

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DESCOBRIR AS TEXTURAS DA ESSÊNCIA DA TERRA:
formação inicial e práxis criadora do professor de arte

Sumaya Mattar Moraes

São Paulo
2007

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DESCOBRIR AS TEXTURAS DA ESSÊNCIA DA TERRA:
formação inicial e práxis criadora do professor de arte

Sumaya Mattar Moraes

Tese apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São
Paulo, sob orientação da Prof^a. Dr^a.
Hercilia Tavares de Miranda.

São Paulo
2007

375.7
M827d

Moraes, Sumaya Mattar

Descobrir as texturas da essência da terra: formação inicial e práxis criadora do professor de arte / Sumaya Mattar Moraes; orientadora Hercília Tavares de Miranda. São Paulo: s.n., 2007. 299 p.: il.

Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Formação de professores. 2. Artes (educação). 3. Artes (estudo e ensino). 4. Cerâmica (arte). 5. Artesanato. 6. Arte-educação. I. Hercília Tavares de Miranda. III. Título.

(Catalogado pelo Serviço de Biblioteca e documentação da FEUSP)

RESUMO

Sumaya Mattar MORAES. Descobrir as texturas da essência da terra: formação inicial e práxis criadora do professor de arte. São Paulo, FEUSP, 2007. (Tese de Doutorado).

Esta pesquisa apresenta discussões sobre as relações entre o processo de ensino-aprendizagem artesanal da cerâmica e a formação inicial de professores de arte, com base em contribuições advindas da perspectiva reflexiva na formação docente, entre as quais, a epistemologia da prática baseada na reflexão-na-ação, de Schön, a proposta de reflexão coletiva em comunidades de aprendizagem, de Zeichner, e a idéia de prática educativa como processo hipotético e experimental, de Stenhouse.

Foram investigados os modos de produção e transmissão de conhecimentos de Isabel Mendes da Cunha e Shoko Suzuki, artistas ceramistas vinculadas, cada qual, a um universo tradicional, com enfoque nos valores e elementos metodológicos do processo ensino-aprendizagem por elas conduzido; no papel exercido pelos meios físico, social e cultural em suas produções; na relação que estabelecem com a educação formal e na preservação e renovação de técnicas, materiais, procedimentos e padrões estéticos ao longo de gerações.

A aprendizagem artesanal envolve princípios e valores éticos e humanos que ultrapassam não somente a produção em larga escala da sociedade industrial, como também a reiteração de técnicas e procedimentos didáticos e artísticos ainda muito observados nas propostas de ensino-aprendizagem da arte desenvolvidas no espaço escolar, revelando elementos fundamentais para o reencontro da dimensão humana da arte-educação.

Permeada pelo fazer conjunto e o diálogo, a condução da aprendizagem de um ofício tradicional por um mestre-artesão é capaz de desencadear a práxis criadora nos aprendizes, que, além de sentirem satisfação com o trabalho, também passam a desenvolver um processo produtivo próprio, em que a experimentação dirigida à busca de novas possibilidades construtivas e ao encontro de um caminho poético particular convive harmoniosamente com a preservação de saberes fundamentais transmitidos de geração a geração.

Com o desenvolvimento de um processo formativo teórico-prático com alunos do curso de licenciatura em artes visuais de uma instituição particular de ensino superior do município de São Paulo, foram investigadas as possibilidades

da parte da formação destinada à prática, especialmente, a prática de ensino e o estágio supervisionado, contribuir para a instauração da práxis criadora de futuros professores de arte.

O processo voltou-se para a ampliação da consciência do papel social, capacidade criadora e grau de comprometimento do futuro professor com as obras da arte e da educação, incluindo elementos observados no universo da aprendizagem artesanal, em especial o diálogo, a experimentação, o fazer conjunto e a prática artística, aos quais se acrescentou um outro elemento, qual seja a pesquisa-ação, impulsionada pelas características e necessidades apresentadas por alunos de ensino fundamental e médio de uma escola pública estadual.

ABSTRACT

Sumaya Mattar MORAES. Showing the textures of earth's essence: initial development and creative praxis of the art teacher. São Paulo, FEUSP, 2007. (Doctoral Thesis).

The present research analyses the relations between the teaching-learning process of hand-made ceramics and the initial development of art teachers, based on the contributions derived from the reflective perspective in teacher's development, such as the epistemology of practice based on reflection-in-action, by Schön, collective reflection in learning communities, by Zeichner, and the idea of educative practice as an experimental and hypothetical process, by Stenhouse.

