está. Considera a "imersão" do aluno na obra e a necessidade de se "descontaminar" da proximidade excessiva, falando do que está bem ajuda o aprendiz a perceber o todo, o conjunto. Foge do assunto e não fala do que não está bem. *"É fácil chegar e falar o que não está bem. Daí o estudante resolve uma parte que não está bem e pode estragar o todo que estava bem."*

O professor de arte tem que estar constantemente inventando estratégias para dialogar, forçando o aprendiz a pensar sobre o trabalho, sem ser diretivo. Uma das estratégias pode ser parar aquele trabalho e começar outro com aquilo que ele considera que está bem no trabalho atual. Resolver o inacabado do anterior no atual, ratificando a visão de processo e não de produto.

José considera-se freireano intuitivo, antes de ler Paulo Freire já trabalhava de forma dialógica. Diálogo que não se faz com situações idênticas, situações de afirmação. Contrariedade é importante por parte do aluno, pode ser não entender, não aceitar. Quando o aluno diz entendi, José pergunta: o

que você entendeu? O aluno deve contrapor ao professor, o contraditório deve vir para haver a dialogicidade.

Nessa contraposição o professor aprende tanto quanto o estudante, refazendo, reconstruindo os próprios conceitos.

Essa relação de contraposição me faz feliz como professor. Ser professor é acreditar acreditando-se. Há professor que não se acredita como educador, não acredita naquilo que ele está dizendo, não leciona com o olhar brilhando, há professor que está orientando, lecionando e pensando no depois, não está presente. A docência é carnal, 'emocional', acreditar no que se está fazendo é vital na educação. Reclamar de políticos e continuar repetindo modelos nas salas de aula? A ação pedagógica é altamente política.

José compartilha com os alunos suas insatisfações sobre a formação política que acontece nos espaços escolares. Parece às vezes idealismo essa prática docente, mas quando ele percebe trechos de sua fala em oficinas de ex-alunos, vê certa naturalidade na aprendizagem, situações em que não adianta forçar. *“É importante acreditarmos e ter alguém (um professor) que acredite no nosso poder.”* Essa reciprocidade é importante na aprendizagem da arte.

A educação compartimentalizada, bancária, que prescinde da sensibilização, busca o imediatismo, o utilitarismo, quer resultados. Suas vítimas são colegas professores que buscam produto, não processo, seres humanos não são produtos, são processos. A política educacional dos resultados, não tem visão de pesquisa, rejeita a dúvida.

Novamente ter tempo para ter tempo; ter tempo para olhar o céu, as árvores é importantíssimo na aprendizagem da arte. Diminuir um pouco essa aceleração. Perceber o tempo de crescimento de uma planta, não é pieguice, para quem trabalha em arte tem que perceber o tempo. O escultor é um exemplo de paciência, dar tempo ao tempo. No caso da argila: acompanhar a secagem, a queima, quanto tempo demora? Não são resultados imediatos.

Na educação falta um acervo sensível, falta condições de contexto que propiciem uma sensibilização para não se preocupar com entender ou não entender.

Faltam espaços adequados para 'fruição' e encontro com arte. Inclusive na escola, professor de arte é tapa buraco, trabalha datas comemorativas, decoração de salas. Que leitura de mundo faz com que aconteça estas distorções?

Há uma falta de hábito de ver e fazer arte, e a falta de contato com obras pode restringir uma leitura de mundo. Há uma sensação de vazio. A educação

está prescindindo das partes sensíveis. Não há valorização da arte enquanto arte. Os professores formados pela universidade buscam receitas, técnicas.

José dá o exemplo de uma oficina de modelado solicitada por um grupo de alunos da comunicação social, onde dispunham de apenas 1 hora. A princípio pensou em não fazer, do que fazer dessa forma e contribuir para perpetuar conceitos e preconceitos sobre a área das artes visuais, mas era uma oportunidade, então fez uma contraproposta: Apresentar o atelier, não falar sobre processo de criação, pois não eram pessoas que vivenciam criação artística no dia a dia, mas mostrar o processo de criação. Mostrou as fotos da seqüência de estudos do Monumento a Balzac de Rodin, desde o primeiro. Mostrou obras em diferentes estágios e materiais. Esse grupo de pessoas, provavelmente, começou a ter uma nova postura frente ao campo das artes visuais, fruto de um diálogo.

A cadeira escolar feita por José tem uma história com seu processo de escolarização, que foi complicado devido ao problema de visão, corria na sala de aula para enxergar o quadro e era canhoto numa escola de padres. Suas perguntas incômodas eram caladas. Aquele contexto escolar não lhe traz boas lembranças em aprendizagem da arte como lhe trazem as situações não formais em família, com parentes, sozinho. Na escola quando queria mostrar que sabia algumas coisas, ficava de castigo.

José já escrevia quando chegou à escola, desaprendeu não só a escrever e ler como amarrar o sapato. O aprender ligado ao prazer não era a realidade escolar, o conhecimento estava ligado ao castigo e ao medo. Esse discurso poderia se trabalhar na forma de poesia, fotografia, conto, música, mas o artista José explorou a visualidade do objeto. A cadeira como metáfora do ensino diretivo. *“As crianças quando olham a cadeira se ‘identificam’. Que cadeiras nós estamos pagando? Pelo jeito é essa cadeira de pregos. Será que não estamos tirando o prazer do aprender?”*

A cadeira foi refeita recentemente no Centro de Educação da UFSM, e está sendo enviada para uma exposição no Museu da Cultura na PUC de São Paulo.

José faz uma analogia entre os pregos que elevam os pés da cadeira e o salto alto na educação que sectariza e elitiza o conhecimento, negando uma aprendizagem para felicidade e prazer coletivos. A educação de salto alto está

conectada com a especialização como forma de poder. A cadeira pode disparar algumas questões como: É possível sentir bem na escola? Botar de castigo adianta?

Essa educação de salto alto exige correr rápido, não precisa parar para pensar, não há tempo, o trefismo, a carga burocrática e as exigências dos avaliadores, controladores contribuem para a perda do foco daquilo que você deveria estar fazendo, esse excesso de necessidades obrigatórias, desfavorecem o ensino, a pesquisa e a extensão. O mito da integração, do tripé constitui-se numa estrutura universitária separada, com orçamentos e planejamentos distintos, continua hierarquicamente diferenciada, apesar do discurso, a estrutura é a mesma. O docente acaba saindo do seu foco, sem generalizar, por exemplo a área de artes visuais: Por que muitos dos professores universitários de Artes Visuais não consegue desenvolver uma pesquisa plástica, uma investigação visual? Têm muitos porquês, um dos porquês seria esse.

A política universitária de especialização chegou num ponto de especificidade, que os especialistas estão perdendo a noção do 'todo', a questão não é só dar valor a outras especificidades, é a competição entre as especificidades. A busca incessante para o fortalecimento da minha especificidade gera o enfraquecimento do coletivo num regime de avaliação, controle e competição.

A cadeira poderia estar associada um pouco a essa educação da ditadura, onde os professores vitimados pelo regime da mordça implantavam uma situação racional e planejada na escola. A arte pode reivindicar e doutrinar também. José se lembra do coral e do forte preconceito dos colegas pelas artes; quem cantava, desenhava era bicha, viado. Como gostava de desenhar, tinha que cuidar no desenho para não ser chamado de bicha. Seus pais olhavam seus desenhos; na escola não mostrava. José coloca que isto não estava na escola, mas chegava à escola. Chegava de onde?

Fazia quebra-cabeças para meus irmãos, inventava jogos, sempre inventava muitas histórias, sempre tive uma naturalidade de criação, não estou falando em dom. Consegui potencializar a aprendizagem da arte não na escola, potencializei no contexto familiar e do meu mundo, não sabia ler e inventava histórias para meus irmãos. A Escola da época não era para meu tipo, eu não encaixava nessa escola como muitos outros. Tem muitos colegas que tiravam 10 e que estão hoje em situações bem difíceis.

A cadeira comecei sem saber bem, a cadeira estava no banheiro do porão do Centro de Artes e olhei para ela, parecia que estava me olhando, sai com a cadeira na cabeça, voltei e levei para o atelier, depois levei para gare na estação férrea. Um dia o barro 'não ia' e peguei a cadeira e lembrei da frase que ouvia na escola: 'Você parece que tem prego, tachinha, percevejo na cadeira'. Eu estava com aquela cadeira como um

pedaço de madeira que fica anos esperando e você sabe que um dia vai lhe servir para alguma coisa.

A partir da cadeira organizou-se 'Conversas impróprias' no Bar do Boni, na forma de relatos e debate sobre experiências na escola. A partir desta obra houve desdobramentos inimagináveis pelo artista levando muitas pessoas a pensar sobre a escolarização.

Também com senso social a série de esculturas "Das almas", de José Francisco, carrega o lado animal dos humanos, o quanto nos deixamos transformar em algo que não queremos. A obra ecoa o silêncio e as possibilidades de retransformação.

O que faz com que não tenha-se público, nem sensibilização para um campo importante como a arte? Quando há público freqüentemente há uma busca de entendimento e compreensão.

O que não está sendo dito é que a arte é uma área de construção do conhecimento. Um Campo do conhecimento não entretenimento e passatempo. A arte é tão importante quanto a engenharia, medicina, odontologia. No momento que a sociedade valorizar e ver que a arte também é importante, poderá haver uma naturalidade e não estranheza no que fazemos O que não está sendo dito é que fazemos parte deste time. Para isso ser dito necessita um grande diálogo. Uma grande conversa normalmente deflagra uma competição de egos e disputa de poder. Neste caso a disputa e competição devem ser minimizadas e administradas para que algo maior surja, uma geração enxergando um coletivo, com maior senso de ajuda mútua. Isso é sensibilizar. É difícil, mas não é impossível. Acreditar no constante estado de devir. É mais fácil ficar acomodado, ficar como está. Só criticar não adianta tem que participar do processo, montar uma rede.

José aprendeu arte, apesar dos momentos amordaçados na escola. Gostava de inventar coisas, situações, desenhar vendo livros, gibis. Copiava gibis. Na época havia um mito de que quem lia gibi, ficava bitolado. Aprendia nas enciclopédias, ouvindo os adultos falarem de outros países. As revistas Cruzeiro e Manchete via escondido, não era permitido para crianças.

Que motivos lhe prendiam nessas coisas e não em outras? Gostava de teatro, música, e poesia. Lia Neruda, Mário Quintana e Érico Veríssimo, adorava capas de livro, pensava como eram feitas e tentava desenhar no quadro negro.

