

(Deborah Augusta do Amaral e Castro)



SÓ SE VÊ AQUILO QUE SE OLHA

A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NO ENSINO DE ARTE

Especialização em Ensino de Artes Visuais

Belo Horizonte
Escola de Belas Artes da UFMG
2015

Deborah Augusta do Amaral e Castro

SÓ SE VÊ AQUILO QUE SE OLHA

A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NO ENSINO DE ARTE

Especialização em Ensino de Artes Visuais

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais do Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais.

Orientador(a): Prof. Geraldo Freire Loyola

Belo Horizonte

Escola de Belas Artes da UFMG

2015

Castro, Deborah Augusta do Amaral e, 1980-
Só se olha aquilo que se vê – A experiência estética no ensino de
Arte: Especialização em Ensino de Artes Visuais / Deborah Augusta do
Amaral e Castro. – 2015.
51 f.

Orientador(a): Geraldo Freire Loyola

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes
da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais,
como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em
Ensino de Artes Visuais.

1. Artes visuais – Estudo e ensino. I. Loyola, Geraldo Freire. II.
Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. III. Título.

CDD: 707



Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Belas Artes
Programa de Pós-Graduação em Artes
Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais

Monografia intitulada *Só se vê aquilo que se olha*, de autoria de Deborah Augusta do Amaral e Castro, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Geraldo Freire Loyola - Orientador

Antonia Dolores Belico Soares de Alvarenga

Prof. Dr. Evandro José Lemos da Cunha
Coordenador do CEEAV
PPGA – EBA – UFMG

Belo Horizonte, 2015

Dedicatória

Aos escorpiões que me picam
E aos amores que me elevam
Sempre.

AGRADECIMENTOS

Ao Chico, meu amigãozão.
Às cavernas de Pains, MG.
Aos fios de algodão e às aranhas.
À Liz e Jojo.



seja marginal
seja herói

RESUMO

A experiência estética para o ensino de Arte se faz presente de forma consistente e contínua na vida de professores que, não se encerram em sua docência, mas, ao contrário, se permitem vivenciar e produzir obras de arte. Ao praticar a expressão artística por meio de suas próprias elaborações e experiências, este profissional acredita na importância do conteúdo que se propõe a ensinar. O estudo em questão discute acerca da possibilidade de influência estética do professor/artista em detrimento de experiências individuais e coletivas de alunos em sala de aula. Nesse sentido se define, em primeiro lugar, o conceito de estética, tendo como principais referências o pensamento de Luigi Pareyson e Jacques Rancière, dois filósofos do campo da estética. Tais definições serão amparo para a construção da proposta de um ideal de professor de Artes, atuante dentro e fora da sala de aula por meio da vivência crítica e autoconsciente da expressão artística, buscando, para tanto, elucidações pedagógicas nos estudos de Ana Mae Barbosa e Paulo Freire. Por fim, uma pesquisa prática com observações e dados *in loco* sobre a atuação do professor Eugênio Paccelli da Silva Horta exemplifica e afirma o diferencial qualitativo do ensino quando nessas circunstâncias, evidenciando a necessidade de se repensar a formação e a postura de docentes que não vivenciam a prática artística no seu cotidiano.

Palavras-chave: Experiência estética. Ensino de Arte. Professor Artista.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras 01 e 02 A foto à esquerda é de uma aluna em um dos trajetos caminhando normalmente, e à direita outra, em movimentos expressivos livres	29
Figura 03 – Alunos deitados sob o papel para início dos desenhos	30
Figura 04 – Aluno desenhando com os dois pés e as duas mãos simultaneamente	30
Figura 05 – Alunos deitados ao lado dos rostos que desenharam	31
Figura 06 – Sequência de fotos tiradas na aula de Desenho C	32
Figura 07 – Fotos de alguns trabalhos produzidos pelos alunos na aula de Desenho C	33
Figura 08 – Intervenção urbana (por imagem)	34
Figura 09 – Intervenção urbana (por performance)	34
Figura 10 – Trecho da obra “Desenho e Livro”	34
Figura 11 – Cenário de teatro	35
Figura 12 – Desenho produzido por Eugênio	35
Figura 13 – Desenho (ilustração) retirado da obra “Livro”	36

SUMÁRIO

Introdução	11
1. Capítulo 1 Estética para quê/quem?	13
2. Capítulo 2 Provocações do experimental	21
3. Capítulo 3 O artista professor	27
Considerações finais	38
Referências	40
Anexo – Transcrição da entrevista com o professor Eugênio Paccelli	43

Introdução

O tema eleito para o presente trabalho parte de dois momentos distintos no meu percurso científico. O primeiro foi quando estava cursando o mestrado em Arquitetura e Urbanismo, na Universidade Federal do Espírito Santo, em 2012. Na ocasião participei de um componente que era optativo, porém de outro Programa de Pós Graduação, que era do Centro de Artes. Era denominado por “Estética, Identidade e Cultura”. Tratava sobre conceitos atuais acerca da estética na arte, buscando compreender a frequente institucionalização da última e as posturas políticas subversivas de distintos grupos e indivíduos que, livres na sua expressão, se manifestavam por estéticas distintas, em locais distintos, como por exemplo, o caso da expressão pelo grafite nas superfícies urbanas – muros, paredes, pontes, etc. Ou, então, Hélio Oiticica, com a aparição de seus parangolés. O outro momento se fez durante o percurso da matriz curricular desta Pós Graduação, em Ensino de Artes Visuais. Nesse, o que me intrigou foi perceber a amplitude da área, em contraponto com o limite dos temas trabalhados em salas de aula das escolas de ensino básico. E, além disso, a formação dos professores que ministram esse componente, principalmente em municípios pequenos, como é o caso de Formiga, Minas Gerais. É, boa parte deles, pedagogos, professores de educação física, professores de línguas, que são compelidos a atuarem na área, e, para tanto, buscam se aperfeiçoar por meio da obtenção de títulos de pós graduação, mas não possuem, necessariamente, a curiosidade estética da expressão artística, já madura, em tese, no artista por formação. Importante ressaltar que não é regra e, há aqueles que, ao longo do seu percurso na docência, se permitem vivenciar e, até mesmo, produzir, arte. Contudo, aqueles que não vislumbram a importância deste, em geral, captam o conteúdo histórico, técnico, e, simplesmente, aplicam, aliados a exercícios práticos exemplificados e propostos no material didático que a escola adota. E, por isso, talvez não possuam a sensibilidade de tocar o sensível do outro. Não se capacita a olhar o outro, a vivência contributiva do outro. Nestes casos, me pergunto, se a formação artística seria o diferencial qualitativo que, ampliaria, não apenas a sensibilidade, a compreensão, mas a própria postura diante da arte e de todas as suas potencialidades subjetivas individuais e coletivas.

Diante do contexto exposto, busquei em primeiro lugar, o conceito do termo estética, me amparando, para tanto, em dois filósofos renomados da área – Luigi Pareyson e Jacques Rancière – que escrevem sobre o assunto já na segunda metade do século XX e início do século XXI. Nesse primeiro capítulo houve a vontade de elucidar a estética como resultado de uma expressividade humana pelas artes, e, de um fazer que leva a um modo de compreensão do mundo e, por consequência, de se enxergar nesse mundo.

O segundo capítulo foi elaborado para, a partir da importância estética da arte, perceber a importância da atuação do professor que, antes de sê-lo, é artista. Compreende a expressão, pois é prática cotidiana em sua vida pessoal e profissional. Para isto, busquei trazer questões sobre o Ensino de Arte, com contribuições mais generalistas como Paulo Freire – que trata em seus estudos sobre a pedagogia e o ensino, não focando em um componente curricular ou em determinada área de conhecimento – e, mais específicas, como Ana Mae Barbosa – que, por meio de seus estudos, sistematizou a Abordagem Triangular para o ensino de Arte.

O terceiro capítulo é uma tentativa, positiva, de demonstrar o diferencial qualitativo do artista professor em sala de aula. Não me restringindo ao ensino básico, apesar de tê-lo como cenário das questões elaboradas, busquei, por meio de uma entrevista, participação em uma aula, e, complementarmente busca textual em sites, teses, artigos e vídeos institucionais, compreender a dinâmica da construção do ensino de um professor que experimenta e se expressa pela arte. O professor foi Eugênio Paccelli da Silva Horta, que compõe o corpo docente da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Com êxito pessoal, pude reafirmar a importância e a distinção entre o vivenciar e suas possíveis trocas de experiências, em detrimento da restrição do conhecimento da arte apenas pelo acesso teórico desta área, apreendido por materiais didáticos escritos, lidos, e aplicados sem domínio real de suas potencialidades expressivas.

1. Estética para quê/quem?

A gente não quer só comida,
a gente quer comida,
diversão e arte.
A gente não quer só comida,
a gente quer saída
para qualquer parte
a gente não quer só comida,
a gente quer bebida,
diversão, balé.
A gente não quer só comida,
a gente quer a vida
Como a vida quer.

Titãs

Refletir sobre a conexão entre a tríade ensino, estética e arte não é algo simples. Porém é essencial para desenvolver a prática profissional docente, visto ser o componente curricular Arte – tardiamente obrigatório na educação básica brasileira – apropriada ao estímulo da experiência estética, de modo didático e acessível. Parte-se do princípio que o campo de estudo da estética é amplo e não se atém necessariamente à arte. Contudo, encontra nesta segunda, subsídios suficientes para discussões das experiências estéticas possíveis, seja pela esfera individual, seja pela esfera coletiva. Portanto, a estética pode ser pensada no âmbito da filosofia, ou outros campos das ciências sociais. Ora, se a arte é um pressuposto para o exercício do ensino estético em sala de aula, necessário se faz que o educador se conscientize da sua própria condição individual e coletiva e, do mesmo modo, das condições dos seus alunos. Se, ainda, se reconhece que a percepção da própria consciência, incorporada na matéria carnal, liberta para a percepção e a consciência da existência do outro, como sujeito e não como objeto, expande-se a necessidade da estética, não se resumindo na experiência do processo artístico e da compreensão da arte, mas, também, pela possibilidade do estímulo ao exercício da ética humana em prol da vida comunitária.