Two ceramic artists, namely Isabel Mendes da Cunha and Shoko Suzuki, had their production mode as well as knowledge transmission investigated, bearing in mind that both artists, each one connected to a specific traditional universe, focus on methodological values and components of the teaching-learning process they are in charge of. Such artists are also concerned not only with the role of the physical, social and cultural environment in their productions but also with the relations established between the latter and formal education as well as the preservation and renovation of techniques, materials, procedures and aesthetic patterns along generations.

Knowledge derived from the building of hand-made artifacts encompasses ethical and humanistic principles and values that transcend not only large scale production, typical of the industrial society, but also the reiteration of techniques as well as didactic and artistic procedures, still present in the art teaching-learning proposals developed within the school environment, thus revealing essential elements in the finding of the humanistic dimension underlying art-education.

Permeated by team production and dialogue, the direction of traditional workmanship learning processes by a master artisan is capable of unleashing creative praxis in the apprentices who, added to a job satisfaction feeling, will also develop productive procedures of their own. In such processes, experimentation, directed both at seeking new constructive possibilities and encountering an

individual poetical path, cohabit harmoniously with the preservation of essential knowledges passed on from one generation to another.

Bearing in mind the development of a theoretical and practical formative process involving students of the visual art teachers' course from a private university institution in the city of São Paulo, the possibilities of the formative components of the course directed at practice – namely the teaching practice as well as the supervised probation period – were investigated to confirm whether they might contribute to the establishment of a creative praxis among prospective art teachers.

The process aimed at conscience raising as regards the social role, creative competence and the involvement of future teachers in relation to works of art and education, including components observed in the hand-made learning environment, such as dialogue, experimentation, team work and artistic practice. Impelled by the features and needs presented by elementary as well as high school students from a government run school, an additional ingredient was added to the process, namely action research.

RÉSUMÉ

Sumaya Mattar MORAES. Découvrir les textures de l'essence de la terre: la formation initiale et la pratique créative de l'enseignant d'art. São Paulo, FEUSP, 2007. (Thèse de Doctorat).

Cette recherche discute les rapports entre le processus de l'enseignement-apprentissage artisanal en céramique et la formation initiale des enseignants d'art à partir des contributions de la perspective réflexive à la formation enseignante, parmi lesquelles l'épistémologie de la pratique basée sur la réflexion-en-action de Schön, la proposition de réflexion collective dans des communautés d'apprentissage de Zeichner, et l'idée de la pratique éducative en tant que processus hypothétique et expérimental de Stenhouse.

Les processus de production et de transmission des connaissances d'Isabel Mendes da Cunha et de Shoko Suzuki ont été étudiés. Chacune de ces artistes céramistes est liée à un univers traditionnel et notre étude s'est donc intéressée aux valeurs et aux éléments méthodologiques de leurs processus d'enseignement-apprentissage; à l'influence des milieux: physique, social et culturel sur leurs productions artistiques, à la relation qu'elles établissent avec l'éducation formelle et à la préservation et la rénovation des techniques, des matériaux, des procédés et des esthétiques standardisées tout au long des générations.

L'apprentissage artisanal réunit des principes et des valeurs éthiques et humaines qui dépassent non seulement la production à échelle industrielle mais aussi la répétition de techniques et de procédés didactiques et artistiques qui sont présents encore aujourd'hui dans les propositions pour l'enseignement-apprentissage de l'art adoptées en milieu scolaire. Il s'agit donc d'une opportunité pour la découverte d'éléments fondamentaux en vue d'une récupération de la dimension humaine de l'art-éducation.

Marquée par le "faire ensemble" et le dialogue, l'orientation de l'apprentissage d'un métier traditionnel menée par un maître artisan est capable de déclencher la pratique créative chez les apprenants. Ceux-ci éprouvent une véritable satisfaction dans leur travail et arrivent à développer, d'ailleurs, un processus productif original, dans lequel l'expérience dirigée vers la découverte

des nouvelles possibilités constructives et vers un chemin poétique particulier va harmonieusement avec la préservation des savoirs fondamentaux transmis de génération à génération.

Nos propositions de formation ont été appliquées chez des étudiants du cours d'arts visuels d'une institution privée de l'enseignement supérieur de la municipalité de São Paulo, au Brésil, (surtout le côté de la formation destiné à la pratique), dans les cours de Pratique de l'enseignement et pendant le stage surveillé.