Na adolescência amordaçou isso em função do futebol, de ser macho, ser homem. Como se para ser homem fosse preciso abandonar a sensibilidade. Gostava de rock e música erudita. Quando começou a trabalhar como técnico administrativo comprou material de desenho e desenhava a própria mão no trabalho. Fazia muitos estudos de mão e quem passava achava que ele estava escrevendo, trabalhando. Quando descobriram começou a ser escalado na reitoria para fazer cartão de natal e páscoa e lhe davam folga para desenhar. Não foi na escola, não foi no espaço escolar que José aprendeu arte.

Pelo contrário, por ser canhoto entre outras coisas, teve que sair da escola e fazer aulas particulares, e depois fazer exame para ingresso. Por não se adaptar, saiu da escola e para voltar fez um teste.

José salienta a singularidade de cada estudante como um universo que deve ser respeitado, o professor não pode ser um intruso, deve ser convidado. Por isso é importante um diálogo individualizado.

Como fazer numa turma de 40 estudantes? Ou a turma de 40 é estratégia para não haver esse tipo de diálogo? Aceitar a média é puxar para baixo. Com 20 pessoas já é complicado, nas turmas de 40 alunos algumas situações educacionais são impossíveis.

Quando criança teve acesso a catálogos de medicamentos, onde viu Van Gogh, aquilo lhe marcou muito, os ciprestes lhe causavam uma angustia forte. Lembra também do grito do Munch e Guernica. Lia Monteiro Lobato. Seu contexto familiar, embora não percebendo, deu condições para aquilo que era natural em José continuasse sendo, não foi potencializado, mas não foi apagado.

Trabalhar outras profissões também foi positivo pois pode perceber que queria atuar com prazer, não queria sobreviver em vida. Para José a vida é para sentir prazer em todos os sentidos e isso não pode ser extirpado. Naquelas aulas de matemática financeira ele pode ver que aquilo não era o que buscava.

As dificuldade para estudar e trabalhar lhe deram força para romper com isso tudo. Peciar lhe acolheu, nunca lhe cobrava presença, e sempre acreditou nele. Apesar de não acompanhar regularmente as aulas, José quando

retornava tinha trabalhos para Peciar olhar, gostava de trabalhar naquilo que ele podia abraçar e a escultura é isso, de certa maneira.

Outra pessoa importante na sua formação foi Sandra Knafuss, ela queria que ele ficasse no desenho. Dizia que seu desenho era expressivo, que tinha vigor, José trabalhava formas grandes no desenho.

A escultura me puxou pela questão da artesanaria, das mãos trabalhando com vigor, da manualidade, todo seu corpo trabalha na escultura, você sente todo seu corpo trabalhando, não somente uma parte dele e você não mente, não faz de conta como na perspectiva que ilude. Você abraça a escultura.

Crucial pode-se dizer na aprendizagem da arte de José foi a valorização do trabalho pelos professores Peciar e Sandra, que perceberam a dificuldade para acompanhamento das aulas e acreditaram nele. Enxergaram possibilidades e ele se sentiu acreditado, isto foi muito importante. Então ele usou isso no processo criador, *“onde se deve colocar que se pode ir, em detrimento de uma série de coisas.”*

José traz um pouco do Peciar nas suas orientações, não objetivando, ressaltando os pontos positivos do trabalho e tendo o máximo de sensibilidade no desenvolvimento da crítica, colocando uma energia para que o aprendiz acredite e decole. O elogio pode embotar, mas num aluno desacreditado o elogio é fundamental.

A Sandra elogiava e mostrava como o desenho estava bom: ‘esse vermelho como ficou bom!’, eu ficava feliz de elogiar meu desenho, ela tinha uma energia grande, você enxergava nos olhos dela uma professora acreditante. O Peciar era diferente: a paciência, autodisciplina, silêncio e calma budista, eu incorporei de maneira natural, não como um modelo, vou me espelhar no Peciar. Tudo que faço, percebo, tento repensar perceber, discutir.

José traz influências de Peciar e Sandra não só no trabalho, mas naquilo que permeia o trabalho.

Uma aula de volume para o primeiro ano com 30 alunos modelando, o aluno pergunta: Melhorou o trabalho? O professor tem que lembrar como estava antes. Não adianta só dizer siga em frente, o aluno percebe que o professor deu atenção no trabalho dele, mesmo num grupo de 30. É preciso dizer melhorou por isso e por aquilo, isso pode motivar o aluno, se sentir apreendido individualmente mesmo estando num grande grupo. Situação que não ocorre com 40 alunos, até pode acontecer num momento fortuito. Imagina numa escola que complicado, na universidade ainda os estudantes são mais maduros.

Não colocaria aprender arte, não colocaria aprender. É possível sim apreender esse campo do conhecimento, esse campo sensível, detectando, percebendo, intuindo uma situação de naturalidade e de prazer naquilo que estas fazendo, trabalhando; sem esta condição não só em arte com em outros campos o aprendizado se torna dificultado, dificuldade não significa dizer que não exista condições. Em situações vivenciadas em docência acontece o contrário, a facilidade pode ser um veneno.

Como se aprende arte é relativo, é individualizado, enquanto professor é importante perceber em ti a dificuldade do aluno, é uma concentração para sentir o que ele está sentindo, empatia, perceber o que ele quer expressar.

O professor pode aprender mais que o aluno.

É uma concentração, nos dias de orientação chego em casa muito cansado. Cada universo, cada casa que se entra, não sei explicar como ocorre, mas isso cansa. É fácil chegar e dizer faça isso e faça aquilo ao aluno. Ele tem que abrir a porta para ti, não da para forçar a entrada. Respeitar **o momento do aluno**; não pode querer que ele ofereça mais do que ele pode te dar naquele momento. Importante é ter muita paciência

A aprendizagem em arte é lenta, às vezes, o aprendiz “vai achar” o trabalho depois de 3 anos investigando. José exemplifica com o trabalho da escultora Karina Plein, que tem construído vários “bancos-escultóricos” em espaços públicos como o campus da UFSM.

A partir de uma orientação, qual movimento o estudante pode dar para o seu trabalho? A questão não é seguir o conselho do orientador, não é orientação aconselhada pelo professor hierarquicamente. É um pouco que o Peciara chama de aprender de si a partir de uma conversa. O orientador que aconselha pode apressar e “matar” o trabalho do estudante. A aprendizagem da escultura é trabalho de formiguinhas, envolve sempre ajuda mútua com os colegas.

José prefere que o estudante saia achando que não foi orientado, do que sair seguindo conselho que o professor deu. “*Seguir o conselho que ele dá para si a partir de um diálogo.*”

O professor de escultura deve estar sempre problematizando, duvidando. Prevendo problemas a partir de sua experiência, José lembra do terço inferior da escultura, local onde *ocorre* a maioria das quebras.

Desafiado, o aluno ataca o desafio lançado pelo professor. Quando o aluno pergunta por que sempre quebra do mesmo lugar eu devolvo com uma pergunta: por que você acha

que quebra sempre no mesmo lugar? Força o estudante a pensar sobre o problema...

José aponta a importância da percepção no seu processo pedagógico, perceber e trazer para um plano mais racional. Não dá para ficar só na imaginação. O sonho pode ser concretizado pelo trabalho.

Sonho trabalhado vai dar potencial; sonho que só fica no sonho pode virar pesadelo. Perceber em ti uma possibilidade de diálogo interno. Perceber sensações, intuir onde poderá ir um processo de criação é complicado. Neste processo entra o intelecto, evito falar de inteligência, não é essa inteligência vinculada em interesses de poder, mas ao interesse coletivo. Também não é essa inteligência para excluir da educação tradicional baseadas em teste de QI.

Na aprendizagem da arte pode haver trabalhos com pouca imaginação e inventividade, mas muita imaginação sem trabalho pode dar em nada. José fala num acervo pessoal de imagens, não no sentido de uma reserva, mas de ampliar as próprias potencialidades de criação.

A cadeira no banheiro por exemplo me chamou atenção. Eu podia ter olhado e ido embora, foi uma percepção diferenciada, inventiva. O artista não propõe o problema que ele quer resolver. O problema chega até ele. Quando se está fazendo um trabalho de criação pode não haver proposição de problemas objetivos, não são problemas, são situações que precisam ser resolvidas para se atingir um resultado sensível. Em arte o que é original? Naquele momento pode ser original para ti...

Dentro da perspectiva colocada por José o ensino cai por terra, pois não é uma questão de ensinar e sim de acreditar no que vai surgindo no trabalho. O 'problema' do estudante têm múltiplos desdobramentos ou soluções.

Picasso temia ser vitimado pela repetição de soluções. Novas situações, exigem novas soluções. José não fala em professor artista, mas professor com uma boa dose de sensibilidade, com visão de contexto. *"Um bom artista plástico não necessariamente será um bom professor, mas um artista plástico medíocre pode ser um excelente professor. Um artista pode propor as soluções que ele faria para os alunos."* um ensino baseado em soluções de problemas, não na problematização.

Talvez o intuitivismo não é o que eu quero, mas a intuição e empatia são importantes no processo de orientação. Despir-se daquilo que você faria. Respeitar aquele momento. Não pode dizer que aquilo está uma porcaria. Desafio pode até funcionar, tem pessoas que acreditam nessa postura e até

conseguem bons resultados. Eu trabalho de outra forma, com a intuição, que não é algo emocional, mas a emoção também atravessa este espaço. Mas ficar só no emocional também não dá. Lucidez obscura, Concentração distanciada. Evito chegar ao momento daquele estágio de concentração aberta, onde coexiste coerência e não coerência. Estágio onde o artista está dentro do trabalho e se o professor chega rompe e quebra isso.

Para finalizar José toca em alguns pontos que atravessam a aprendizagem da arte como a chegada na universidade de estudantes jovens muito escolarizados e o currículo autogestionado pelo estudante em Santa Maria (1985-2009) que constantemente vem sofrendo ameaças de retorno da frequência controlada e de introdução de conceitos A, B, C e D, para que possam ter equivalência numérica com as notas de outras universidades.

Se do ponto de vista institucional essa mudança se configura como processo de adaptação que supostamente vai favorecer os intercâmbios, do ponto de vista educacional volta a competitividade para avaliação. Empurra-se a discussão para nota ou conceito e não se problematiza a avaliação.

2.4 A formação do artista

2.4.1 O Novo Currículo do Curso de Artes Visuais da UFSM

Propõe-se a partir daqui abordar aspectos relativos ao Novo Currículo do Curso de artes Visuais da UFSM que possam servir de subsídios para resistir a possíveis propostas de retorno às notas ou conceitos. Percebendo que este currículo, constitui a diferenciação, não sendo necessário a adaptação à maioria que prefere se conformar com as metodologias pedagógicas tradicionais.

Uma reformulação do currículo do curso de Artes Visuais da UFSM necessita um revisitar histórico nas propostas de origem do Novo Currículo autogestionado pelo estudante (1985-2009), importante conquista da educação e artes na universidade no Brasil, um período que se aboliu as notas num curso de graduação por quase 25 anos.