No âmbito **privado**, individual, a teoria da formatividade de Pareyson parece adequada para a reflexão, pois, se fundamenta na abordagem filosófica advinda, a princípio, de um ressignificado da metafísica – uma vez que a relação matéria/espírito é uma só, no mesmo tempo. Este filósofo, contemporâneo do século

XX, resgata a gênese do pensamento estético, para, posteriormente, se posicionar de modo crítico, ao que até então era denominado, ou mesmo discutido, pelo olhar da metafísica. Nesse sentido, esclarece que:

Nenhuma indicação precisa pode provir do nome “estética” surgido quando, no *Settecento*, ao tornar-se a beleza objeto do conhecimento confuso ou sensível, e quando, no *Ottocento*, ao impregnar-se a arte de sentimento, pareceu natural remeter a teoria do belo a uma doutrina da sensibilidade e a filosofia da arte a uma teoria do sentimento (PAREYSON, 1984, p.15)

Não há definições precisas e encerradas para o termo, à medida que para o autor a estética não assume apenas uma conexão direta entre arte e beleza, mas, ao contrário, retira a obrigatoriedade da condição da arte como representação do belo. Essas questões são, ao longo de todo o período moderno, discutidas, reformuladas, pelo fato de não se admitir a arte como beleza, mas, esta última como resultado, não unânime, da primeira. E, ainda, pela inserção da questão do feio nesse cerne, a representação já não é função da arte, mas a arte é sua própria função. Outro ponto importante para a abertura de significados da estética é indicado por Pareyson (1984), este referente a tentativa de se distinguir dela uma “teoria geral da arte”, que objetiva abordar esse campo por meio de outros estudos, que se baseiem em aspectos técnicos, psicológicos, sociais, etc. Fatos expostos, ele defende a estética como filosofia, visto que [...] “é reflexão especulativa sobre a experiência estética” (Ibid, p.20). Ainda que filosofia possua, também, o seu caráter concreto caracterizado pela experiência. Coloca-nos, pois, a discussão estética [...] “a partir da experiência mesma dos artistas, mas sem perder o seu caráter filosófico que a estética exige” (NAPOLI, 2008, p.15). Assim, sua produção literária acerca da estética se pauta mais pela ação produtiva que pela ação contemplativa.

Se se discute a arte a partir de tal ponto de vista da estética, há maturidade crítica para a compreensão do homem e do seu mundo pela “atividade plasmadora de formas”, não aleatórias, mas intencionais, e, por isso, específicas. Por essa perspectiva, não é, a arte, pura expressão ou intuição. Pareyson, ao construir seu argumento filosófico em contraposição a outras posturas que consideravam a arte como algo essencialmente espiritual, situa o fazer artístico como um processo que trabalha com a forma, assim como qualquer outra atividade humana. Se todas as

atividades humanas implicam as formas e a operosidade, para Pareyson, o que distingue a arte de todas as demais atividades é o fato de que esta [...] “é um fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer”. (PAREYSON, 1997, p.26 apud, NAPOLI, 2008, p. 27-28). Sendo assim, ainda que autônoma, a arte pode estar contida em todas as outras atividades, sem, contudo, deixar de sê-la. Um exemplo adequado é a descrição do processo criativo de Leonardo da Vinci, pela também artista Fayga Ostrower¹:

Há, em Leonardo da Vinci uma tal unidade de vida e de vivência do fazer, saber, sentir, as atividades artísticas e científicas interpenetrando-se em todos os níveis de consciência e umas enriquecendo as outras, que... a distinção de categorias criativas separando a visão artística da científica, no caso de Leonardo, não faz sentido.(ABDO,1992, p. 47-48 apud NAPOLI, 2008, p.30)

Se Pareyson coloca o fazer artístico no mesmo patamar significativo de quaisquer outros fazeres inventivos do ser humano, o que difere a arte é a finalidade da ação. O seu propósito. Ainda, a presença das artes nas outras atividades e, também, de todos os aspectos da vida do artista em sua obra, é, pelo pensador, explicada a partir de sua teoria aparentemente contraditória que indica a simultaneidade da especificação e da concentração no ato do fazer, ou, ainda, no que ele denomina por **operação**. Nas suas palavras:

[...] em toda operação existe, ao mesmo tempo, especificação de uma atividade e concentração de todas as atividades: esta é a estrutura do operar, em que especificação e concentração das atividades vão pari passu, de tal sorte que uma não pode se dar sem a outra. (PAREYSON, 1984, p.24)

Por fim, um dos aspectos interessantes de sua construção epistemológica, é o que se caracteriza por unitotalidade da pessoa e como esta permite a concentração na operação, em uma atividade que é específica, e, simultaneamente, a pessoa, enquanto indivíduo, se coloca por inteiro no seu ato operatório. Para Pareyson, unitotalidade da pessoa significa que ela não é uma tabula rasa, pois está inserida num contexto, que permite a construção do “eu”, com percurso(s) cultural(is)

¹ Fayga Perla Ostrower foi uma artista plástica brasileira, nascida na Polônia, em 1920 e falecida no ano de 2001. Iniciou sua carreira pela figuração, posteriormente se consagrou pela linguagem do abstracionismo. Informações sobre seu acervo pode ser consultado no site: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa435/fayga-ostrower>

diferencial(is): aspectos linguísticos, moral, costumes, valores, tradições, crenças, tecnologias e ciências, economias e modos de produção, além de sua própria vida pessoal e social.

No intuito de percorrer outro pensamento filosófico acerca da estética, intencionalmente, a escolha parte de uma busca que alcance um cunho mais social e cultural, que enxergue a questão estética de forma menos existencialista e individual, mais voltada ao modo **coletivo**, uma postura que confabule com contextos de mudanças sociais, econômicas, políticas, etc e que transpareça nas artes, a(s) conduta(s) dessa(s) vida(s) em grupo(s). Nesse sentido, o pensamento de Jacques Rancière é apropriado, uma vez que se baseia na relação entre estética e política. Para o estudioso, que ainda em tempos atuais produz discussões e críticas contundentes, a estética, a partir de críticas que extrapolaram o campo filosófico por pensadores de final do século XX, que tentaram compreender o processo e a condução da arte pelo modernismo, se expandiu para outras ordens e níveis. Refere-se, a nomes tais como Hall Foster² e Pierre Bordieu³ para demonstrar a amplitude e a complexidade do tema. E, por discordar de ambos, conceitua, a priori, a estética como [...] “uma matriz de percepções e discursos que envolve um regime de pensamento, bem como uma visão da sociedade e da história”. (RANCIÈRE, 2011, p.3). Mas não se encerra nisto. Por sua perspectiva, os autores que discutiram sobre a polêmica condição da arte e da estética no modernismo, acabaram por tentar [...] “dissociar à força a prática artística do discurso estético” (Ibid, p.3), que, para Rancière seria a extinção da arte, pois a mesma só existe na medida em que é identificada por regimes que a conferem especificidades às práticas próprias, e associações a diversidades de modos de percepção, sensibilidade e inteligibilidade. Como Pareyson, portanto, Rancière acredita no conteúdo sensorial comunicativo da arte e nas diferenças desta por inúmeros contextos sejam eles contemporâneos, extemporâneos ou atemporais. Após tal indicação o filósofo apresenta, visando a cultural ocidental, três grandes regimes de identificação. O primeiro foi nomeado por “Regime ético de imagens”, e se refere aos “produtos da prática artística que não são considerados arte”. São entendidos e percebidos como imagens. Sua prática

2 Hall Foster, norte-americano, nascido em 1955, é crítico e historiador de arte. Professor da Universidade de Princeton.

³ Pierre Bourdieu, sociólogo francês, nascido em 1930 e falecido em 2002.

contemplativa remetia a duas grandes questões: se eram imagens fiéis aos originais e quais valores ou morais transmitiam. O próximo regime seria o “Regime representativo”. Neste, ao contrário, é retirada a carga de transmissão de valores, e a representação se dá pelo isolamento de artes (pela definição do seriam as suas técnicas apropriadas a permitir a imitação). Nesse regime as regras são da verossimilitude e consistência interna. Atenta-se que esta última é possível apenas em condições de relações estáveis entre a produção da arte e a sensibilidade do público. Um recorte temporal e cultural exemplar deste segundo regime é o século XVIII na Europa Ocidental, momento em que a mimese era a regra de arte clássica, pautada no conhecimento da “*natureza humana*”, dependendo desse fato a reação do espectador. Há assim a distinção hierárquica de classes artísticas de alta ou baixa sociedade, por meio de seleção de temas, como bem exemplifica Rancière:

Aos temas nobres da tragédia e da pintura de episódios históricos opunham-se os temas vulgares da comédia e da pintura de gênero, deixando nas margens da arte as formas que não cabiam nestes moldes, como, por exemplo, o romance, caracterizado por uma mistura de personagens, situações e linguagens. (RANCIÈRE, 2011, p. 4)

E o terceiro regime, intitulado “Regime estético da arte” é quando não há mais normas pré-estipuladas de temas, de hierarquias, não há vínculo direto entre formas de representação e modos de expressão. Situa-a em tempos próximos ou até coincidentes da Revolução Francesa e demonstra a quebra de relações diretas entre temas e representações por meio de um novo espaço de apreciação da arte: o museu. Um local, segundo Rancière, neutro, pois retira a arte de seu contexto original. A estética nesse regime se dá pela forma de percepção e reflexão da arte. Há, nesse sentido, a ruptura da distinção direta entre objetos da arte e do cotidiano. A arte é, quando é definida como. Quebrou-se com isso a dura e hierárquica relação entre tipo de arte e tipo de público. Explica com a constatação, o fato da lógica política subverter a ordem policial. O conceito elaborado para o último se baseia (Id.,2011) na concepção de comunidade como uma estrutura estável, onde para cada tipo ou nível de grupo da sociedade corresponde um determinado local, um modo de vida, e, por conseguinte, o que é visível ou invisível, real e ficcional, possível e impossível. A subversão se dá pelo “elemento suplementar” dessa lógica política, que extravasa toda a forma social constituída e mantida pelo poder de

polícia. Tal elemento é então nomeado pelo filósofo de “povo”. E daí vem a noção que também constrói do que seja a “democracia”. É a partir dessa situação que:

[...] aqueles que estavam condenados a uma existência obscura e condicionada pela necessidade tornam-se visíveis enquanto seres falantes e pensantes, e aquilo que até então era entendido como mero ruído dessa existência obscura torna-se audível enquanto discurso. (Ibid., p.8)

Define-se, a partir daí, que a capacidade não está ligada a nomes, riquezas, tipos de classes, especificidades, etc. A capacidade é de todos e qualquer um. Ao enveredar por este caminho, analisa e compreende a obra de Schiller⁴ que, contemporâneo de Kant, contradiz o que até hoje se coloca como o grande plano moderno: o que conseguiu autonomia, não foi a arte, mas a experiência estética, do mundo sensível, que ultrapassa, inclusive, o mundo artístico. A isso ele deu o nome de “impulso lúdico”, que era a capacidade do homem de jogar com as aparências. Isso significa que a experiência estética tem um caráter emancipador, e é desde o início do regime estético a questão principal. Para além de Schiller, ressalta Rancière que a autonomia da experiência estética é paradoxal, pois à medida que emancipa, dá direito a um mundo comum a todos, o que quer dizer, possibilitar outras formas de vida.

Se se encontram pontos de convergência, ou mera tangência entre estes dois modos filosóficos em suas percepções e configurações de suas crenças acerca do campo da estética, ambos culminam em interesses quanto à existência, permanência e mudanças do ser humano. Acreditam na(s) possibilidade(s) do sensível, da busca por algo que extravasa o tempo regrado, o cotidiano imposto. Acreditam na autonomia. Se há um caráter revolucionário possível pela percepção estética, esta é intrínseca à real educação do homem, que, por sua vez, conduz à liberdade. Interface oportuna com o pensamento contido na obra do pedagogo brasileiro Paulo Freire. Para ele, “o homem não é pois, para a adaptação. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais.”(FREIRE, 1979, p.16) Por adaptação, compreende um momento ou estágio inicial do ser humano, que se adequa ao

⁴ Johann Christoph Friedrich von Schiller, nascido na Alemanha em 1759, foi filósofo, poeta, historiador, contemporâneo de Emmanuel Kant. Escreveu densa obra acerca do tema estética.

mundo, é um ajuste dos corpos às situações da natureza, da vida em sociedade, da cultura a qual está participando, etc. Quando menciona o ato de transformar, reivindica o conceito da inserção, que, segundo ele, é o momento no qual o ser humano decide. Com a decisão, ele intervém no mundo. Deixa de ser passivo, não se conforma, não se reduz. Então, o “ser mais” é estar no mundo e criar o mundo, as possibilidades. A decisão, é, portanto, a busca por uma liberdade e autonomia do homem de se assumir como indivíduo, que participa do coletivo numa constante construção. Esta possibilidade é fornecida no momento da educação, da construção do homem como sujeito e não como objeto. Para Paulo Freire (1979, p.17) “A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. A educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos”. Mas, mais que criar, a educação exige enxergar o outro, respeitar e, não menos, dialogar. A comunicação entre as diferenças, co-participando da construção do conhecimento, permite a formação pela troca de conteúdo. Nesse sentido, a percepção é condição para autonomia e, de modo algum para a auto-suficiência – essa última oposta à sabedoria. Ao mesmo tempo, se aproxima da ideia de política de Rancière, na medida em que acredita no potencial libertador da “alfabetização política”, quando esta não assume caráter meramente domesticador do homem. Pode-se inferir, também, certa similitude entre definições sobre a tentativa de manutenção da realidade hierárquica e desigual, pela ordem policial da sociedade, de Rancière e, pelo que Freire enfatiza como sendo a ação desumanizante, que reduz a educação em transmissões de conteúdos alienantes, retirando do indivíduo a capacidade crítica e criativa. Além do pensamento acerca da função social da educação, como função formadora do ser humano, há indícios de que considerava um caminho estético para o ensino, visto que se importava em relação, segundo Ana Mae Barbosa (apud SILVA et al. 2013, s/p) [...] “às produtivas implicações do fazer artístico com a alfabetização” [...]. Por tal perspectiva é fato que a sua visão de formação do ser humano possui, também, um caráter estético, pelo qual é a arte uma das possibilidades de abertura para a autoconstrução, autoestima, e postura de vida no mundo exterior e na sua intimidade individual.

Importante esclarecer que toda a discussão acerca da estética e de suas interfaces, colocando a arte como a via para a experiência estética, não retira o valor da própria

arte, valor esse singular de expressão, construção, criatividade, comunicação. Todas as artes são expressões estéticas, advindas de experiências estéticas.

Considera-se a experiência estética proporcionada pela arte, como algo imprescindível, nos tempos atuais, para uma educação crítica, que ofereça a oportunidade de uma construção do conhecimento densa e apropriada. Mas tal questão não pode se reduzir a transmissões de conteúdo. Há que se conhecê-lo, principalmente, pela prática. E, a partir dessa lógica, como auxiliar os educandos a vivenciarem tal experiência, se a formação dos docentes se encerrar em livros – descrições, contextualizações? Ainda, como permitir a constante formação do professor de Arte, se ele não for também um artista? Une-se a tais questões, a pertinente pergunta inserida no trabalho desenvolvido pela Verussi Amorim (2008, p. 1179): “De que modo(s) a educação se voltará a este aspecto humano – estético – num momento em que a razão (ainda) é a razão de ser do ensino?”. Questões para se pensar sobre a formação proposta pela Ana Mae Barbosa, do artista/pesquisador/professor, assunto do capítulo a seguir.

2. Provocações do experimentar

Talvez o início deste capítulo se faça coerente a partir da seguinte compreensão: a experiência estética não pode ser repassada, visto ser a construção da vivência, individual, de cada ser humano. Assim o educador possui a sua experiência, bem como o educando. O que se aponta é a possibilidade de ampliar essa experiência a partir do conhecimento prévio do educador – e, este, também, terá o seu repertório ampliado – já que há troca, e não imposição ou via única de fluxo de informação. Então, por questão de ética, e não apenas de uma imposição de bases curriculares e demais padrões institucionais, deve, o educador, ser consciente de sua vida, antes mesmo de sua atuação docente. Por experiência, se entenda, experiência *singular*, como distingue John Dewey⁵. Distinção, segundo este filósofo, que se baseia na intenção, pela busca crítica de alguma satisfação própria. Para este autor, a diferença entre a experiência e a experiência *singular*, é que a primeira termina quando algo cessa, e, a segunda, quando se consuma, e, por sua vez [...] “é um todo que carrega em si seu caráter individualiza dor e sua autossuficiência.”(DEWEY, 2010, p.110). A experiência, no geral, compreende um movimento: a saída de um ponto e a chegada a outro. Nesse percurso há vários momentos, espaços, obstáculos. Mas a experiência, quando singular, absorve a consciência deste movimento, de suas trajetórias; permite e necessita das emoções, sejam estas últimas positivas ou negativas. Pois como ressalta o filósofo, a experiência singular é necessariamente estética, e, por sua vez, nem sempre é jubilosa. Os sofrimentos são ativos e, em geral, condicionantes, advindos de conflitos e reconstruções individuais. Ainda, não há distinções entre os objetos e situações e tais emoções, sendo, então, a experiência singular: estética e afetiva. A emoção é como uma força motriz, que impulsiona. E, nesse sentido “seleciona o que é congruente e pinta com suas cores o que é escolhido, com isso conferindo uma unidade qualitativa a materiais externamente díspares e dessemelhantes”. (Ibid, p. 120). De um ponto de vista mais geral a experiência, em qualquer âmbito, se configura a partir da interação entre uma criatura viva e o meio que a cerca. Mais ainda, a experiência possui estrutura e padrão, se se observa que ela perpassa (ou depende) do fazer e do estar sujeito e da relação entre tais atos.

Em suma, a importância da experiência está na percepção e na consciência: do estar em um meio; de ser agente; de ser indivíduo e ter um mundo interno; do sentir e saber o caminho; do consumir independente do finalizar. Eis que a grande dificuldade de um educador é, justamente, proporcionar o acesso ao conhecimento por meio da experiência e não da mera repetição, mecânica no próprio cotidiano. Isso, muitas vezes, porque temos, nós seres humanos, a tendência a desistir, a fazer várias coisas ao mesmo tempo para “otimizar” o tempo, a perder o interesse rapidamente. Tendemos a não nos permitir a profundidade, que, por conseguinte, exige concentração, compreensão, dedicação, sofrimentos, sentimentos que nos tiram de nossa “zona de conforto” – do que nos é visualmente conhecido. Mas, especificamente, dentro do ensino de Arte, se pode apontar alguns itens de reflexão relevantes para se pensar sobre a postura de um educador comprometido. O primeiro é vislumbrar e proporcionar a experiência artística como experiência estética: ela se define pela estética e se externaliza esteticamente nos materiais, podendo, tal externalização não exibir a profundidade vivenciada de modo subjetivo. Se houve experiência estética, como expressá-la? Por uma expressão estética. O que se contacta, materialmente, ao se propor vivenciar uma expressão artística? A experiência estética de outro, se sujeitar ao meio. Se se sujeita, e permite experimentar, há ali uma experiência estética que se fez ao se sujeitar. Portanto, não se ensina arte se não se tem expressão artística, uma experiência estética, e isto só se consegue vivenciando essa prática experimental de forma incessante, pois a arte, como expressão, é movimento constante com mudanças frequentes. Assim, o educador deve fazer e estar sujeito. O educador precisa ser artista. Precisa ter conflitos, interesses, buscas, erros e acertos, como artista.