Le processus s'est dirigé vers l'ampleur de la conscience du rôle social, de la capacité créative et du degré d'engagement du futur enseignant par rapport aux oeuvres d'art et d'éducation. Cela comprend des éléments observés dans l'univers de l'apprentissage artisanal, surtout le dialogue, l'expérience, "le faire ensemble" et la pratique artistique, auxquels nous avons ajouté un autre élément: la recherche-action, requise par les caractéristiques et les nécessités présentées par les apprenants de l'enseignement fondamental et moyen d'une école publique de l'État.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
À procura de outros modos de ensinar e aprender arte	19
O universo artesanal como fonte de conhecimento	20
A aprendizagem pelo fazer na formação inicial de professores de arte	23
CAPÍTULO I	
A INTIMIDADE DA TERRA: lições da cerâmica e da ceramista	29
<i>Este é o meu tesouro</i>	33
<i>Parece que eu estou entrando no braço de grande mãe</i>	44
<i>Aquele sonho que eu desejava, acho que está chegando, parece que eu estou chegando a alguma coisa</i>	52
<i>Está faltando passar para alguém</i>	56
<i>O que você quer de mim?</i>	58
<i>Amassar a argila com movimentos de pétalas de crisântemos</i>	66
<i>Para ensinar, tem que fazer junto, pegar na mão</i>	72
<i>Vamos tomar chá?</i>	75
<i>Cada uma tem seu estilo, seu jeito</i>	79
<i>Pode usar à vontade, mas fala que é da Shoko</i>	80
<i>Você está muito confiante</i>	81
<i>As coisas não podem ficar muito bem</i>	83
<i>Elas sabem o sentido da cerâmica</i>	86
<i>Estar com a peça, ficar com ela</i>	89
<i>Não é só a mão, é o corpo todo</i>	89
<i>Primeiro precisa serenidade, e também energia, força</i>	90
<i>O exterior é resultado do interior</i>	100
<i>Se quer se aprofundar, fique um pouco mais</i>	102
<i>Trabalhando comigo, sente alguma coisa mais profunda</i>	103

CAPÍTULO II

A TERRA HABITADA: ensino de arte, espaço de encontro e construção humana	110
A pronúncia da palavra	113
O ser humano: uma obra por fazer	117
Práxis e humanização	122
Ensino de arte e criatividade	125
Ensino de arte e desenvolvimento cultural	130
O professor de arte como um propositos	134

CAPÍTULO III

A POESIA EXTRAÍDA DO BARRO: cerâmica e a invenção da sobrevivência	140
O ensino-aprendizagem nas corporações medievais	142
A sobrevivência do artesão	147
A vida brota da terra	149
Testemunhas da grandeza humana	149
Ao encontro da velha artesã	152
O alvorecer da artesã	158
O lento amaciamento da terra	165
A alquimia da terra	171
Um novo ser em construção	176
As mãos sentem saudade	181
Circuito de saberes	183
Circuito de afetos	186
Sob o domínio da vontade e da imaginação	197
A verdadeira práxis transforma os seres humanos e o mundo	199

CAPÍTULO IV

A PALMA DA MÃO COMO MEDIDA: aprender pelo fazer, propostas deste e de outros tempos	202
O aprender fazendo na educação: Dewey, o precursor	207
O aprender fazendo na formação docente: a epistemologia da	

prática de Donald Schön	210
Zeichner e Stenhouse: a pesquisa como fator de emancipação do professor	214
Práxis criadora e formação de professores de arte	217
CAPÍTULO V	
O OFÍCIO REINVENTADO: professores de arte em formação	222
O torno coletivo	228
A queima: <i>um balé de emoções e luta</i>	238
Abertura do forno: a aula humanizada	256
CONSIDERAÇÕES FINAIS	281
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	287
ANEXO: “Shoko: expressão do cosmos” (DVD)	299

Mestre é aquele de quem se recebe
lições de vida e
exemplo.

Às mestras
Hercilia e Shoko,
a quem devo a descoberta do essencial.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Hercília Tavares de Miranda, mestra, orientadora e amiga, pelo permanente apoio e as sábias diretrizes; pela paciência, carinho e confiança, sempre presentes; pelo exemplo de integridade, ousadia, sensibilidade e inteligência; por me mostrar que a relação pedagógica é uma relação afetiva.

À Prof^a. Dr^a. Regina Machado, verdadeira artista-educadora, que esteve presente nos momentos mais importantes de minha trajetória acadêmica, desde o curso de especialização em arte-educação da ECA/USP, em 1998, quando encontrei os subsídios e o caminho metodológico para a formação de professores que venho percorrendo desde então.

À Prof^a. Dr^a. Maria Christina de Souza Lima Rizzi, cuja sensibilidade, aliada à ética, seriedade e competência constitui um exemplo a ser seguido por aqueles que se lançam à área de arte-educação; por oferecer contribuições à pesquisa do mestrado, à época do curso de especialização em arte-educação da ECA/USP e, depois, com o doutorado, por ocasião de suas aulas na pós-graduação e participação na banca do exame de qualificação.