Silvestre Peciar fazia parte de um grupo de estudantes que se agrupou em 1959 na realização da chamada Reforma da Escola Nacional de Belas Artes de Montevideu, que vigorou até a ditadura fechar as portas da Universidade em 1971. Nos doze anos da Reforma acima das personalidades estava “o coletivo”. Até então a Escola tinha os cargos nomeados pelo Ministério e um currículo acadêmico da Europa do século XVIII, exigia-se o desenho de imitação. Era mantido o velho sistema autoritário de notas, provas e diploma para os obedientes e adaptados. O lema era: “disciplina nos fundamentos; a liberdade para depois...” A submissão ao Salão Oficial e a produção para o mercado burguês, dominado pelas galerias era o papel da Escola.

Após uma viagem à Bienal de São Paulo em 1951, este grupo de estudantes começou a contrastar a Escola acadêmica com a Arte Moderna. Paralelamente existia uma agitação para que a Escola saísse da esfera do Ministério e passasse à Universidade, onde se lutava pela implantação da autonomia do poder político,

O Claustro passou a ser a autoridade decisória e reunia estudantes, professores e o povo. Problematizou-se os meios e fins da universidade. Continuar reforçando o poder instituído? Manter a tradição elitista? Socializar a

cultura? Manter a miséria cultural da maioria? Manter a ilha privilegiada no meio do analfabetismo estético popular? Continuar servindo ao *status quo*?

A partir de numerosas assembléias os estudantes aprenderam a confiar mais neles mesmo, do que nos professores reacionários, nomeados sem concurso que queriam barrar o projeto dos estudantes por autopreservação burocrática. Havia uma influência forte das idéias de Gropius de uma “arte para a vida”, a Bahaus alemã era a referência, mas estava tudo para ser reinventado.

No Clautro, com base no diálogo e na razão um novo currículo triunfou sobre o velho academicismo. Como reação os professores se demitiram, deixando a Escola sem corpo docente. A Escola renovou seus quadros assumindo a liberdade para se aprender arte. Nada de “ditar cursos”, nada de conhecimentos enlatados para preencher os alunos de “verdades”. Pesquisa desde o começo, o estudante como protagonista, nada de *laisse-faire* sem compromisso.

Além da formação individual, começou a se perceber como era reduzido o público que freqüentava as exposições e a grande indiferença da maioria. A idéia era tirar a arte do âmbito restrito e levá-la para o cotidiano das pessoas comuns. Sair do cavalete e ir para o mural, sair do pedestal e alcançar os locais públicos. O individualismo do artista romântico substituído pelo anônimo e coletivo. A Escola nos seus projetos de “Pintura Espacial” levava a cor para casas, prédios, bairros, escolas e creches. A educação pretendida era a sensibilização, não a livresca ou acadêmica. As “Vendas Populares” de cerâmicas e gravuras também aproximaram os artistas da comunidade. O pensamento não era “arte pela arte” era melhorar a vida cotidiana das pessoas.

As atitudes assumidas pela Reforma quebraram posturas intelectuais esclerosadas, felizes de servir o sistema, instaladas comodamente na sociedade de classes. A ENBA (Escola Nacional de Belas Artes) abria as portas a qualquer pessoa que se interessava a aprender arte, sem exames prévios. Tudo era resolvido coletivamente, chamava-se “co-governo” ou “democracia direta”.

O estudante escolhia com quem e o que fazer para a sua formação, destroçando assim as estruturas hierárquicas. Os artistas da ENBA

abandonaram a redoma de cristal da carreira artística classista. A perspectiva popular de educação os reeducou numa outra visão sobre arte e o mundo.

A imprensa e a crítica ignoravam a energia da ENBA numa proposta popular. A reação queria acabar com o “excesso de liberdade”. A ditadura concretizou este desejo em 1973. Como muitos dos professores, Peciari, buscou refúgio no exterior, chegando então em Santa Maria como professor de Artes Visuais.

A reconfiguração do currículo do Bacharelado em Artes Visuais na Universidade Federal de Santa Maria se apresenta como possibilidade de abertura de um diálogo acerca de questões curriculares. O “novo currículo” como foi chamado consistiu numa ruptura com o modelo autoritário instituído, considerando a autogestão curricular pelo educando e problematizando a imposição curricular e as suas relações de poder.

Silvestre Peciari foi um dos principais protagonistas dessa mudança. Após a admissão pela polícia política (DOPS), o artista uruguaio em terra estrangeira desenvolve um olhar sensível e agudo e começa a observar o funcionamento de uma máquina bem aceita que vigiava continuamente os professores e estudantes.

O clima imposto de aceitação assegurava aos professores o total poder sobre as disciplinas. As poucas reuniões de professores tratavam de burocracias e aumentos salariais, não se dialogava sobre questões de interesse comum. Nas reuniões de desenho não era permitida a participação de outros professores que não fossem de desenho. Os professores universitários estavam imerso numa cômoda e silenciosa desinformação numa América do Sul controlada e disciplinada por militares apoiados na pedagogia da tortura.

Aparentemente o sonho de liberdade de Peciari havia acabado num exílio controlado. Qual seria as possibilidades de um artista libertário encurralado num modelo autoritário? Abrir brechas? Criar fissuras? Vazar? Inventar linhas de fuga que escapem do controle estatal? Os amigos estavam refugiados, mortos, presos, torturados. Muitos idealistas revolucionários se transformavam em burocratas conquistados pelo consumismo, trocando as bombas pelos extintores.

O governo tocava o rebanho guiado pela insensibilidade e indiferença. Submersos na meritocracia e no “não poder fazer nada” os professores universitários escalaram posições de prestígio e passaram sem dar-se conta para o controle burocrático dos altos cargos, pensando ingenuamente que trabalhavam para eles mesmos. Os incendiários transgressores agora eram bombeiros satisfeitos e de boca calada. Comprar “consciências” era a ordem de Washington para abafar os excessos latino-americanos.

Ficar de braços cruzados frente à barbárie? Como resistir? Como inventar estratégias de luta? Peciar sabia que a violência não leva a liberdade e que partidos e hierarquias só mudam o poder para outras mãos opressoras. Que a exploração é anestesiante e se mantém pela força bruta. A quem pertence a terra? Os bancos? A polícia? O conhecimento tecnológico?

Os banqueiros competitivos, latifundiários egoístas, gerais violentos e políticos corruptos querem eternizar seus privilégios e perpetuar seu domínio. Por outro lado a ajuda mútua escapa ao controle, ninguém seria preso ou torturado por buscar caminhos para melhorar o ensino.

O currículo era uma brecha, uma possibilidade, era uma estratégia política molecular que aparentemente não abalaria a estrutura molar, partidária, institucional.

Qual o papel da universidade nesse jogo de poder que reproduz o sistema de consumo, de autoridade, de obediência, de disciplina, de desenvolvimento tecnológico que aumenta a riqueza que permanece nas mesmas mãos? A universidade legitima o cientificismo que sustenta a sociedade do consumo, do controle e do simulacro. As Artes Visuais vêm depois para decorar a torta social dos podres poderes .

Nesse contexto, Peciar pensava a função do educador num curso de bacharelado: preparar “artistas” que produziram os símbolos para ornamentar o poder da classe dominante. O poder/saber se verificava no sistema de avaliação, que mantinha os educandos obedientes: os melhores eram premiados com o diploma, ‘subiam na vida’, agora eram parte da camada privilegiada.

O que o professor sabia ou não sabia era coisa dele, ele tendo a autoridade de “passar” ou “reprovar”, arbitrariamente exercia sua cota de poder. Severamente exigia os deveres de casa, as provas, a repetição de textos e a obediência cega ao programa. A ‘didática’ autoritária se baseava na ordem, exigência e juízo.

Abrir possibilidades para aprendizagem não era o real compromisso, os professores estavam para controlar o que os estudantes aprendiam quase sozinhos: o tema designado deveria ser investigado fora de aula e a qualidade da pesquisa aos olhos do professor-polícia era avaliado com números e

sem discussão. Era entendido como conteúdos de arte os textos de livros que deveriam ser repetidos de memória, sistematizados em forma de resumo com "coerência", ainda que fossem copiados literalmente sem opiniões pessoais. Aprovados eram os que cumpriam os deveres. Prevalencia o modelo pedagógico do tubo, da garrafa, da transmissão de conhecimentos.

Se havia queixas era próprio dos adolescentes e não se podia agradar a todos. O sistema de poderes dos professores funcionava sem questionamentos sobre outras possibilidades de se aprender arte. Se algum estudante questionava o instituído, a comissão de apelação 'dava um jeito', o professor mais forte sempre tinha a razão. Problematizar o arbítrio era por em xeque o currículo.

O desafio não era individual, era coletivo, envolvia diálogo e desconforto. Peciar propõe a troca de experiências, sair das pautas burocráticas e conversar sobre cor, desenho, história, ou seja, questões que o professor experienciava em aula. A resistência e luta de interesses foi a primeira reação daqueles que diante de uma proposta de ajuda mútua, preferiam manter o modelo hierárquico.

Entretanto, os estudantes perguntavam a Peciar: Como era a "Escuela Nacional de Bellas Artes"? E pediram uma palestra sobre outro tipo de ensino, diferente do Centro de Artes e Letras de Santa Maria. Na conferência houve a participação de professores e alunos. Comparações e diferenças levaram a pensamentos críticos coletivos que indagavam sobre possíveis mudanças.

A intenção não era copiar a fórmula de Montevideo. Pela primeira vez se votaria o cargo de coordenador de curso. Os estudantes propuseram votar em Peciar se ele apresentasse uma proposta curricular a ser discutida. Apesar da aversão aos cargos burocráticos, ele aceitou o desafio e estudou uma fundamentação pedagógica e uma nova estrutura curricular considerando a contextualização. Impregnada de antiautoritarismo, o Novo Currículo se baseia no protagonismo do estudante no processo de aprendizagem em arte. Era 1985, a maioria dos professores se apresentou pessimista, alguns professores e muitos estudantes se entusiasmaram.

Estava em jogo o antigo poder do professor: seria possível não fazer chamada? Deixar de avaliar o "próprio aluno"? Não exigir provas e obrigações? Sem notas que premiam ou castigam? Seria possível tanta liberdade e falta de controle?

As perguntas se multiplicavam:

Seria sensato o estudante eleger somente as atividades que lhe interessassem sem obedecer um programa obrigatório? Não se chegaria ao caos? Como controlar e evitar o 'relaxo'? Onde ficaria os limites, a disciplina? Tratar um aluno 'que não sabe nada' como um artista? Como se fosse um adulto? Onde ficaria tudo aquilo que o professor com sua experiência considera que é muito bom?