Por conseguinte, se a arte é expressão pela experiência estética, ainda que não seja conveniente separá-las, é oportuno explicitar que a arte tende para a ação, enquanto a estética tende mais para a percepção. Mesmo assim, a arte não pode ser compreendida apenas pela percepção; depende ação. Ainda que seja pela ação do observador, que age sobre ela. Caso o ensino de Arte não considere o ato prático na compreensão da arte, pode incorrer na elevação da teoria – de percursos já consagrados historicamente - como categoria principal. Não deve haver primazias. Deve haver complementaridades.

A arte existe independente do pensamento que a qualifica (ou a rotula) como arte. Ora, não há arte desvincilhada do cotidiano, do corriqueiro, e de todas as experiências ali vividas, o homem e o seu meio, um interferindo no outro. Porém, um grande problema na institucionalização do ensino da Arte é, quando, justamente, o racionalismo científico a capta. Assim como capta as demais esferas da vida humana, para conhecer a si mesmo e ao outro. Ao captar, a sua artificialização pode incorrer numa importância maior que a natureza ou naturalidade, do que antes não se qualificava como objeto, mas era o viver do homem em seu ambiente.

Pela Abordagem Triangular, sistematizada pela Ana Mae Barbosa, na década de 1980, a construção do conhecimento em artes passa pela tríade: experimentação, codificação, informação. Não há, entre tais domínios, uma relação hierárquica, mas uma rede conectora, a qual não prioriza nenhum de seus nós, mas não os descarta, possibilitando, então, formas diversas na mesma abordagem. Pode-se, por exemplo, o início ser pelo fazer, seguido do contextualizar, e o encerramento pelo ato apreciativo. Essa combinação varia e se flexibiliza, de acordo com as necessidades dos educandos e educadores, apontadas no cotidiano da sala de aula. Mas é interessante observar a riqueza da relação entre elas, a proposta libertadora de admitir a arte como modo de vida: seja pela profissão, seja pelo usufruto, seja pelo respeito. A abordagem triangular, “é o produto de sua reflexão a partir do estudo de três abordagens epistemológicas: as Escuelas al Aire Libre, mexicanas; o *critical studies*, inglês e o Discipline Based Art Education (DBAE), americano.”(RIZZI, 2008, p.335). O movimento mexicano surgiu em 1910 e, sendo uma reação à imposição da arte europeia, insere no ensino de arte o significado desta como expressão e como cultura, buscando resgatar a identidade mexicana. O Critical Studies, na década de 1970 advém da insatisfação na Inglaterra, da postura de ensino da crítica da arte, mais como um deleite, do que, necessariamente, “[...] uma apreciação com possibilidade de leitura, análise e reconhecimento de uma obra inserida em um universo histórico, estético e mesmo técnico.”(Ibid, p.336). Já o DBAE, sistematizado na década de 1980, “[...] valoriza, por sua vez, a construção e a elaboração como procedimento artístico, enfatiza a cognição relativa à emoção [...]” (Ibid, p.337), em sua visão mais contemporânea, como indica a autora.

O que Ana Mae incorporou em sua concepção de modo de ensino foi justamente a necessidade do trânsito entre as esferas ler, fazer e contextualizar, e, por conseguinte, coerência do educador, na questão da indissociação das mesmas – não dando importância maior a uma, não hierarquizando, e não as isolando. Recai na responsabilidade deste, a atuação que incita a curiosidade e a crítica autônoma dos alunos, que por si só, traçarão suas trajetórias, a partir de suas próprias experiências. Evita-se, dessa maneira, o conservador mecanismo de uma educação sistematizada por perguntas prontas, respostas prontas, e notas a partir de erros e acertos. A experiência como princípio educador é a mola propulsora que relativiza os conceitos de certo e errado, e os conduz a uma reflexão mais pautada no verbo “adequar”. O que é mais ou menos adequado. O sentido de adequar, ainda, remete justamente, a provocações, que, incentivarão os educandos a justificarem suas posturas e, para tanto, devem aprender a contextualizar e a se autoconhecer. Esse movimento interno/externo, indivíduo/ambiente, é uma das bases experimentais. A educação, para Ana Mae, deve ser um processo de aprender como inventarmos a nós mesmos. Nesse sentido, se tem discutido muito, nos últimos anos, o ensino da Arte como potência da cognição humana.

A escola (de qualquer nível, de qualquer condição sócio-cultural) faz parte do ambiente, do externo ao indivíduo, um grupo social, local, onde se é possível vislumbrar a vivência da diversidade cultural, uma vez que ali os diferentes se encontram. Por diferenças não interessa, necessariamente, a grandeza ou a distância (temporal, espacial ou social) entre elas, mas a convicção da coexistência e da convivência. *A priori*, se configura como um local, ou um momento, apto a experimentar. O educador deve, ali, se posicionar como ator provocativo de posturas, de expressões e opiniões. Deve estar acessível, inclusive, para ser questionado. Mas, se não há formação constante, construções e desconstruções, verdades relativas que podem ser substituídas sem dores, não há possibilidade de atuação concreta pelo educador. As possibilidades pelas suas próprias experiências é condição *sine qua non* para seu desempenho social – de contribuição, generosidade, respeito – diante de seres humanos em construção, e, mais, sem ainda, maldades ou malícias verossímeis, ainda que as reproduzam com toda a ingenuidade. Tais educandos podem ser crianças, adolescentes, adultos, idosos. Talvez o grupo etário adulto possa sair mais ao contexto de fragilidade construtiva,

mas não pode ser taxado como sabedor pleno. Por ingenuidade ou por malícia uma gama enorme de situações e posturas podem ser compreendidas. Eis a necessidade de se repensar a postura do educador como auxiliador que promove as experiências dos outros, nessa amplitude de diferenças. O artista, por sua vez, é um constante autoprovocador. Não se satisfaz consigo. Sempre busca consumir o que lhe perturba (seja pelo deslumbre ou pelo sofrimento). O artista, em tese, necessita agir, mas também, ser sujeito. O educador, muitas vezes, necessitado do agir, esquece que também é sujeito. A interseção destes dois papéis, se torna, nesse sentido, e, pela abordagem triangular, o equilíbrio necessário entre ação e usufruto, condições da experiência elucidadas por Dewey (2010).

Um equívoco recorrente, principalmente no ensino de Artes Visuais – que tem a imagem como material de trabalho primário – é, justamente, a redução das possibilidades de experiências estéticas, uma vez que a contextualização da imagem objeto de estudo é compilada em um recorte histórico (social, político, econômico, etc), não requerida, assim, como a compreensão mínima da trajetória experimental exposta no resultado estético daquele objeto artístico. Este entrave é, muitas vezes, o reflexo da falta de experiência artística, tanto produtiva, quanto perceptiva, pelo educador. Frisa-se aqui a importância da interseção entre experiência e contextualização; de modo mais complexo que necessariamente a compreensão do resultado estético da arte, que é passível de se denominar por “leitura da arte”, tal qual propõe Ana Mae Barbosa.

Muito se discute, se questiona sobre a formação continuada, sobre a adequação e a capacidade de profissionais da educação, principalmente pedagogos, acerca da mudança de paradigmas no ensino brasileiro de Arte, que, no final do século XX e início do século XXI toma como base a abordagem triangular. Essa busca de superar posturas elitistas, tecnicistas, liberalistas, determina mudanças de posturas destes profissionais, ampliação da licenciatura nos cursos superiores de Arte. O resultado tem sido satisfatório, em especial nos grandes centros urbanos. Mas, ainda se vive temporalidades e condições de restrito acesso em muitos municípios pequenos; realidades que se somam a imposição de currículos base. Nestas realidades os educadores não são necessariamente artistas graduados, artistas por opção, ou, em muitos casos, sequer usufruem da arte no seu cotidiano. São

professores pedagogos que tentam, da melhor maneira possível, obter condições para se adequarem ao ensino de Arte. A quase inexistência da experiência artística é um grande obstáculo para a compreensão do conteúdo disciplinar, e, não é raro, observar a conduta de um professor de Arte similar a um professor de química, física, história, etc, que posicionam a experiência como método científico, buscando respostas exatas, limpas, e finalizadas. Assim, as práticas nas aulas ainda são desconectadas entre si, com emprego ora da técnica, ora da livre expressão, ora da história. Mas a experiência *singular* é proporcionada de modo ínfimo, ou, nem é.

Independente de questões e fatos caracterizados como empecilhos à prática docente consciente, há, também, exemplos que comprovam a eficácia e as possibilidades de êxito do ensino de Arte comprometido e pautado na abordagem triangular e nas experiências estéticas, artísticas... singulares. No intuito de verificar um exemplo positivo, foi escolhido um professor que possui longa trajetória no ensino de Arte, e que também possui uma densa trajetória produtiva de arte, para se perceber quais os diferenciais qualitativos em sala de aula que ele possui no momento em que incita a curiosidade estética dos seus educandos. Pela trajetória profissional consistente, escolhi o Professor Dr. Eugênio Paccelli da Silva Horta, que compõe o quadro de docentes da Escola de Belas Artes, da UFMG, como professor Adjunto, do Departamento de Desenho. O seu começo, como artista, se fez pela Dança, mas sua formação superior se deu no âmbito das Artes Visuais. No próximo capítulo irei discorrer sobre sua atuação como – denominado por ele próprio – professor artista ou artista professor, e apresentarei resultados obtidos em uma entrevista e em participação de uma aula dele – no sentido de vivenciar sua relação educador/artista/educando.