À Isabel Mendes da Cunha, que, generosamente, recebeu-me em sua oficina de trabalho, mostrando-me a intimidade de seu universo poético.

Ao Prof. Joaquim Celso Freire Silva e família, pela afetuosa acolhida em Itaobim, no verão de 2004, quando tive contato com a riqueza cultural e humana da região do Vale do Jequitinhonha.

Ao Jacob Klintowitz e ao Prof. Dr^o. João A. Frayze-Pereira, cujas participações no filme “Shoko: expressão do cosmos”, de minha autoria, ajudaram-me a compreender com mais profundidade o universo produtivo da ceramista.

Aos meus queridos ex-alunos, agora colegas de profissão, por permitirem que seus processos formativos fossem vasculhados; pela alegria da convivência e do

trabalho conjunto, alimentado pela convicção de que a arte e a educação são essenciais na construção de um mundo mais humano, com a certeza de que levarão seus fortes propósitos adiante: Ana Paula Ruzzante Mattos Faria, André Raimundo, Andréa Consentino, Bárbara Miyuki Kodaira, Carolina de Souza e Silva Zulian Dias, Cínthia Filomeno, Claudia Saviolo, Daphne Borges, Flavio Chaves, Gabriela Zelante Lambert, Graciete Psaromilingos, Jacy Helena Almeida Silva, Joana Mackenzie, Joana Recorder, Luiz Gustavo Voltane Lourençato, Maíra Caiuby, Manoel Alves da Silva, Marcela Fernandes dos Reis, Marcelo Onuki Maffei, Margarete Endler, Marina Giorgi Barsoti, Marina Fae, Marta Masiero Ramos, Maura Muller, Paula Cavalcanti, Raquel Romano, Reinaldo Reis Alves, Renato Callado, Simone Midori Ishizaki, Sônia Aparecida Capovilla, Sônia Martins da Rocha e Souza, Tâmara Drapack, Tathiana Correa Toma, Tatiana Calazans D´Aquino Baroni, Tatiana Lopes Gonzalez.

À Kelly Abrahão, ex-aluna, que contribuiu para a definição dos rumos deste trabalho ao me apresentar a obra de Shoko Suzuki.

Aos alunos, professores, funcionários e equipe técnica da EE. Maestro Fabiano Lozano, que aceitaram assumir a co-formação dos professores de arte abrindo suas portas para os nossos projetos.

Aos amigos do Grupo de Estudo Ciência e Linguagens: Prof. Dr. Luís Carlos de Menezes, Antonio Rodrigues Neto, Betania Libanio Dantas de Araújo, Carlos Aparecido Kantor, Fernando Cesar Ferreira, Ilan Brenman, Katia Helena Alves Pereira, Luciana Tavares dos Santos, Luiza Rodrigues de Oliveira, Marcos Pires Leodoro, Maura Silva Guedes, Renata Flaiban Zanete, Renata Viana de Barros Thomé, Simone Herchcovitch de Castro, Ulisses Ferraz de Oliveira pelas contribuições advindas dos calorosos debates das tardes de sextas-feiras, em especial ao Alberto Roiphe Bruno, pelo apoio constante, inclusive obtendo materiais e documentos importantes para a realização deste trabalho.

À Sônia Regina Fernandes, Andréia Teles e Henrique Minami, pelo apoio oferecido em diferentes momentos, que permitiu que muitas de minhas iniciativas fossem viabilizadas.

À Neide, Sônia, Ivone, Lila, Mônica, Tânia, Maruska e Nine, com quem compartilhei a felicidade de aprender com Shoko Suzuki, e a Sakurako, que acompanhou e apoiou o nosso processo.

Ao Edson, Mayra e Artur, cuja existência explica e justifica a razão do meu esforço e teimosia.

À Shoko Suzuki, com gratidão, por me pegar pela mão e me conduzir por um caminho de aprendizagem vertiginoso e fascinante.

O que mais fizemos?



O que nichas mais podem fazer?

Sumaya Matttar Moraes, *O que suas mão fizeram? O que minhas mãos podem fazer?*
(esferográfica sobre sulfite, 1998)

As perguntas e o desenho que abrem estas páginas foram inspirados na vida e obra do arquiteto, desenhista, gráfico, pintor e cenógrafo Flávio Império (1935-1985).

Em 1998, com a exposição “Flávio Império em cena”, no SESC Pompéia, entrei pela primeira vez em contato com o universo poético do artista. Foi durante uma visita organizada por Christina Rizzi, então uma de minhas professoras no curso de especialização em arte-educação na ECA/USP, coordenado por Regina Machado, também professora do curso.