Como outros professores podem avaliar 'meu aluno'? Essa avaliação não parece um exame. Onde fica a autoridade do professor? E os programas? As metodologias? As doutrinas? As crenças? Onde fica a autonomia da disciplina quando esta é discutida por outros professores em reunião?

'Meu' aluno, do 'meu' atelier, na 'minha' avaliação, já não é 'meu'. O aluno como discípulo de ninguém... Onde fica minha hierarquia, meu prestígio, minha influência direta e exclusiva? Se os educandos são avaliados por um grupo de professores e elegem seu orientador, onde fica a segurança bem protegida do professor?

No Novo Currículo há liberdade para o estudante e mais compromisso para o professor que perde seu poder e tem que trabalhar muito mais! Os professores do Desenho Industrial rechaçaram as mudanças propostas.

No novo currículo o professor de padrão absoluto em seu feudo, passou ao serviço de melhoramento didático em todo curso. Uma proposta curricular construída com a participação dos estudantes foi aprovada pela Pró-Reitoria de Graduação.

Com a nova estrutura, que mudava as relações de poder alguns resistiram, outros foram percebendo que deixavam de ser funcionários burocráticos que obedeciam ordens e passavam a assumir uma responsabilidade educacional coletiva.

O fundamento político-pedagógico do Novo Currículo está na liberdade do estudante; a idéia mais inovadora e provocante: a cada estudante, um currículo próprio, individualizado, autogestionado. Pode haver ordem em liberdade?

Se aqueles que têm a autoridade do saber, os professores, não têm o poder sobre quem aprende de fazer-se obedecer, então, o que lhe resta? Abrir possibilidades para a experiência inventiva? Essa potência inventiva, naturalmente humana, também não é uma forma de poder?

Tradicionalmente o poder do saber comanda, organiza, castiga e premia seus seguidores. No novo currículo a avaliação é feita sobre os resultados do estudante, uma comissão de três professores analisa, elogia e critica, busca considerar a auto-avaliação sem demagogia, não abrindo mão da experiência docente.

O que se percebeu é que uma estrutura mais libertária substituiu com sucesso uma organização autoritária e burocrática. A diferença do novo currículo afasta-se do comum aceito e difundido, causando admiração e perplexidade.

A intenção libertária do "Novo Currículo" é regida pelo princípio da liberdade inventiva do estudante para fazer e fazer-se. Essa liberdade começa com a livre escolha, o estudante escolhe o orientador e através do diálogo com ele, organiza seu currículo. Valoriza-se a perspectiva do estudante, uma vez que se pergunta: o que ele quer fazer? Não há "matérias obrigatórias" como anteriormente. As obrigatórias que permaneceram foram mínimas: Geometria e História por lei. Todas as outras as mais importantes, são feitas por livre opção. Fazem porque gostam, porque querem.

Para eleger seu orientador de atelier, o estudante é preparado previamente através de experimentações. No primeiro ano, trabalham-se as possibilidades inventivas da arte. Os desenhos (observação, criação e interpretação), a cor, o volume, o espaço são algumas das múltiplas possibilidades. Junto à prática sensível e experimental a "apreciação" da arte na história e na contemporaneidade.

Ao final dos semestres, a avaliação é feita sobre a produção visual dos estudantes, e através de um parecer por escrito, a argumentação substitui a quantificação por notas. Percebeu-se que as antigas notas numéricas não diziam nada sobre a invenção de cada subjetividade avaliada, estabelecia somente uma comparação competitiva dosada da perversidade de vencer o outro.

O aprendiz no primeiro ano chega cheio de idéias equivocadas do mundo da arte, academismos simplórios de manuais fáceis, preconceitos, ambições, desconhecimento e fantasias sobre o mundo artístico de fama e dinheiro. O estudante do primeiro ano vem carregado de clichês e estereótipos visuais.

O contato com os ateliers e suas estéticas, suas experimentações, seus grupos de estudantes e orientador leva ao ato fundamental que é a escolha de atelier. Aparentemente uma simples escolha é na verdade um compromisso assumido consigo mesmo. Supera-se o modelo do estudante burocrático obrigado a enganar a autoridade no cumprimento de pré-requisitos.

No diálogo com o orientador, de acordo com seus interesses e afinidades o estudante opta pelas investigações a partir de sua inteligência, instinto, emoções e intuição. Encara o autoconhecimento na experimentação artística. A pesquisa em atelier é livre e voluntária, com paixão e prazer. "Cada

estudante inventa um currículo diferente". Não está obrigado a nada "que será bom depois" e o que realiza é de seu próprio interesse.

Num currículo de livre iniciativa, não tem sentido fazer chamada para controlar, porque o estudante não só autogestiona seu horário, como trabalha a noite e aos sábados e domingos quando quer. Porém o estudante não está abandonado no espontaneísmo, o orientador sugere, critica, discute, corrige, estimula, acompanha.

Essa autogestão do plano de estudos leva ao estudante no último ano a investigação sem orientador. Dar possibilidades para o surgimento de artistas é um objetivo muito ambicioso. Muito mais que difundir conhecimentos já conhecidos e codificados em livros é abrir espaços para o pensamento novo, rebelde, sem servidão, sem domínio, sem dogma.

Pelo contrário, na arte princípios, leis, sistemas, teorias prontas, não fazem mais que apagar o fogo inventivo, codificando em fórmulas acadêmicas a multiplicidade incodificável.

Esse currículo é libertário porque difere do ensino que prevalece nas universidades, escolas e institutos privados, que massificam para obediência ao regime da meritocracia: os melhores serão premiados; para os outros, a pobreza.

Métodos de domesticação preparam a mão-de-obra para o mercado de trabalho, contribuindo para que se perpetue a injustiça, a indiferença, o egoísmo, próprios do capitalismo e do Estado.

Será a educação a alavanca para arte? Será a educação a alavanca para transformações individuais e coletivas? Se sabemos que a política partidária através do Estado, não é a solução. E tampouco é a violência, a indiferença e o autoritarismo. Que papel tem a educação?

Numa sociedade competitiva, a arte se estrutura em função de salões, prêmios, vendas em galerias, ou seja, a serviço do poder dominante. O Novo Currículo problematiza: arte para quem? arte para quê? Arte para decorar a torta social podre? O artista "profissional" utiliza a arte para ganhar prestígio e dinheiro: "subir na vida", escalar a pirâmide social, ficando longe e indiferente das necessidades populares de educação e cultura. O artista quando tem talento e sorte, se deixa comprar como um craque de futebol e faz o papel de "bobo da corte" decorando e divertindo os dominadores.

O Novo Currículo problematiza a arte como especulação filosófica para uma elite intelectual sofisticada. Uma arte "pura" que não pode ser

contaminada com as necessidades imediatas do homem comum. Arte para quê?

Em síntese o currículo foi olhado como resultado de um processo de invenção cultural e social. A partir daí, se transformou a noção de poder. Peciar percebe o fluxo, o móvel. Vê como as relações de poder e controle estão envolvidas no currículo.

Peciar não se restringe às estreitas categorias da tradição, olha o currículo de outra perspectiva. Rechaça o currículo capitalista. Inventa outro. Por que sabe que essa é uma questão de saber, de poder e de identidade. Identidades cristalizadas pelos mecanismos sutis de disciplina e controle.

Olhar para o currículo como território político, como forma de reprodução da ideologia dominante, currículo como aparelho ideológico na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo atua ideologicamente para manter a crença de que a forma capitalista de organização da sociedade é boa e desejável.

Em determinado momento através de processos de disputa e conflito social, certas formas curriculares se consolidaram. É um processo de invenção social os conteúdos e a estrutura curricular.

No começo da formação do artista Peciar sugere estudar as relações da arte com o poder, com o seu tempo, com a problemática social. Não seguir caminhos obrigados em currículos descontextualizados. Peciar propõe no Novo Currículo uma transformação em todos os sentidos: da arte, do artista, da sociedade.

Conversa com Peciár

Peciár para abordar a aprendizagem da arte, exemplifica com suas experiências de aprendiz e de professor, retomando freqüentemente a questão do currículo.

Alguns alunos de terceiro ano da IENBA⁸ formaram um grupo chamado 'el pajaraco', fizeram um pássaro que media 9m de comprimento por 5m de altura, com madeiras, folhas de palmeira e cores, colocaram no parque Rodó em Montevideo e conseguiram um efeito visual impressionante. Foram aprovados, mas o professor disse que os alunos deveriam ter gravado o som de um pássaro e apresentado, no lugar de fazer a peça visual, tátil, colorida. Apresentar um barulho no gravador. O terceiro ano na IENBA corresponde ao último ano do ciclo básico, onde passam todos os alunos. Uma orientação/avaliação tendenciosa que visa a direcionar os alunos não deve ser para todos, deve ser um ateliê para aqueles que escolherem. Esse direcionamento no Ensino da Arte no Uruguai vem com muita força. No terceiro ano da IENBA tem lista de chamada. Controlar a freqüência vai contra os princípios da Reforma da Escola. O professor através da coação controla os estudantes, que não são livres.

Em 1949 Peciár como aluno na ENBA conhece vários professores, inclusive Miguel Angel Pareja, de quem diz se sentir 'discípulo', esteve um ano e meio com ele. Pareja foi para Europa e Peciár e outros artistas jovens saíram da Escola e formaram o grupo 'La cantera' que permaneceu 50 anos. Há quatro anos fizeram a exposição dos 50 anos.

Pareja na Europa foi colaborador de Fernand Léger, fez dois grandes mosaicos para ele. E voltou para o Uruguai com a idéia do muralismo e do mosaico. Estudou com Gino Severini, figura importante do futurismo italiano que além de pintor e mosaicista se destacou como teórico.

Severini ressuscita o mosaico como renovação de estilo religioso, criava figuras religiosas com um ar que não é renascentista e sim mais bizantino. Severini dizia que o máximo da arte é a reunião do realismo com a geometria abstrata de Ravena no século V. Dizia que essas figuras são pura geometria e estão carregadas de expressão e essa reunião de expressão e abstração é um ícone da história da arte. Ele tinha um ateliê em Paris e Pareja estudou mosaico com ele, ensinava de forma muito acadêmica, fazia copiar mosaicos. Pareja traz então a Montevideo a idéia do mosaico.

Peciár ficou muito marcado pelas primeiras 5 bienais de São Paulo e pelo tempo que trabalhou no ensino médio, na cidade de Trinidad capital do

⁸ Instituto 'Escuela Nacional de Bellas Artes' - UDELAR. As referências anteriores ao ano 2000 aparecem apenas como ENBA.

departamento de Flores no Uruguai, onde lecionou por 17 anos e continuou a pesquisa como artista.

Na reforma curricular da ENBA (1959) Peciar era delegado estudantil, fazia parte da comissão com 2 professores, essa comissão fez uma proposta que foi a claustro onde se aprovou o novo currículo.