3. O artista professor

Eugênio Paccelli da Silva Horta é professor Adjunto do Departamento de Desenho da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais – EBA/UFMG, onde ministra aulas dos seguintes componentes curriculares atualmente: Desenho I (Código: DES 614)⁶, Modelo I (sem referência de código), Desenho II (sem referência de código) e Modelo II (Código: DES 604) , além de Desenho C (Código: DES008) em bacharelado com Habilitação em Desenho, na área de Artes Visuais. Concluiu seu doutorado em 2011, com a tese intitulada “Desenho inscrito no corpo”, também pela UFMG. Seu primeiro contato com a arte, não se deu, a princípio, pelas Artes Visuais, mas pela Dança – apesar de já na infância se interessar e produzir desenho. Sua formação como dançarino se deu entre os anos de 1983 a 1993, o que, curiosamente, instigou ainda mais seu interesse pelo aspecto bidimensional, o conduzindo a vivências acerca de elaborações de espaços cênicos. A partir de sua curiosidade por essa espacialidade, inicia em 1993, o curso de Belas Artes na UFMG, período, como o próprio artista coloca, “[...] marcado por uma radicalização na questão da bidimensionalidade e na pesquisa de figuração e modos de representação do corpo através da pintura e do desenho” (HORTA, 2010, p.6). Esse é o percurso inicial de um artista atuante, com produções artísticas variadas, que transitam entre o bidimensional – desenho, gravura, pintura – até questões tridimensionais e a espacialidade corporal como objeto de arte – cenografia, instalações, performances. Além de ministrar aulas de disciplinas da matriz curricular ainda desenvolve oficinas como extensões oferecidas pela EBA/UFMG; e como convidado proponente de oficinas em outros municípios – Goiás e Patos de Minas são alguns exemplos. Sua extensa experiência docente tem início pela Dança, como professor de Expressão Corporal, em 1990, para alunos de Teatro em uma clínica psiquiátrica. Já sua atuação como professor de desenho teve início no ano de 1997, voltado ao desenho de observação. Em 2001 une as duas vivências artísticas (impulsionado, inicialmente, pelo desconforto corporal ocasionado pela postura no ato de desenhar) e propõe alguns exercícios corporais em sala de aula aos seus

⁶ Os códigos de referência, bem como o nome das disciplinas foram retirados de informações constantes no currículo Lattes do professor Eugênio Paccelli da Silva Horta e na matriz curricular do curso de graduação pela Escola de Belas Artes da UFMG, disponível no link <https://colegiadoaveba.files.wordpress.com/2014/08/matriz-curriculares.pdf>. Acesso ocorrido em: 29/11/2015.

alunos de desenho. A fusão entre a consciência do corpo e a observação da figura humana proporcionou a Eugênio um universo de pesquisas pessoais e profissionais, demandas estéticas que permeiam até hoje a sua atuação de professor/artista. Com a adoção de exercícios corporais – alongamento, expressão corporal e consciência corporal – observou resultados positivos em sala de aula: maior conforto para quem está desenhando e maior interatividade entre o grupo de alunos. Em suas considerações sobre a interação e melhoria do aluno diante desta sua proposta ele sustenta que “É como se a percepção do próprio corpo, a partir da movimentação lúdica, o liberasse de uma gesticulação social, de qualquer espécie de acordo ou pré-conceitos que se apresentam quando um grupo se reúne em uma sala de aula”(HORTA, 2010, p. 8). A partir de então seu empenho em amadurecer tal abordagem em sala de aula o leva ao doutorado, que, por fim resulta na tese anteriormente citada, na qual ele desenvolve uma metodologia que elege o corpo como primeiro suporte da imagem – esta última compreendida filosoficamente como matéria, percepção e representação. Assim, em sua proposta a estética é uma construção individual e experimental a partir do próprio corpo, capaz de ver, sentir, representar. A interferência de outras experiências estéticas para cada aluno no ato do desenho é mínima, pois a interação é só sua com o que te cerca – o objeto do exercício proposto, a interação entre a espacialidade da sala de aula, as outras pessoas, a localização dentro desta sala, os ângulos, as cores, as formas, linhas. Não há certo, não há errado. Há, segundo Eugênio, a escolha. Após anos de vivência comungada entre ensinar e produzir, o professor se mostra muito lúcido e consciente da sua postura diante do que se propôs ser.

Reafirma a sua tese, que demonstra de forma objetiva e didática, como a proposta metodológica de ensino do desenho de figura humana passa inevitavelmente por percepções sensoriais, não subestimando, para tanto, as técnicas e aparatos e os estudos matemáticos – proporções – e anatômicos como referências iniciais e básicas à prática comum. O que se vislumbra em sua proposição é o respeito pela observação não apenas como representação, mas como experimentação de um mundo único, de cada aluno.

Para comparar seu discurso escrito e oral, à sua prática de ensino, Eugênio me permitiu assistir a uma aula do componente curricular Desenho C (observação com

modelo vivo). Pela sequencia do conteúdo da disciplina, já em final de período, não foi uma aula com foco nas experimentações latentes entre o desenho e o corpo do aluno, visto que já passaram por essas questões, situando-se nesse momento, em linguagens de técnicas distintas, bem como as sensações posturais do desenhar em pé. Anterior a esta aula, questões como escala, movimento, linhas, luzes e sombras, massas e outras foram assuntos de aulas específicas, nas quais a metodologia de Eugênio é facilmente implantada e percebida. Dessas anteriores o professor me cedeu registros de duas, com fotos, vídeos e diário de bordo, registros realizados pelo seu então monitor Felipe⁷. Uma delas abordou o tema “Percurso”, que propunha exercícios de andar sobre percursos inscritos no chão por fitas adesivas, de maneira que o percurso do corpo fosse o amparo para se sentir o percurso da linha, juntamente com a massa (luz e sombra) e demais elementos como traços e hachuras. (Figuras 01 e 02)



Figuras 01 e 02 – A foto à esquerda é de uma aluna em um dos trajetos caminhando normalmente, e à direita outra, em movimentos expressivos livres.

Fonte: Arquivo pessoal de Felipe Rodrigues de Souza

Data: abril/2015

⁷ Felipe Rodrigues de Souza : É aluno da graduação em Belas Artes da UFMG, escolheu a habilitação em Artes Gráficas e em um ano concluirá seu curso. É monitor da Disciplina Desenho C desde o início do ano de 2015.

O segundo exemplo diz respeito ao tema “Grande escala”. A proposta em torno de desenho do corpo em escalas reais, realizada a partir do envolvimento do aluno com um grande suporte de papel afixado no chão. (Figuras 03 a 05)



Figura 03 – Alunos deitados sob o papel para início dos desenhos.
Fonte: Arquivo pessoal de Felipe Rodrigues de Souza
Data: abril/2015



Figura 04 – Aluno desenhando com os dois pés e as duas mãos simultaneamente.
Fonte: Arquivo pessoal de Felipe Rodrigues de Souza
Data: abril/2015



Figura 05 – Alunos deitados ao lado dos rostos que desenharam.
Fonte: Arquivo pessoal de Felipe Rodrigues de Souza
Data: abril/2015

A aula que presenciei seguiu a seguinte sequência: reuniram-se alunos e professor em volta de uma pequena mesa, dispostos em círculos, sentados em banquetas. Discutiram sobre exercícios realizados extraclasse, cada aluno mostrando seus desenhos resultantes. Em seguida Eugênio lhes mostrou três livros de artistas reconhecidos, evidenciando em cada autor, estudos realizados de diferentes formas e técnicas para uma mesma representação. Levantaram e, dispostos em círculo no meio da sala vazia, realizaram exercícios de alongamento, boa parte realizada com as mãos dadas entre eles. Após essa preparação corpórea, os próprios alunos dispuseram seus cavaletes ao redor do local aonde dois modelos – um homem e uma mulher – se colocaram em posturas solicitadas pelo professor. Os exercícios de observação duravam 30 minutos cada, com técnicas distintas, como pastel seco e carvão, nanquim e outros. A cada início Eugênio demonstrava rapidamente a técnica, e, ao final de cada exercício, percorria a sala com o grupo de alunos numa troca de considerações. Não observei ali, nenhum resultado parecido, nem com os rabiscos explicativos de Eugênio, nem entre os alunos. Não houve constrangimentos, tudo parecia tranquilo e, mais que isso, sem indícios de competição ou comparação. Acredito que, tanto a forma de ensino, bem como o êxito do professor em conformar um grupo diverso pelo equilíbrio do respeito ao

outro seja um fator que ele próprio buscou na sua trajetória pessoal e profissional. (Figura 06)



Figura 06 – Sequência de fotos tiradas na aula de Desenho C
Fonte: Arquivo pessoal da autora
Data: out/2015

Abaixo alguns resultados dos alunos na técnica mista de pastel e carvão. (Figura 07).



Figura 07 – Fotos de alguns trabalhos produzidos pelos alunos na aula de Desenho C.

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Data: out/2015

Em entrevista, Eugênio afirma que a estética é uma construção individual, a partir da experiência de cada aluno. Ainda, o ensino das técnicas, ou seja, dos conhecimentos de diversos fazeres anteriores aos atuais 'é importante para as possibilidades dessas experiências', ainda que possuam em si mesmas, as possibilidades de releituras, ressignificações. Pelo fato de ser sua disciplina em questão, um ponto do trajeto curricular da graduação, não despense muito tempo em questões teóricas e históricas. Mas não as elimina, sempre pautando suas abordagens técnicas e de observação pela teoria de artistas referencias, tais como Matisse, Picasso, etc. Sua abordagem privilegia a imagem ao texto, ainda que o utilize quando necessário. Para ele, a teoria também é construída, por cada indivíduo, pois, em cada experimentação se define uma teoria interna e intrínseca.

Para demonstrar um pouco do Eugênio artista, fora da sala de aula, escolhi algumas imagens de seus trabalhos (Figuras 08 a 13). Sua produção prima pela linha bem definida, a linha que se move e que se transforma, sem se rebuscar. Percorre várias dimensões, locais e modos de expressão. Assim como um corpo que dança, anda, senta, se espacializa.