Em 1963 Peciar trabalhou na ENBA como ajudante de Pareja. Depois ganhou uma bolsa para estudar na Europa por dois anos 1964 e 1965 na *Accademia delle Belle Arti 'P. Vannucci'* em Perugia, de onde voltou fazendo esculturas. Importante lembrar que até então Peciar havia sido reprovado nos testes de aptidão feitos no Uruguai, quando tentou iniciar-se na escultura.

Passa no concurso na ENBA em 1966 e começa a lecionar no 2º ano, de 1966 até 1972, quando a ditadura militar fecha a universidade e os docentes e estudantes perdem tudo. Entre 1972 e 1975 Peciar faz serigrafia, pequenos trabalhos de publicidade para sobrevivência e trabalha numa estamparia, isso o levou a Santa Maria em 1975 para lecionar no ateliê de estamparia. Na UFSM estava formando-se o atelier de estamparia. Em Agosto de 1975 Peciar chega para ficar um semestre e fica 23 anos.

A professora Dorothea Vergara Pinto Silva que vinha de Porto Alegre para ensinar escultura aposentou-se, ofereceram a vaga para Luiz Gonzaga, que estava na cerâmica e este ofereceu para Peciar, que começou a lecionar escultura juntamente com estamparia têxtil.

Peciar fez uma proposta de currículo para estamparia têxtil, não se discutia esses assuntos, o tema ganhou o interesse de todos. Fizeram uma modificação do currículo de Estamparia.

Alguns professores se perguntaram: por que não se modifica o currículo do Desenho e Plástica? (Alfonso Benetti, Ana Maria, Berenice Gorini, Regina Giacomini). Os estudantes tiveram um papel protagonista, eles perguntaram como era o ensino na ENBA de Montevideú. Fiz uma explanação aberta para estudantes e professores e os alunos se entusiasmaram para modificar o currículo, Aceitei o desafio dos estudantes que me propuseram a apresentar um rascunho de uma proposta para coordenador do curso. Assumi a coordenação e reuni um conselho de estudantes para ajudar.

Depois de anos de negociação, a partir de 1985 começa a funcionar na UFSM o currículo autogestionado pelo estudante, onde se destaca a livre escolha dos ateliês e orientadores e a eliminação da nota e da chamada.

Quanto ao Novo Currículo alguns professores resistiam abertamente, não queriam abrir mão do poder, outros queriam saber o que aconteceria, outros estavam entusiasmados. Ao dar este passo, o Novo Currículo encontrou resistência naqueles que exerciam, ao lado da docência, o poder de hierarquia, que só presta contas à autoridade superior, sem importar-se com seus “povos” e menos ainda com seus subordinados. Frente aos colegas, o professor exibia aquele triunfalismo sem pudor e sem o mínimo de autocrítica: “Na minha aula está tudo bem” era a última palavra que pesava; se ignorava a dissidência do aluno.

No currículo anterior, o professor com o poder impessoal dá nota sobre o estudante, podia reprovar, isto silenciava todo protesto de parte do estudante para não ser prejudicado pelo mesmo professor na hora de ser avaliado.

Com esse sistema, também se instaurava a “não-discussão”, a aceitação passiva da palavra do professor como verdade absoluta: é o dogmatismo arbitrário. Não só é autoritário e antipedagógico, mas também antidemocrático. Infelizmente continua vigente em outras áreas onde os alunos calam e os professores comandam. Não se respeita quem sabe, se teme o poder da autoridade que castiga reprovando, ou que pode favorecer com mordomias. Desde o aliciamento até a perseguição política, tudo é possível onde não existe liberdade de pensamento e de expressão.

Partidário da Avaliação Discente, Peciar trabalhou na implantação da mesma e diz que os erros por ele cometidos não seriam notados e nenhuma consequência, nenhuma correção, poderia ser feita. Sugere que é uma possibilidade de perceber erros de costume, falhas pedagógicas, falhas humanas.

O novo currículo tem semelhança com o de Montevideu, mas não é a mesma coisa, em alguns aspectos é melhor o currículo de Santa Maria. Resumindo o novo currículo de livre escolha é um currículo mais ativo: o estudante é o protagonista.

Na ENBA em Montevideu espicharam muito o primeiro período (três anos) que é bastante discursivo, mais diretivo que não-diretivo, uma diferença fundamental, em matéria de arte ensinar com direções se cai no abismo da academia: faça assim, faça isso, faça aquilo... Eu coloco muita ênfase na iniciativa do estudante. Minha primeira pergunta é: *O que você quer fazer? Não sabe o que fazer? Já vai chegar o momento que você vai saber. Vai chegar o momento que você vai saber o que você quer.* E inicia, ainda que a iniciativa seja escura, cheia de dúvidas, é o que dá lugar, o desenvolvimento disso. Os artistas não têm diretores atrás e programas. Descobertas, o artista faz sozinho.

Peciar conseguiu inserir arte em espaços de circulação pública quando voltou para ENBA que já vinha com uma tradição de pintura mural, mosaico, campanha de sensibilização, mas sempre com uma arte pública bidimensional. Peciar consegue articular duas 'exposições' de esculturas em grande escala na rua, na 'Avenida 18 de Julio' em 2003 e na 'Peatonal Sarandi' em 2005 com 32 esculturas grandes ocupando 500 metros, com trabalhos monumentais de alunos e professores. Peciar participou das duas mostras, com um trabalho em madeira em 2003 e em resina em 2005, que agora se encontram na cidade de Paisandú.

Estas mostras ao ar livre foram para Peciar uma grande vitória, ele se lembra dos trabalhos de Cristian Rey e Javier Abdala, que considera espetaculares, porém "a crítica ignorou as duas 'exposições', não fez menção. A ENBA sempre teve uma resistência no meio intelectual".

2.4.2 Aprender de si mesmo.

A princípio quando olhei (as perguntas) pensei que seria ensinar arte, depois entendi que aprender arte é muito mais importante que ensinar. Realmente não ensino arte, eu faço que meu estudante aprenda sozinho, aprender de si mesmo, é um pouco do que o artista faz, aprender de si mesmo. Como se realiza esta aprendizagem e qual papel do orientador, do mestre? O artista toma iniciativa, começa a trabalhar e como todo artista está perdido, não sabe se vai para cá ou para lá, tenta um caminho, apaga, tenta outro. Chega um momento que algo dentro dele diz é por aqui. É a intuição. A intuição, Pareja ensinava, é a qualidade máxima. O raciocínio leva a repetir coisas já feitas; a emoção pode cair no caos, uma coisa muito emotiva pode não ter forma nenhuma. A intuição arranca no instinto, passa pela emoção, passa pela inteligência. Não se pode explicar como se chega à intuição, não tem explicações. Quem pensa que pelas explicações atinge a arte está errado.

Para ocorrer o momento de intuição na criação, o estudante, o artista tem que estar trabalhando sempre. Nem sempre aparece a arte, um artista mesmo estraga a arte. Com que estraga? Com a inteligência, com o raciocínio, Peciar fala em deixar o impulso ir para frente, depois a análise intelectual, não para corrigir a emoção. Peciar segue Braque que dizia 'amo a regra que corrige a emoção, e depois, amo a emoção que corrige a regra', então a regra fica desmontada.

Aprender a ter iniciativa é importantíssimo, depois duvidar, duvidar significa buscar. A procura. Que está procurando? Não sei. Estou procurando alguma coisa. Sei que

no final vou atingir uma forma harmônica, uma forma expressiva, imaginativa que me representa, que sou eu. Minha subjetividade atinge a matéria e eu me sinto bem quando vejo um trabalho que fiz, onde está presente minha vontade, minha emoção, minha inteligência, está minha intuição. Muitas vezes não se fala da intuição, porque tem uma conotação negativa como se fosse propriedade feminina. Se for feminina seja bem-vinda a intuição.

Geralmente os críticos fazem grandes raciocínios. E se pensa que quem faz muito raciocínio atinge a obra de arte. Para Peciar, não.

Não é assim. Porque a academia do século XVIII tinha raciocínio para fazer tudo, como desenhar uma mão, como pintar uma parede, como iludir o olho, tudo era raciocínio e se aprendia, os alunos repetiam, mas não chegavam a arte através da repetição dessas regras.

Peciar dá o exemplo dos impressionistas: a academia 'dizia' que para pintar a água tem que colocar o pincel assim e tinha que arrastar o pincel de tal forma, tinha todas as regras.

Vem Monet e vê que água cintila, se mexe, brilha. Em Monet a água está sentida, está viva, não é aquela coisa morta dos acadêmicos... Um príncipe chinês que mandou pintar uma cascata. Chamou o melhor realista para pintar e tinha o quadro no quarto de dormir e gostava muito pelo realismo. Um dia mandou tirar o quadro, alegando que o murmúrio da água não o deixava dormir. De tão realista que era o quadro, o príncipe ouvia a água. 'Onde se aprende isso?'

Peciar diz não saber o que não está dito, pois há estudos desde a gestalt até análise de obras, onde se fizeram muitas descobertas científicas, porém para ele, nada substitui a intuição do artista.

O artista trabalha com sua emoção, com sua sensibilidade, com sua percepção e alguma voz interior que o leva por diferentes caminhos e chega um momento que se arma o conjunto, o todo. O milagre da arte é esse: um quadro cheio de detalhes está todo organizado numa forma emotiva, onde o conjunto afirma o detalhe e o detalhe colabora com o conjunto. Onde aprender isso? Só na prática interior, fazendo, fazendo...

Outro exemplo é dos pintores de natureza morta,

primeiro Chardin, século 17, um pintor de natureza morta extraordinário, depois vem Cézanne, coloca o 'mesmo' pano, a 'mesma' maçã, a 'mesma' garrafa, nada original, e ele consegue uma qualidade para o pano, para maçã e para garrafa, transforma o fazer e é considerado pai da arte moderna. Cézanne está consagrado, muitos fizeram natureza morta. Vem Morandi, foi futurista e era professor de gravura em Bologna; colocava modelo para os alunos e começa a pintar natureza morta, um caminho que já estava marcado, depois de Chardin e Cézanne parece que não tem mais nada. Consegue na sua solidão, pintando o que os outros já haviam pintado,

mas com um mistério de tom que os outros não fizeram, sendo considerado por muitos o maior pintor do século XX. “E as imagens são garrafas? Esse é um olhar superficial. É como olhar Velásquez e dizer ‘são as meninas do rei’. São garrafas, são meninas, isso não tem importância. O que importa é outra coisa, o mistério da arte não é representar.”

Há o surrealismo de André Masson, a partir de riscos e pontos inventa um pássaro, uma imagem nova, muito valiosa. Onde estava esta imagem? Para Peciar esta procura de imagens tem muito interesse.

As imagens estão feitas com os meios da expressão pictórica e esses meios colaboram. Masson se não risca não sai nada, é automatismo. **Cria uma imagem nova, a partir do fato perceptivo-plástico.** Hoje se está pensando procurar uma imagem original, não acredito que é por esse lado. Porém no surrealismo, nos cadáveres esquisitos⁹, quando um fazia um desenho dobrava a folha e o outro continuava o desenho, a imagem era original, ninguém pensava na imagem, ela era o resultado. Este é o assunto que não se está sendo dito em relação à aprendizagem da arte: **a imagem é o resultado da forma plástica.** A situação da criação continua sendo por aí.

Na arte publicitária, você tem um tema e desenvolve uma imagem para vender um produto, isso é outra coisa, não tem nada haver com invenção. “*Alguns fazem com arte coisas boas, mas são imagens estetizadas, a arte não é essa imagem.*” Para Peciar há dois mundos aí: “**um vai atrás do resultado o outro vai em busca do desconhecido.** Quando Masson risca a folha vai em busca do desconhecido.”

A arte moderna tinha aquelas perguntas: o que representa? O que significa? Porque tem uma cultura do século XVIII. O que representa? Picasso responde: o que representam as asas de uma borboleta? Não representam nada, mas essa borboleta é mais bonita que aquela. Isso parece muito simples, mas é a parte estética, me atinge mais essa que a outra, ou seja, a forma, a cor, a combinação de ambas, a arte é por aí: **não representa, não significa.**

Pode-se fazer uma coisa com significado, por exemplo, Martini o italiano que se fez fascista, fazia a justiça fascista, esse conteúdo é rejeitável, você olha a forma e vê que tem um talento criador aí a serviço de uma idéia espantosa, o mesmo se passa com o realismo socialista.

Na perspectiva de Peciar os conteúdos explicativos não têm tanta importância e diz que ultimamente tem se dado mais importância para os conteúdos que para as formas.

⁹ Para realizar, graficamente, um Cadáver Esquisito, pede-se a uma pessoa que desenhe algo numa parte de uma folha. Oculta-se este desenho, deixando, no entanto, algumas linhas (pistas) para que a próxima pessoa o continue, sem, no entanto, ter conhecimento sobre o que ficou anteriormente desenhado. Ocultam-se as partes já desenhadas, continuando a deixar, no entanto, algumas pistas, de modo a que uma terceira pessoa o continue, ainda que sem conhecer os desenhos precedentes, e assim sucessivamente, com o número de pessoas desejado.

Os minimalistas tem situações em que a proposta é visual é 'decorativa' até aí estou de acordo, mas reduziram tanta a forma que rejeitam a sensibilidade do escultor, Donald Judd mandava fazer umas caixas de metal como um engenheiro. A sensibilidade não estava presente, está a idéia, como um engenheiro que diz como fazer uma máquina. Rejeito a renúncia da sensibilidade. Grandes desvios sempre ocorreram na história da arte e rejeitar a sensibilidade, para mim, é um grande desvio, o minimalismo às vezes cai nisso. Richard Serra, por exemplo, aposta nos grandes tamanhos, vi uma peça feita com uma chapa de 15 cm de espessura e 35 metros de largura, simplesmente uma chapa dobrada. No Uruguai não tem uma fundição de ferro para fazer isso. Não vamos fazer arte? Será um alarde de riqueza? Onde está a sensibilidade do artista? Será que dobrou um pedaço de papel e mandou fazer? O interessante do minimalismo é que as pessoas perguntam o que é isso? Para que serve? Não serve para nada, mas está aí. Isso é bom.

Peciar acha fundamental estar sempre aprendendo, quando se aprende uma técnica nova, por exemplo, fica em relevo uma inocência frente a isso.

Uma pessoa que nunca trabalhou com arame, está com toda inocência frente ao arame e ao brincar com esse material 'novo' sai do informe para a forma. Comecei mal, pois iniciei pelo ensino bem acadêmico e tive que desaprender certas coisas, com um mestre como Pareja, desaprender o que eu tinha como habilidade.

Peciar lembra das provas de aptidão na escola acadêmica para selecionar quem podia fazer escultura. Peciar foi reprovado duas vezes e foi mandado para pintura, pois "não servia para escultura". Só em Peruggia na Itália, foi fazer escultura...

...era um ensino bem acadêmico, um modelo nu, e os alunos modelando argila em 'cavaletes' que giravam em torno do modelo. Isso que parece muito inocente, para mim que tinha uma visão plana e frontal do desenho e da pintura foi fundamental. A leitura é frontal, a TV é frontal. Ver a coisa de todas as partes foi uma revelação, simplesmente girar ao redor do modelo, modelando me fez compreender o espaço. O que significa o espaço. Em Peruggia tive o entusiasmo apaixonado pela argila, pela figura humana e o contágio do mestre Arturo Martini, de entre guerras que ensinou a muitos inclusive a Marino Marini. Meu professor foi discípulo direto de Martini. E através dele conheci o livro de Martini "Escultura: língua morta". A escultura é como o latim. Por que Martini dizia isso depois de fazer uma escultura extraordinária? Para Martini a escultura era figura, não considera a abstração. E dizia que tudo já havia sido feito em termos de figura. A figura em pé dos egípcios, sentada dos gregos, ajoelhada dos Românicos. Em contraponto a ênfase na figura de Martini, eu às vezes, afirmo a arte abstrata, não figurativa, como o grande achado na arte do século XX.

Peciar diz que sempre trabalhou muito e no início predicava como um padre: "tem que trabalhar muito". E depois aprendeu com Paul Klee, que saber

quando começar é tão importante quanto saber quando terminar uma obra. Você não começa e termina em qualquer momento, o momento é muito especial.

Pareja dizia: 'se você não está entusiasmado e apaixonado não faça nada.' A arte não é um exercício mecânico como a cultura física, é outra coisa, é emoção. Fazer exercícios só para treinar? Os gols são no campo, produto da intuição. Aprendi muito com Pareja, um pintor, passou a vida pintando, sonhando com muros, acreditava numa arte pública, para melhorar a vida das pessoas comuns. Tudo isso tem uma conotação político social, fazer para os outros não para o gozo próprio. Uma pessoa se sente bem quando pinta algo, não é para isso, tem que fazer para os outros, aí a proposta muda totalmente.

Outro professor de Peciá foi Yepes, um mestre espanhol que lecionou em Montevideo e tinha uma idéia muito limitada da escultura. Não admitia escultura construída em ferro, para ele a escultura era modelada fundamentalmente ou entalhada. Dizia que a escultura em ferro é um fato estético, não é escultura. E que a escultura é a passagem, suave, de um plano ao outro e isso se sente nos dedos, acariciando. Considerava o ferro agressivo. Segundo Peciá, ele tinha suas razões.

Yepes tinha o sentido crítico muito grande, quando mostrava meus trabalhos ele assinalava onde o trabalho era fraco. Às vezes sugeria soluções, eu ouvia, mas não seguia. Yepes dizia que toda escultura para ser do século XX tinha que ter um buraco vazado. Pode ser que muitas esculturas podem ter buracos, mas há outras que não têm. Ele se limitava, mas levava o estudante a experimentar. Com a proposta do furo, Yepes também era didático, provocativo, se o estudante faz o furo tem que equilibrar isso, trabalhar a luz que atravessa a escultura.

Uma vez com Pareja, me lembro que estava fazendo uma figura com pala sentada e disse a ele que a figura estava rígida, muito frontal, sei que existe uma arte frontal, eu queria outra coisa. O problema dos planos da escultura. A escultura tem planos verticais, horizontais e oblíquos, que quando colocados numa determinada dinâmica fazem com que a escultura tenha movimentos próprios. Pareja me mostrou esses planos, com uma faca que ele cortava a argila, ele que era um pintor, para mim foi um momento de revelação. Entendi aí o que Rodin falava da espiral, um plano da frente que vai para trás e volta para frente conduzindo o espectador a dar a volta ao redor da escultura. O espaço que modela a escultura, os planos diferentes, isso me ajudou muito.

Peciá teve vários professores, mas Pareja ensinava uma atitude. Primeiro uma atitude não-conformista. Quando o aprendiz dizia 'terminei o quadro', ele problematizava as possibilidades de continuar, se o estudante

reagia dizendo, 'mas se continuo estrago o quadro' Pareja dizia: 'tem que arriscar'.

Pareja não predicava, mas para ele a pintura era uma coisa muito séria, que exige concentração; quando se está trabalhando tem que estar metido completamente nisso. Trabalho com um sentido religioso, de meditação. Pareja não gostava que alguns conversassem e pintassem, ou pinta ou conversa, o mesmo se passava com a música, ele não gostava de música no ateliê. Achava fundamental o aprendiz concentrar-se no fazer arte.

Pareja ensinava muito, ensinava pela sensibilidade. Fazia análise do quadro também tinha um sentido crítico agudo, como Yepes e assinalava lugares que estavam frouxos. Não dava soluções, **questionava soluções**. Outro professor por exemplo, para mostrar a diferença, tinha uma cuia de chimarrão ocre claro para pintar uma natureza morta, era evidente que a sombra da cuia era quente. Então eu coloquei uns tons levemente alaranjados. Seguindo a forma e dando volume, formei a sombra quente. Veio o professor e disse: 'isso não está bem. No ocre tem que botar negro'. Ocre e negro dá um verde, que é frio, vai ser o contrário do que eu vejo. O professor dizia: 'a solução é essa'. Ou seja, uma imposição. Já o Pareja te questionava não te dava soluções prontas. Tu perguntava e ele não te respondia. Se perguntava: como faço? Não tinha resposta. Essas coisas me marcaram muito

Os encontros com Pareja surpreendiam os aprendizes, ele traz o exemplo das sombras coloridas:

As sombras têm cores? Sempre tem cores? Sim? Não tem sombra negra? As sombras não são negras? Tínhamos lápis pretos e Pareja perguntava: 'onde estão as sombras negras?' Pegava o lápis e colocava ao lado. Quando o estudante assinalava um prato azul, com uma sombra azul escura que parecia negra, Pareja colocava o lápis preto do lado da sombra do prato e perguntava: 'é preta a sombra? Não, não é'. Daí o aprendiz via que a sombra tinha outra cor. Pareja dizia 'Procure ver as cores'.

Os Chineses dizem que as cinco cores cegam o olho do homem. Quando se diz é vermelho, ou é verde, já não se enxega mais, pois se entra na classificação mental e não vê a cor mesmo. Quando se classifica já não enxega. Com o esforço de percepção aparece a sensibilidade. Quando se diz este verde é mais frio, este nem tanto, não há regras, regulamentos ou leis. Tem que olhar. Tem que ver. Pareja pretendia que o aprendiz visse situações de cores, para não ser enganado pela representação que classifica e cega.