Figura 08 – Intervenção urbana (por imagem)
 Fonte: Retirada da Tese de Doutorado de Eugênio.
 Data: 2010



Figura 09 – Intervenção urbana (por performance)
 Fonte: Retirada da Tese de Doutorado de Eugênio.
 Data: 2010



Figura 10 – Trecho da obra “Desenho e Livro”
 Fonte: Retirada da Tese de Doutorado de Eugênio.
 Data: 2010



Figura 11 – Cenário de teatro

Fonte: www.eba.ufmg.br/ensinoartetecnologia/galeria.html
Acesso em: 26/10/2015



Figura 12 – Desenho produzido por Eugênio

Fonte: www.eba.ufmg.br/ensinoartetecnologia/galeria.html
Acesso em: 26/10/2015



Figura 13 – Desenho (ilustração) retirado da obra “Livro”

Fonte: www2.ufmg.br/imagensdoconhecimento/Imagem/Areas/Linguistica-Letras-e-Artes/Desenho-Eugenio-Pacelli#cont
 Acesso em: 26/10/2015

Sua trajetória extensa como artista foi e é essencial para o seu desempenho como educador, visto seu amplo repertório, suas escolhas, suas curiosidades, e a linguagem apropriada para se aproximar do conteúdo e dos educandos. Seu diálogo se pauta em técnicas, imagens, contextos e liberdade para o aluno exercer sua autonomia diante do material e da sua própria construção crítica. Ainda assim não se isenta da sua própria individualidade: expõe seus juízos de gosto, explicando aos educandos que ele também é um artista e que, mesmo executando sua função de professor, possui suas predileções e necessidades estéticas. Compara o ensino na graduação e no ensino básico e sustenta que a imposição de conteúdos acarreta em defesas pessoais, ao contrário de conhecimentos sedutores, aqueles aos quais a pessoa opta por suas próprias curiosidades intelectuais. Para Eugênio, o fato de o aluno ter escolhido fazer graduação em Artes significa que sabe o quão caro foi sua escolha e, assim, o quão se faz necessário se permitir vivenciar este modo de expressão. Já no caso de ensino básico, ele não tem experiência, a não ser como propositor de oficinas, o que, de certa forma, também não resultou em experiências negativas, conforme frisou.

Talvez seu percurso como dançarino o tenha motivado mais a trabalhos em grupo, em trocas efetivas de experiências, característica que consegue trabalhar na sala de aula. Admite, francamente, que se alimenta de tudo o que acontece ali dentro, ainda que não se configure materialmente em obras, mas o enriquece o contato com tantos desenhos e pessoas diferentes. Quando lhe interessa, solicita ao aluno que ceda seu trabalho para composição de material didático de outras turmas.

Todas as posturas evidenciadas tanto nos seus discursos, bem como na observação, ainda que superficial e insuficiente de sua atuação em sala de aula, permitem conferir a qualidade diferenciada do artista professor: um ser inacabado, em constante busca, aberto, flexível, construído e reconstruído por suas escolhas, anseios, e que, ao mesmo tempo, se preenche pela generosidade de permitir e incentivar ao próximo a autonomia de seguir seu caminho seja ele qual for.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência estética da arte pelo professor que se dispõe a ensinar arte é condição básica. A pesquisa sobre o professor Eugênio Paccelli demonstrou essa necessidade. Mas não só isso. Permitiu elucidar a complexidade do ensino da Arte e a necessidade de se permitir buscar um caminho ou vários caminhos para a experiência estética, todas movidas pela vontade de sentir e fazer arte. Em uma atualidade na qual se discute a diversidade, na qual se consome experiências imediatistas pelo tempo regado do cotidiano, essa experiência deve, por parte do professor engajado em sua profissão, ser um momento de foco, um momento de vivência prática da arte, um momento de ler, fazer e pensar o seu fazer. Este deve ser encarado como um momento de melhorias, aperfeiçoamento, e busca de conhecimento, formulando suas próprias teorias por suas práticas. E, nesse sentido, a trajetória de Eugênio, aqui pesquisada, permitiu vislumbrar que não há verdades e nem decisões encerradas ou fechadas. Há possibilidades diversas de se experimentar, seja pelas Artes Visuais, pela Dança, pela Literatura, pela Música, pelo Cinema. Uma arte pode alimentar a vivência de outra. A prática de ensino depende da prática da arte pelo professor, ainda que essa última não seja outra via profissional dele. Ainda que ele não atue como artista. Mas que despenda tempo em praticar para si próprio, que propicie a submersão de dúvidas, curiosidades, tentativas, críticas.

Outro aspecto é a importância da compreensão da troca de vivências estéticas artísticas em sala de aula. Novamente o professor engajado deve ter o discernimento do que seja essa experiência, para, assim, saber respeitar as experiências de seus educandos. E mais, saber demonstrar-lhes o que são estas experiências, que, por vezes é vivida, mas não compreendida como vivência. Saber também, demonstrar a importância destas vivências de forma crítica, não, contudo, induzindo o educando a outros caminhos, que não sejam aqueles que ele próprio elege. Nesse sentido, talvez um trabalho voltado ao discernimento entre experiência estética e juízo de gosto é, também, um exercício adequado ao professor de Arte e uma discussão propícia a cursos de pós-graduação em ensino de Arte. Talvez o esclarecimento destas duas esferas filosóficas permitam o respeito ao que se

denomina por cultura ou arte local, regional, mundial, etc, em seus contextos espaciais e temporais.

REFERÊNCIAS

AMORIM, V. M.; CASTANHO, M. E. *Por uma educação estética na formação universitária de docentes*. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1167-1184, set/dez. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10/09/2015.

BARBOSA, A.M. *Porque e como: Arte na Educação*. In: CENPEC – Centro Estudos Pesquisas Educação Cultura Ação Comunitária. Instituição: Escola de Comunicação e Arte, Universidade de São Paulo, SP. s/d. Disponível em: <<http://www.cenpec.org.br/biblioteca/educacao/artigos-academicos-e-papers/porque-e-como-arte-na-educacao>>. Acesso em 06/09/2015.

_____. Depoimento. In: Educação e Realidade. Jun/dez 2005.

DEWEY, J. *Arte como experiência*. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2010.

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. 12ª Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1979.

_____. *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GUERSON, M.; SPOLAOR, L. V. *Ana Mae Barbosa e Luigi Pareyson – um diálogo em prol de “re-significações” sobre ensino/aprendizagem de artes visuais*. In: “Experiência e Arte” – Revista Eletrônica do Grupo PET – Ciências Humanas, Estéticas e Artes da Universidade Federal de São João del Rei – Ano V – Número V – Janeiro a Dezembro de 2010.

HORTA, E. P. S. *Desenho inscrito no corpo*. 2010. Tese (Doutorado em Artes). Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

IMAGENS do Conhecimento: desenho inscrito no corpo. Coordenação: Maria Aparecida Moura. Belo Horizonte:UFMGtube, 2012. 4'. Disponível em:

<https://www.ufmg.br/proex/cpinfo/ufmgtube/imagens-do-conhecimento/imagens-do-conhecimento-desenho-inscrito-no-corpo/>. Acesso em: 28/10/2015.

NAPOLI, F. *Luigi Pareyson e a estética da formatividade: um estudo de sua aplicabilidade à poética do ready-made*. Dissertação de mestrado apresentada no Instituto de Filosofia, Artes e Cultura da Universidade Federal de Ouro Preto. 2008. Ouro Preto, 2008.

O FEMININO na arte. Direção: Leandro Lopes. Belo Horizonte: Fundação Cultural e Educativa TV Minas – FTVM, 12'51". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bQX45hsRXUY> Acesso em: 28/10/2015.

PAREYSON, L. *Os problemas da Estética*. Trad. Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1984.

PAREYSON, L. *Estética – teoria da formatividade* 3ª Ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 1993.

RANCIÈRE, J. *A partilha do sensível: estética e política*. Trad.: Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org./Ed. 34 Ltda., 2005.

_____. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad.: Lilian do Valle. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2002.

_____. *O que significa <Estética>*. Trad. R. P. Cabral. Outubro de 2011. Disponível em: < <http://cargocollective.com/ymago/Ranciere-Txt-2>. Acesso em: 04/09/2015.

RIZZI, M. C de S. L. *Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino da Arte*. In: *Ensino de Arte: memória e história*. Ana Mae Barbosa (Org). São Paulo: Perspectiva, 2008.

SILVA, E. M. A.; et al. *Diálogos possíveis entre educação e arte: influências do pensamento freireano na arte/educação brasileira*. VIII Colóquio Internacional Paulo Freire: Educação como Prática da Liberdade: saberes, vivências e (re) leituras em Paulo Freire. Texto introdutório da Mesa de Diálogo 1 - Educação e Cultura Recife, 2013 Disponível em: <

<http://coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/viii-coloquio/paper/viewFile/480/419>> . Acesso em: 02/09/2015

- Endereços eletrônicos consultados:

www.eba.ufmg.br

www2.ufmg.br

<http://lattes.cnpq.br/8130495567354882>

<https://colegiadoaveba.files.wordpress.com/2014/08/matrizes-curriculares.pdf>

ANEXO A – Transcrição da entrevista com o professor Eugênio Paccelli

Entrevista realizada pessoalmente, no dia 29 de outubro de 2015, em um atelier de aulas do curso de graduação Na ocasião o professor Eugênio estava ministrando uma aula de desenho de observação, tendo como objeto o corpo humano aos alunos matriculados no componente curricular Desenho C.

Deborah – Bom, primeira coisa que eu queria te perguntar, o que é que você entende por estética no ensino de Artes, o que é estética para você?