Peciar foi influenciado em suas aprendizagens da arte pelas investigações que realizou sobre as artes, filosofias e religiões orientais, a partir da obra do chinês Lin Yutang que popularizou muitos aspectos da cultura oriental, como o requinte apurado da pintura chinesa do século II aC e

principalmente o Zen que desenvolve os aspectos da intuição. Peciár coloca a intuição como a grande arma do artista e ao alcance de qualquer pessoa.

Um colega pintando: 'Que bem que saiu isso! Como você fez?' 'Me saiu assim. Estava pintando, não preparei nada e isso saiu sozinho'. Intuição, que aparece num aprendiz que está recém começando. E a intuição o Oriental desenvolve, como o ocidental desenvolve a inteligência.

Esta é a aproximação entre a aprendizagem da arte e a intuição que é trabalhada no Oriente não só na pintura e escultura, mas na caligrafia, nos arranjos florais, nas artes marciais e na vida cotidiana.

No fundo os caminhos que os orientais mostram que são aparentemente bastante sistemáticos, existem na vida cotidiana. Uma pessoa que dirige um carro e conversando da partida de futebol de ontem, está lembrando, e ao mesmo tempo freia, acelera, troca as marchas. Quem é que faz isso? Não é a inteligência, por que motorista está discutindo. E uma pessoa que caminha conversando não pensa 'vou levantar o pé direito'. Não pensa para dirigir, para andar. No artista, às vezes, passa isso. Quando se vê um quadro que te maravilha pelo ajuste geral. Como é capaz de unir a linha, o claro escuro, a composição, o matiz, a cor, tudo isso junto intuitivamente? Como é capaz de fazer tudo isso? É um ato de iluminação, saiu.

Professor, no ponto de vista de Peciár, tem que ser um indivíduo receptivo fundamentalmente. O que é um indivíduo receptivo? É alguém que acolhe o estudante que quer mostrar um trabalho.

Que passa aí? O aprendiz está esperando um diálogo. O professor, por um lado tem crítica e pelo outro estímulo. Tem que perceber no trabalho do estudante o que de melhor ele fez e, às vezes, ele mesmo não percebe. E depois tem que perceber os 'erros', o erro é fácil, ou o exagero ou o defeito, ou o estudante exagera ou não alcança. Alguns pensam que são grandes críticos por que encontram defeitos ou exageros. A própria 'evolução' do estudante chega a corrigir isso.

Então é um pouco abuso de autoridade dizer "seu trabalho tem um exagero, seu trabalho tem um defeito." Peciár diz que isso não se deve fazer.

Eu abandonei isso. Eu fazia isso. Eu fazia o estudante descobrir erros. Não é isso. Ver o que o estudante tem de positivo, o que ele fez bem, às vezes, não é fácil. Um professor sempre tem que saber que as coisas têm dois extremos. Um são os erros o outro são as coisas positivas. O estudante tem que ser professor de si mesmo. O professor pode apontar o que está bem feito e dizer 'se você fizer tudo como fez isso aqui, já está. Você não fez tudo tão bem feito como fez essa parte, mas vai chegar'. Essa parte que está bem vai contagiar as outras. É uma tomada de consciência. Assim ajudamos.

Ajudar é o que tem de ser feito pelo professor. Professor tem que ajudar. Senão não seria nada. Porém a crítica, às vezes, no momento oportuno, pode ser positiva. O professor deve estar preparado para dar um exercício que auto-corrija o erro.

Um estudante que faz tudo ondulado, e o professor tenta estimular: 'continua fazendo isso, mas experimenta o ângulo reto', isso contagia o estudante que pode transformar o próprio trabalho. Se o professor não for muito receptivo corre o risco de cortar a emoção do estudante. Um professor não pode ser tão crítico a ponto de cortar a emoção, isso mexe com o orgulho. A crítica é um erro muito comum do professorado autoritário.

Tentar compreender na obra do estudante o que esta melhor, esse esforço é que propõe Peciar aos professores e diz que Pareja o fazia.

Quando mostrava um quadro ou um projeto pequeno para Pareja, ele colocava o quadro no cavalete, pegava o projeto e olhava, e olhava detidamente. Ficou mudo? E continuava olhando todo o quadro, 'lia' detidamente. Depois perguntava se eu conhecia alguma coisa, escutava. Essa receptividade é extraordinária. Eu pensava: 'esse homem está dando bola para mim, alguém que recém começa'. E isso me deixava impressionado. Para Pareja uma linha era uma coisa muito séria.

Peciar lembra que quando fizeram propaganda contra o serviço militar obrigatório, que até hoje não tem no Uruguai, lhe sobrou centenas de papéis, e ele começou a desenhar nestes papéis.

Um dia Pareja disse: 'te vejo desenhar pouco'. Disse que desenhava em casa, no outro dia fui para o ateliê com uma centena de desenhos. Pareja começou a ver um por um os desenhos, eram como cem, espalhava, perguntava, esteve aí meia hora conversando comigo e olhando os desenhos, porque percebeu que eu estava trabalhando. Porém se o estudante estava relaxado, sem vontade ele não dizia que 'tem que trabalhar' quem não mostrava nada ele não 'dava muita bola'. Se mostrava trabalho, aí estava ele.

Cada professor tem que fazer a sua experiência, tem que errar, tirar suas conclusões, depois é bom informar-se, por um lado eu pareço anti intelectual, mas eu li também os livros, li a Escola Nova, que aqui (no Brasil) não é muito bem vista; li Ovide Decroly, Francisco Ferrer Guardia e Herber Read. Para nós Herbert Read foi em seu momento uma grande figura. Hoje até falam mal de Herbert Read. (risada). Porém me falava um espanhol que alguns estão revisando e falando de duas figuras uma é Herbert Read e o outro é Krishnamurti. Estão lhe reinvidicando. Krishnamurti escreveu sobre educação. Me entusiasmou muito Carl Ransom Rogers, me parece um indivíduo atual que faz um aporte, **liberdade para aprender. Se você tem o seu projeto e quer aprender isso, você vai**

aprender. Agora o projeto de outro, você se adapta, mas não é isso....

E o projeto dos estudantes é contemplado na escola? Peciari acredita firmemente que em arte tem que experimentar, um professor que tenha a responsabilidade de ensinar, tem que abrir as comportas da intuição, da emoção. Ver um desenho de criança e sentir isso e transmitir. Peciari diz que *‘as teorias preenchem o olho do que examina, mas nunca esquecer que grandes civilizações nunca tiveram escolas de arte’*.

Um amigo provocativamente me abordou sobre a questão do artesão ser igual que o artista, dizia “isso é uma pose, os artistas são diferentes, que artesão é artesão e artista é artista”. Eu disse: olha não é tão assim. Vi em Minas Gerais uma exposição de ‘São Miguel’ feitos por santeiros, faziam de argila e madeira. São Miguel, a imagem de um romano que nunca viram. Vê que começo horrível. Os padres diziam: ‘copia isso’. E ainda copiando, havia cada um extraordinário. São artistas? São artesãos? É claro que são artesãos, amam o que fazem e atingem a arte. São anônimos devido às circunstâncias sociais, mas são artistas. Aleijadinho é um grande artesão, depois arquiteto, escultor, não era pintor, pintor era Ataíde...

Num encontro de Universidades em Córdoba, Peciari falou de arte popular brasileira e arte comercial brasileira.

Mostrei brinquedos de latão feitos no nordeste que são uma maravilha. Isso é artesanato? Mostrei os bonequinhos de Calder. Onde está arte? Isso é arte por que é feito em Paris? E isto está desconhecido. É tão arte uma coisa quanto a outra. Nessa palestra em Córdoba havia mais de 600 pessoas, ficaram impressionados, gostaram e se entusiasmaram. A arte está aí. Tem que descobrir. Não tem cursos geniais. Picasso ficou doente na academia, não pela gripe, foi pelos professores.

Peciari sugere em sua fala uma aprendizagem da arte que questione os limites do “sistema das artes”, do instituído, do consagrado e canonizado. Uma liberdade para aprender, uma vez que a imagem da arte é o resultado da experimentação plástica. A educação não precisa estar sempre correndo atrás de resultados. Que o misterioso e desconhecido também fazem parte desse campo.

Peciari questiona aos estudos de cognição e fala do conhecimento como resultado da experimentação subjetiva.

Estava preso na teoria das cores de Goethe e parecia que tinha um conhecimento, mas era uma grande confusão, o resultado de minhas pinturas era o caos. Como chegar a

ordem? As teorias não me levaram a ordem. Só quando Pareja trouxe uma reprodução dos Girassóis de Van Gogh com um vidro em cima e me perguntou: 'com quantas cores está pintado?' Preso na teoria respondi 'no mínimo cinco cores'. Pareja respondeu: quatro cores, não tem azul'. Não entendia como sem azul se fazia os violetas? E insistia: 'a teoria é a teoria'. Pareja me mostrou pintando sobre o vidro com verde esmeralda, amarelo limão, vermelhão e branco. Queria ver o violeta sem azul. Quando Pareja colocou a pincelada no vidro, fez violetas e tons de azul. No verde estava o azul. Tom de cinza fica azulado do lado do girassol, o laranja estimulava o azul do cinza. Foi uma revelação. Joguei fora o monte de cores e comecei a pintar com quatro cores e pinte um jarro azul sem usar azul, com verde, e os amigos que também estavam pela teoria, não entendiam e diziam que estava com o pincel sujo de azul. Esse cinza tinha o verde e o contraste do laranja estimulava o azul. Entendi que a pintura era o todo, um conjunto. Desmontei a teoria pela sensibilidade, experimentando, provando. Em arte quando chega o momento da descoberta é muito satisfatório.

A pedagogia de Pareja é um assunto sem palavras, ele mostra com os olhos. Esta atitude na docência em artes rompe com o ensino para repetição, caracterizado por um pensamento alienante. Os mestres zen dizem 'tudo aprendido do outro não serve'. Peciar considera que a transformação de si mesmo e do mundo é importantíssima.