Eugênio – Olha, é uma pergunta que eu não responderia, o que é que é estética pra mim! É... Porque eu acho que a própria filosofia tem dificuldade. Assim... Eu penso a estética como algo muito individual. Assim, a estética pra cada um vai ter uma questão diferente. Ela pode tá ligada a beleza, ela pode tá ligada a algum ideal, é... Um ideal religioso, vamos supor né, então tem... Muitas variáveis. E eu acho que isso acontece comigo também. Mas a sua pergunta é o que é que é estética pra mim dentro das salas de aula?

D – É.

E – pois é... É... Eu acho que ela é uma coisa construída. E... Nossa é difícil essa pergunta! É bom que tá gravando que depois você vai pegando o que você acha mais interessante! Mas eu vejo como algo, no caso das salas de aula, como algo individual, eu acho que o conteúdo de... Que vai ser trabalhado no dia, ele pode abordar uma questão específica... [...] Na verdade, o meu objetivo e, talvez, o objetivo dessa disciplina não é chegar a uma conclusão do que seria estética, mas passar por uma experiência própria, tanto o aluno, tanto quanto eu como professor também, a partir do... dessa situação privilegiada de observador... Porque (trecho inaudível) experiências que em algum momento, pode ser 4 anos, no final do curso, ou então uma vida inteira, que eu vou concluir o que seria uma estética pra mim, e, ou então, vou preferir não chegar a nenhuma conclusão do que seja, como é o meu caso no momento.

D – Hum hum. É... Eu vi que, é..., em algum momento da sua aula, antes de você começar a fazer esse exercício prático, você necessita um pouco da teoria. A teoria

aqui no caso ela foi também pela imagem. Você demonstrou com, é, três autores, né, três artistas, diferentes modos de expressão pelas técnicas também diferenciadas. É... Dentro da sua aula, e aí eu, é... Faço um recorte assim existem outras aulas no curso, mas dentro da sua aula, essa... Esse momento teórico pra você é... Já é um suporte, ou você, é... Tem dias que você precisa de um aporte teórico maior, você faz (trecho inaudível) você... Porque a sua aula é muito prática né?!

E – Aham. Pois é, porque eu penso a teoria ela é construída a partir de uma... de algo empírico. Então, esses artistas que eu mostro, e acho muito legal você entender que essa imagem, que essas imagens que eles produziam ela é teoria, esses artistas eles partem de uma prática, de uma vivência, pra construir um pensamento que, no caso ali, né, eu posso pensar um pensamento em imagens, uma... E o que eles (OS ALUNOS) estão fazendo aqui agora, eles estão construindo teoria também. Então a partir dessa experiência eles vão poder falar realmente assim do... Qual é o entendimento, qual é a vivência de cada um dentro desse universo tão amplo que a gente chama de arte. Então eles estão produzindo teorias, cada desenho que eles produzem é uma questão teórica. E a própria fala também, ou um eventual texto, pode ser um texto em imagem ou um texto escrito também é teoria. Me incomoda como artista e professor a... Uma visão de que a teoria ela estaria ligada somente a um texto escrito. E... Eu não concordo, eu acho que a teoria ela é uma vivência. Porque se a gente parte do princípio de que é só o texto escrito... Então... É ele também, né, não é só ele. Então a gente... Deixa, deixaria de lado, questões importantíssimas de culturas que não privilegiam a escrita. E elas são extremamente importantes até para a própria formação do pensamento teórico contemporâneo, que passa por uma modernidade, e que foi atrás da construção de conhecimento de várias outras culturas, que não estavam necessariamente interessadas na escrita. Então, pra mim a teoria ela perpassa no todo, do começo ao fim da aula. Que seja na observação de um desenho, ou na discussão de uma determinada ideia que pode ser escrita, ou pode ser imagem; que seja na vivência, de cada desenho produzido, é... No entendimento desse corpo que produz o desenho e no final da aula, onde essa produção ela vai ser... se vai refletir, em cima dessa produção.

D – É... o seu foco, desde quando você se entende, assim, como artista, é o corpo humano, tanto pela dança, como pelo desenho né?! É... O que é que te instigou a

essa... É... Transmutação, do seu sentir, da sua consciência, pro seu expressar visual e pra sua necessidade de passar isso pros alunos?

E – É... Curioso...

D – É... É um pouco da... Na verdade eu procuro um pouco da sua explicação estética... Dentro disso.

E – Aham... Você me fez uma pergunta isso me remeteu imediatamente, a uma situação de infância que... Que eu me lembro uma experiência muito, marcante quando criança, que eu vivia sozinho, numa espécie de campo de futebol, que tinha próximo à minha casa e ele era todo gramado. E eu me sentava ali e passava horas arrancando tufo de grama e a raiz pra mim ela tinha um... Né, eu construía formatos a partir daquela raiz e contava uma história pra mim mesmo. Então, tinha uma raiz que tinha um formato de cavalo, a outra tinha o formato de... De uma pessoa... E... E eu me sentia imerso nesse lugar... e isso... a sua pergunta me fez pensar, que corpo era aquele que tava ali naquele momento, num universo vasto, né, assim, do ponto de vista espacial, pra uma criança. E eu tive o privilégio porque uma criança que era deixada sozinha num lugar como esse, ... (RISOS) hoje em dia os meninos são acompanhados... .

D – Nossa, é...

E - ... O tempo todo. Mas aí... E o corpo ali nesse momento era... Era importante, porque tinha um certo incômodo também. Assim, não só pela posição, que era curvado, mas pela, um certo desconforto por aquele espaço que era tão amplo em um jogo tão pequeno, né, tão reduzido assim. Mas, eu acho que desde... Desde esse momento... É muito interessante que as pessoas, elas tem, e eu fico vendo aqui por experiência da aula, o tanto que a figura humana é fascinante pros alunos. São muitos alunos que querem fazer essa disciplina porque a disciplina em si ela é fascinante. É muito interessante, essas duas pessoas, esses dois modelos (HAVIAM DOIS MODELOS, UM HOMEM E UMA MULHER, POSANDO, NUS, PARA O EXERCÍCIO DE OBSERVAÇÃO PROPOSTO NA AULA) se disponibilizar desse jeito e... Pensando nessa situação, eles estão observando os modelos, mas estão se observando também. Porque até por esse formato, pela posição, é como se eles estivessem diante de um espelho, né, se reproduzindo também. Se pensando, se construindo. Então eu acho que o desenho ele tem isso (trecho inaudível) uma relação, na maior parte das vezes, não é sempre, mas é uma relação com o plano bidimensional e que, de certa maneira você tá ali assim, se observando também. E o

que eu acho curioso é que a criança ela tem essa consciência do corpo, sim. Mas isso vai sendo tolhido ao longo da... Dos processos educativos, né, assim... Desde uma sala de aula onde você tem que sentar numa carteira que talvez tenha sido meu incômodo inicial na escola, porque eu tive, que chamava na época de “Jardim de Infância”, que a princípio nós não tínhamos carteira. Os alunos ficavam sentados em círculo e depois, em alguma atividade se usava uma mesa ou não. Mas a escola, é... Essa escola mais institucionalizada, ela pede, né, ela... Primeiro ela já vai, formatar o aluno com um móvel. Que antes era até mais interessante, que era de um material mais... Caloroso, né, que era uma madeira... Tinha mais espaço. Agora, as carteiras, elas são conformadas pra... Elas são uma moldura mesmo pro corpo, onde você e os seus movimentos são controlados também. Eu acho que existe um... Uma articulação, que aí do ponto de vista, que você me fez a primeira pergunta, o que era estética pra mim, eu prefiro deixar isso em aberto. Mas tem pessoas que gostam de deixar isso muito fechado, muito claro assim, pra poder conformar identidades, pessoas... E eu acho que o ensino muitas vezes me leva pra esse lugar perverso, de uma conformação e que você vai ver que esse corpo, ele vai sendo... Vai entrando em formas que são pensadas o tempo todo assim. É a fila pra entrar na escola, é a hora do recreio... É o próprio... Que eu tava comentando no começo da aula, o celular, um aparato, né, que vai te levar a uma relação mínima com o seu entorno. É... Então eu acho que o movimento é o de deixar esse corpo de lado e quando ele é esquecido é mais fácil moldar.

D – Hum, legal! É, você, é... Dentro das suas aulas, cada dia você elege uma técnica, e essa técnica ela... Não necessariamente, mas na maioria das vezes, ela te define um modo de trabalho e conseqüentemente, um modo de talvez um resultado.

E – Sim, aham.

D – Sim. É... Você acha que isso tolhe a pessoa, que tá tentando ali, experienciar e vivenciar? Você acha... O que é que você acha da técnica, enquanto processo de ensino?

E – Eu acho super importante. Existe realmente um... Uma espécie de conflito, com o fazer, né, e a técnica. Porque, eu tava falando anteriormente do móvel que te conforma a uma determinada postura, posição em sala de aula. É... A partir do momento que você reflete sobre isso, é muito interessante você pensar esse objeto, que, ele vai conformar o seu corpo. As aulas, elas levam o corpo a isso, porque, por exemplo, de alguma maneira, quando uso um pincel no lugar do lápis, eu tô

estreitando uma experiência, porque eu poderia falar pro aluno “não, né, usa o seu corpo da maneira como você achar mais interessante”. Eu faço isso também, mas eu acho importante ter esse lado consciente da... Do conhecimento e da experiência de determinados fazeres que já foram propostos, sabe, é....

D – Seria a importância, talvez, do que a gente coloca como contextualizar, né?! É... Contextualizar seria na verdade isso, demonstrar como que aquilo talvez surgiu, ou como isso foi por algum tempo considerado, e você demonstra isso, né, de certa forma ali, mas que não necessariamente pode ou deve ser absorvido dessa forma, seria isso?

E – É, é, seria... Seria, não sei se a palavra seria exatamente contextualizar, mas penso em viver. Viver uma experiência que é.... Ela pode não ser a mais confortável no momento, né, assim, mas ela é pra ser vivida e pensada. Um conhecimento que foi... Eu fico pensando, né, eu vou trabalhar com tinta a óleo, e com as questões propostas pelos artistas do Renascimento. Puxa, nós estamos no século XXI, por que que eu vou pensar nestas questões? Porque isso foi conhecimento. Foi elaborado, trabalhado, tem questões importantíssimas, que passaram por essas vivências, essas técnicas, esses meios, e eu acho que uma pessoa que pretende ser um estudioso, um pesquisador, de uma escola de nível universitário, de terceiro grau, é importante que você tenha essa experiência. Não como uma maneira de formatar um conhecimento, mas de você acrescentar aquilo na sua experiência. Então, nesse caso, essa vivência ela é importante. Não com o objetivo de formatar mas de ampliar conhecimento.

D – E aí, pensando o seguinte, é... Você tem a técnica, e você tem um professor que tá, é... Tá comungando, tá trocando experiência, mas ele, de certa forma, querendo ou não, ele acaba sendo um pouco o centro, ele é que vai acabar direcionando. É... Como que acontece a relação da sua vivência estética e da vivência estética individual de cada aluno, no sentido assim, de você... Você consegue enxergar, por exemplo, o que é que você interferiu e o que é que é da pessoa?

E – Eu procuro interferir o mínimo possível, assim, o mínimo, sabe?! E isso eu acho que é um ponto extremamente importante, extremamente importante, assim, principalmente na área das artes, assim... Porque é uma área onde não existem verdades... Então eu não posso chegar com a minha e querer impor. E é muito interessante porque eu comento muito com meus alunos, “olha, o fato de eu emitir algum juízo de gosto com relação ao trabalho não quer dizer que ele é ruim não, né.

É porque é um juízo de gosto, é uma visão pessoal”. E eu tenho enquanto indivíduo, eu tenho as minhas escolhas e, eu acho que o aluno não se deve pautar por elas. Ele deve construir os seus caminhos e as suas escolhas e eu como professor, eu tenho que conseguir me distanciar, né, o suficiente, pra não querer formatar o aluno a partir da minha experiência, do que eu posso no momento, pensar que seja a minha questão estética. Então, isso eu tenho que tomar muito cuidado. E numa situação de aula, de sala de aula, é muito importante pensar nisso, porque existe um currículo, a escola ela é um grupo. Eu não venho aqui dar a minha aula, esquecendo que existem outras aulas e existe o percurso que foi proposto, e que eu comungo com ele porque eu resolvi fazer parte dessa instituição. Então, eu... Vamos supor que eu não goste de desenho de paisagem. Isso é um problema meu, individual, porque a partir do momento em que um aluno, que é muito interessado na paisagem, ele começa a enxergar a figura humana como uma paisagem e, às vezes, até se distanciando de uma relação de observação mais realista, pra entrar com esse outro contexto, eu tenho que saber dialogar com o aluno, e não ignorar essa demanda de um outro sujeito. Eu acho que isso é super importante, conseguir, sabe, pensar “não, esse aqui é um indivíduo, eu sou outro, nós estamos aqui nos relacionando, existe um conteúdo, que eu quero, que eu acredito e que eu quero compartilhar, mas eu tenho que pensar que, até que ponto esse conteúdo, ele é interessante pra essa pessoa, e.... até que ponto eu posso negociar, assim, “puxa, olha pra isso, isso é interessante. Eu sei que sua demanda é outra, mas isso vale a pena, experimentar isso”.

D – E ao mesmo tempo, é... Pensando pelo lado de influência, eles te influenciam também.

E – Claro, com certeza.

D – Eu percebi... Percebi não, isso é muito claro na sua tese, na sua pesquisa, você coloca três momentos. O momento é... Da sua produção, do seu ensino e da construção de um terceiro, né, que ou uma metodologia, vira também, é... Uma performance, então, são interfaces. Como que, é... Isso pra mim ficou assim, bem definido naquele trabalho, é... De você colocar o aluno em interação com o corpo dele ali no chão, desenhando no chão. No caso dessa aula, como que isso te... Te influencia, como...

E – Dessa aula, dessa aqui agora?

D – É, como que isso alimenta você na sua produção?

E – Uai, isso me alimenta, por exemplo, pelos resultados, né, eu fico vendo aquele desenho, (ELE OLHA PARA OS DESENHOS SENDO REALIZADOS PELOS ALUNOS NAQUELE MOMENTO) olha, pra mim é um desenho muito interessante. Gosto. Gosto muito desse desenho também, a maneira como ele ocupa o espaço... Porque a minha produção ela... Ela não é só performática, é uma produção grande em desenho também. E em sala de aula... Pensando assim, cada obra é uma metodologia. Assim, você pode dar uma aula, assim, na Capela Cistina, por exemplo, ou então na Casa Xacriabá, que é uma casa que construíram aqui, lá na... Na Faculdade de Educação... Que é uma coisa que tá acontecendo, eu vejo que tem professores de outras unidades dando aula lá nesse espaço... Então, cada lugar... Cada desenho desse é uma aula pra mim. Tanto que tem alguns desenhos que eu guardo, peço o aluno se ele tem interesse, e eles cedem como material pra ser pensado, pra ser pensado nas outras turmas... Então... Eu penso o meu espaço quando eu olho esse desenho que tá aqui, diante de mim, pela maneira como o aluno trabalhou a profundidade, não só do ponto de vista tonal, mas do ponto de vista da cor... E, por exemplo, na (trecho inaudível), eu posso pensar essa configuração de sala de aula (trecho inaudível) cavalete, como uma possibilidade de uma performance. É um objeto que eu gostaria de usar como artista, numa performance. Ou então, só o fato de pensar nisso já me alimenta como artista! (RISOS)

D – Aí pensando nisso tudo (EUGÊNIO ALERTA SEUS ALUNOS QUE RESTAM APENAS 5 MINUTOS PARA TERMINAREM O EXERCÍCIO PROPOSTO) ...Pensando assim, no lado da... De uma filosofia estética, da arte, de expressão, mas, ao mesmo tempo de apresentação do mundo, o meu mundo como eu apresento e como eu absorvo o mundo que me rodeia. Como que você acha, é... Como que você enxerga isso nas suas aulas, a questão da autonomia do aluno enquanto ser humano?

E – Ué, eu enxergo isso uma...

D -... Assim, qual que é o diferencial do ensino da Arte pra você é... Como função mesmo de construção e reconstrução do ser humano?

E - ... Não sei assim, o que te responder, não sei se eu entendi bem a pergunta... Mas eu acho que a primeira questão parte de um interesse individual, né, assim... Eu não peguei esses alunos no laço e trouxe eles pra cá! Assim, então isso já é uma construção. Isso eu acho extremamente importante, assim. As escolas, elas

deveriam ser sedutoras... Assim... E como é que ela seduz, assim, né, como é que o aluno veio pra cá, assim... Eu fico pensando nesse padrão normal de escola, até que ponto ela é sedutora, até que ponto ela é uma obrigação. Porque pra uma escola de Arte é até mais tranquilo, uma pessoa ela faz uma opção por arte, ela, do ponto de vista socioeconômico, a aceitação é menor. Às vezes a pessoa briga com a família pra fazer o curso, porque os pais ficam preocupados, “nossa, mas como é que você vai viver?”... E no caso a pessoa quer se construir, né, então nesse caso eu acho muito legal. Duma escola de nível básico, às vezes as coisas se confundem. Quando eu entrei numa escola assim, eu tive sorte de pegar algumas situações interessantes e outras, que não. Eu sentia claramente que eu estava sendo treinado para fazer no caso uma prova, que era o vestibular. Então as minhas questões enquanto indivíduo elas não eram levadas em conta. Eu estava sendo treinado. Então, no caso da autonomia, eu acho que passa um pouco pela escolha.

D – Mas aí, por exemplo, você já deu aula no ensino básico?

E – Não, eu já dei aula no ensino básico como propositor de oficinas e não dentro de um currículo, eu nunca fui professor do ensino básico.

D – E como propositor de oficinas o que é que você consegue observar é... Porque são oficinas, mas, ao mesmo tempo... Estaria ali (trecho inaudível) obrigatório...

E – Não, não. Inicialmente não, o que eu acho super interessante, porque o aluno que não está interessado, ele consegue, assim.... Né... Nem me lembro da pergunta inicial! Qual que foi? Repete (trecho inaudível) posso elaborar melhor

D –Deixa eu tentar lembrar... É... Essa construção do ser humano, como que a arte pode, como que ela possibilita essa autonomia do ser humano...?

E – Ela possibilita a partir do momento em que ela é muito cara às escolhas dos indivíduos, sabe, ele é muito responsável pelas suas escolhas. Então, por exemplo, aqui, independente, né, eu to dando uma técnica específica, trabalhando com material específico, mas na hora do diálogo dele com esse modelo que ele tá observando, ele vai ter que fazer escolhas porque elas são praticamente infinitas. Pode, inclusive, escolher me desafiar como professor, e trabalhar com outro material, outro formato. Então, eu como professor tô aberto pra isso. Essa é uma possibilidade também. Embora, a princípio, não tão cara, porque eu quero que ele passe por uma experiência. Às vezes o aluno ele vai pro lado do conforto. “Ah isso aqui pra mim é desafiador, então eu prefiro algo mais confortável, que eu sei que o resultado vai ser mais... interessante, né?!”. Então, quando se arrisca um material

diferente ele vai ter menos... Menos domínio sobre aquele resultado. Mas independente dessa situação, o tempo todo você tem que fazer escolhas e eu como professor tenho que ser muito aberto pra essas escolhas também. No caso eu poderia padronizar essa aula inteira, falar “não, a cabeça tem essa proporção, ou a figura humana ela tem que caber dentro do espaço, da folha toda...”. (trecho inaudível) sabe, não to fechado nesse... Poderia estar fechado, dentro de um padrão de ensino, poderia estar fechado. Né... Entendeu? (Risos)

D – Entendi! (Risos) Então é isso! Brigada!

E – De nada!