Aprender Arte (o que não está sendo dito)¹⁰

*Cada um aprende de si mesmo.
Aprende fazendo.
Reiterados ensaios: depois todos eles juntos
A comparação
A análise
A reflexão
Aí, sozinho, vê diferenças para melhor ou pior.
Onde melhorou? Onde não melhorou.
Onde só repete. Onde cansou?
Qual é o melhor? Qual o pior?
É uma auto-análise
sempre com muitas dúvidas.
Opiniões de autoridade do mestre:
não ajudam a crescer
A resposta da experiência do mestre
resolve a dúvida, convence,
porém levam a obediência ao mestre
e a espera que ele resolva problemas que são 'seus'.*

*O mestre ajuda quando, dialogando,
mostra e demonstra
o melhor que o estudante fez.
Isso estimula.*

*Quando o mestre critica
(desde sua experiência: a crítica é o mais fácil)
Deve fazê-lo, aumentando a dúvida
onde não se percebe o problema.
A alegria de criar algo,
não deixa perceber,
que sempre tem alguma coisa perfectível.*

*A mesma satisfação de criar algo
confunde o que "saiu bem"
com "frouxidades".
Olhar o que "ficou melhor"
Percebe-lo...*

¹⁰ Apontamentos de Peciar a partir das questões de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem da arte e os diversos modos que a pensam os entrevistados aparecem nas suas falas. Em comum, entre os quatro professores, pode-se destacar a compreensão da educação como possibilidade para a produção de diferenças. A partir das considerações apresentadas percebe-se que, a aprendizagem da arte pode constituir-se como educação na medida que abre espaço para a invenção, experimentação e problematização. Guilherme destaca a possibilidade da oficina implicada num aprender de si, sem a mediação compulsória de professores, sem prêmios e castigos, sem notas, que desinveste da competição em favor do fortalecimento do coletivo. Um conhecer com vontade como puro exercício para a produção de um corpo de artista, onde a relação com o tempo não é burocrática, é intuitiva. Nessa aprendizagem cumpre estilhaçar o “eu” enquanto repositório e veículo de clichês e estereótipos.

Nesse campo não se aprende por tarefas. O que conta é o rigor que eu quero. Mesmo dentro das instituições de ensino pode ocorrer o acolhimento da vontade de conhecer do estudante pelo professor, encontros com obras, situações e pessoas, pode-se experimentar modos de expressão. É possível até ousar como Peciár que inventou um currículo para quem quer aprender, não para quem quer ser ensinado.

Virgínia diferencia duas políticas pedagógicas: a da informação e da experimentação. Como a arte não é informação, compartilhando uma experiência e problematizando, é possível ensinar arte. Aprender arte não só para o artista, para qualquer um.

Professor que faz junto e inventa todo dia, mostra o avesso da representação. Inventar, não adaptar. Afetar e ser afetado. Não se submeter a regras e obtenção de respostas. Pensar a arte como vetor de produção de subjetividade.

José e Peciár trazem contribuições para a formação do artista, enfatizando a livre iniciativa, o processo pedagógico não diretivo, a autodisciplina. Ambos abandonaram a ênfase na crítica e correção de trabalhos, por entenderem isso como um equívoco, enfatizando os aspectos

positivos da investigação do aprendiz, abstendo-se de fazer críticas e assinalar erros.

Peciar lembra que é mais fácil dizer ao estudante *“o que deve fazer; como deve fazer; o objetivo que tem que atingir; corrigi-lo se faz algo imprevisto; elogiá-lo quando se adapta ao que o professor quer; se aprende as ‘bases’(os clichês, as soluções prontas, os modos aparentes); se repete corretamente, se não se desvia do caminho traçado pelo professor”*.

A pedagogia não diretiva que defendem é contrária a adestrar o estudante, não ‘dá base”, não instrui, não é bancária, não deposita conhecimento, instrução, clichês. Parte da investigação, considera a personalidade do aprendiz e lhe propõe uma busca, a constituição de um campo problemático. Sem escolas, sem bases.

Comparando o ensino diretivo, Peciar e José mostraram que não se deve levar o estudante com demagogia passo a passo, com fórmulas, receitas, dicas, técnicas, macetes, modelos a imitar, *“faz desse jeito que é melhor”, “repete esse efeito”*. Encher o estudante de programas e conteúdos que lhe são alheios é enganar o aprendiz num sistema imitativo que fossiliza a arte no passado.

A aprendizagem da arte envolve atitudes novas: passar de seguidor obediente e imitativo a artista criador. A questão não é ensinar arte, mas semear no aprendiz uma paixão pela arte.

No processo de aprender de si mesmo, Peciar destaca a intuição, podendo o raciocínio e a inteligência “estragar” a arte. Aprender fazendo. Perceber que o mistério da arte não é representar e que a imagem da arte é o resultado da experimentação plástica, na busca do desconhecido. Arte não representa, não significa, apesar dos conteúdos nas representações artísticas. Perceber o momento: começar é tão importante quanto terminar uma obra. Criar para os outros. Concentrar-se no fazer. Atitudes não conformistas. Ver as cores e não cair na cegueira da classificação mental.

Quanto às contribuições na formação de professores é importante retomar a questão que a crítica é o mais fácil, o difícil é ser receptivo e enxergar o que está bem. Estimular o estudante a ser professor de si mesmo. A crítica é o erro comum do professorado autoritário. Não esquecer que grandes civilizações não tiveram escolas de arte.

A aprendizagem da arte, nas problematizações colocadas pelos professores entrevistados, é importante na formação não só de educadores, mas de qualquer pessoa.

A escolarização instrui e, viciada em futuro, retira ao mesmo tempo a capacidade de pensar o presente. Um professor que em sala de aula não vê pessoas, vê alunos, está condicionado a ver dentro do seu quadro referencial. A questão seria operar com a capacidade inventiva em vista de, como propõe Kastrup, uma transformação de si e do mundo.

O mestre aprendiz não se enquadra a modelos identitários, ele experimenta e reinventa-se constantemente, faz da arte um território de partilha sensível de aprendizagens, ele não se submete a leis, fórmulas e receitas e afirma o que vem por estar atento ao desconhecido.

A partir das contribuições apresentadas destaca-se a importância de uma educação que se confunda com produção de diferença, afetada pelos encontros (pessoas, situações e perspectivas) e mobilizadora de múltiplos modos de aprender.

REFERÊNCIAS

- AVELINE, Alfredo. A visão Budista da questão cognitiva. **Bodisatva**, Porto Alegre, nº2, p.46-59, Outono de 1991.
- BASIACO, Silvestre Peciar. Uma avaliação discente no núcleo comum de Desenho e Plástica – em homenagem a Paulo Freire. **Expressão: Revista do Centro de Artes e Letras**, Santa Maria: UFSM, 1 (1-2) p.87-94, jan/dez, 1997.
- _____. Una aproximación a la pedagogia libertaria en la enseñanza universitaria. Santa Maria (s/editora), 2001 (s/ p.).
- _____. A Reforma da Escola Nacional de Belas Artes de Montevideú. **Revista Libertárias**, Nº5, Dezembro de 1999, São Paulo:Imaginário, p. 60-66.
- BERGSON, Henri-Louis. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. **O pensamento e o movente. Introdução**. Bergson. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte/educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.
- CONNELLY, M; CLANDININ, J. Relatos de Experiencia e Investigación narrativa. In: LARROSA, J. **Déjame que te cuente**. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Alertes, 2000, pp. 11-59.
- CORRÊA, Guilherme Carlos. **Educação, comunicação e anarquia**: procedências da sociedade de controle no Brasil. São Paulo: Cortez, 2006.
- CORRÊA, Guilherme Carlos Oficinas: novos territórios em educação In: **Pedagogia Libertária**: experiências hoje. São Paulo: Imaginário, 2000, pp.77-162.
- CORRÊA, Helga. **Artistas e professores de artes plásticas – interpenetrações possíveis no ensino da arte**. Santa Maria: UFSM, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2000.
- DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- _____. **Bergsonismo**. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**, vol.3. Rio de Janeiro: Ed.34, 1996.

- _____. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: Ed.34, 2005
- EFLAND, Arthur. "Cultura, Sociedade, Arte e Educação num Mundo Pós-Moderno". In: GUINSBURG, J; BARBOSA, Ana Mae (Orgs) **O Pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005, pp.173-187.
- _____. FREEDMAN, Kerry; STUHR, Patrícia. **La educación en el arte posmoderno**. Barcelona: Paidós, 2003
- EISNER, Elliot. Estrutura e mágica no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae. (org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Editora Cortez, 1997.
- _____. **El ojo ilustrado**. Indagación cualitativa y mejora de La práctica educativa. Barcelona: Paidós, 1998.
- GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- GUATTARI, F; ROLNIK, S. **Micropolítica**. Cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 2005.
- HERNANDEZ, Fernando. Campos, temas y metodologías para la investigación relacionada con las artes. In: Diversos Autores. **Bases para un debate sobre investigación artística**. Madrid: Ministério de Educación y Ciencia, 2006, pp.9-50.
- KASTRUP, V. "Aprendizagem, Arte e Invenção". Em LINS, D. (ORG.) **Nietzsche e Deleuze - pensamento nômade**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001, pp. 207-223.
- _____. **A invenção de si e do mundo** – uma introdução do tempo e do coletivo no domínio da cognição. Autêntica: Belo Horizonte, 2007.
- OLIVEIRA, M. O; SIQUEIRA, J. **O que os alunos aprendem nas aulas de Artes Visuais do Ensino Médio**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Relatório de Pesquisa PIBIC/CNPq, 2007.
- PASSETTI, E. **Liberdade para se educar**. In: CORRÊA, Guilherme Carlos. **Educação, comunicação e anarquia: procedências da sociedade de controle no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. **Conversação libertária com Paulo Freire**. São Paulo: Imaginário, 1998.
- STIRNER, Max. **O único e a sua propriedade**. Edições Antígona: Lisboa, 2004.

TÓTORA, S. “(in)tolerância: vida-poiesis e política”. In: PASSETI, E; OLIVEIRA, S. (Orgs.), **A tolerância e o intempestivo**. Ateliê Editorial: Cotia, 2005.

OBRAS CONSULTADAS

CLARK, Lygia. **Lygia Clark – Hélio Oiticica: Cartas, 1964-74**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1998.

COUTINHO, R. Qual o lugar da arte na educação? In: CHRISTOV, L; MATTOS, S. **Arte Educação: experiências, questões e possibilidades**. São Paulo: Expressões e ARTE, 2006, p.39-44.

DELEUZE, Gilles. **Conversações 1972-1990**. Rio de Janeiro. Ed. 34, 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

HERRIGEL, Eugen. **A arte cavalheiresca do arqueiro zen**. São Paulo: Pensamento, 2001.

KRAUSS, Rosalind E. **La originalidad de La Vanguardia y otros mitos modernos**. Madrid: Alianza Forma, 2006.

LINS, Daniel. “tolerância ou imagem do pensamento”. In: PASSETI, E; OLIVEIRA, S. (Orgs.), **A tolerância e o intempestivo**. Ateliê Editorial: Cotia, 2005, pp. 19-33.

MATURANA, H.; VARELA, F. **De máquinas e seres vivos: autopoiese - a organização do vivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **A árvore do conhecimento: As bases biológicas do entendimento humano**. Campinas: Editorial Psy, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. **A filosofia de Deleuze e o currículo**. Goiânia: Faculdade de Artes Visuais, 2004.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999

VARELA, F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. **A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana**. Porto Alegre: Artmed, 2003.