Além de organizar a visita, Christina, juntamente com Ana Amália Barbosa e Cildo Oliveira, preparara um instrumento de reflexão poética para ampliar nossas possibilidades de interação com a vida e a obra do artista: o *Diário de Criação*.

Logo nas primeiras páginas, um chamado à fruição:

Este é um convite à apreciação criadora num diálogo com os vários espaços da mostra, através da percepção, da imaginação, da emoção e do pensamento...

Algumas páginas depois, um novo convite à aventura, esclarecendo o uso do instrumento.

Dialogando com cada um dos momentos da exposição, foram escolhidos textos para estabelecer mais uma forma de diálogo com vocês. A partir destes textos e a apreciação da exposição, você pode preencher este caderno com impressões, idéias, dúvidas, reclamações, sentimentos, reflexões, desenhos, pinturas...

Convite aceito, com o *Diário* às mãos, percorri sem pressa cada milímetro do espaço expositivo, ficando cada vez mais impressionada com a diversidade, abrangência e intensidade da obra de Flávio Império.

A vasta produção do artista ali exposta envolvia campos de conhecimento, materiais, procedimentos e linguagens artísticas diversos, atestando que ele apreendia o mundo circundante com os olhos, os ouvidos e, sobretudo, com as mãos, transformando qualquer elemento do universo sensível em matéria-prima. De fato, Flávio Império *tinha mãos de artesão*, conforme escrevera Greenhalg, no

catálogo da exposição, mãos *curiosas, impacientes, dispostas, detalhistas* (1997, p. 16).

Na mesma ocasião, soube que o artista fora também professor, chegando a desenvolver um método de ensino inspirado na pedagogia da Bauhaus, ao qual agregara contribuições da experimentação teatral e de sua constante pesquisa, que teve como base a ação e a experimentação, conforme depoimento de sua ex-aluna Márcia Benevento.

O mestre Flávio funcionava desse jeito. Suas propostas, muito simples, trabalhavam questões de percepção e de sensibilidade: na busca do essencial constrói-se a própria “sabedoria”, por meio de vivências que, contendo facilidades e dificuldades de cada um, exploram, experimentam, transformam, geram linguagens e caminhos de expressão. [...] Por essas práticas explica-se a existência da oficina, do fazer, ou mesmo do uso diferenciado da sala de aula, do “além da prancheta”, do espaço da faculdade e da universidade. (BENEVENTO, 1997, p. 8).

Flávio Império experimentara a essência da arte e seu ensino-aprendizagem; vivera a práxis criadora tanto no campo da arte quanto no da educação. O contato com sua vida e obra tornara concreta para mim a noção de educador-artista, um dos assuntos centrais do curso de especialização, tratado especialmente nas aulas da professora Regina Machado, que desde então passou a me interessar.

Algumas questões me foram suscitadas ainda no espaço expositivo.

Qual era a concepção de arte e de educação de Flávio Império e de que maneira trabalhava para ter conseguido ser artista quando ensinava e ser mediador quando produzia artisticamente? Como teria sido a prática de alguém que fora artista e professor ao mesmo tempo e com igual intensidade?

Observei que, em suas produções e propostas de ensino-aprendizagem, Flávio Império buscara a livre conjugação da manipulação do movimento com o espaço, dos conhecimentos de composição visual com a exploração de objetos e materiais convencionais e não convencionais e a integração das várias linguagens artísticas, unindo arte e prazer, convivência e alegria.

Sua vida e obra são um testemunho da compatibilidade entre a arte e a educação e, portanto, da possibilidade de se ser professor-artista e trabalhar com ambas as áreas de conhecimento de forma criadora e integrada.

Alguns dias depois, refletindo retrospectivamente sobre a exposição, retomei o *Diário*. Em uma de suas páginas estavam escritos os objetivos de Flávio Império para um de seus cursos, reputados também como objetivos daquele *caderno de criação* por seus autores:

o ouvido limpo para ouvir
o olho aberto para ver
o corpo livre para movimentar-se
a mão apta para improvisar e construir
o espírito aberto para a construção em grupo
a vontade de comunicação liberta pela
desinibição da linguagem.

Ouvir, ver, movimentar-se, improvisar, construir.

Ações fundamentais necessárias ao processo de ensino-aprendizagem e à experiência criadora, que Flávio Império conhecia em profundidade e procurava desencadear em seus alunos.

O que suas mãos fizeram? O que minhas mãos podem fazer?

Naquela ocasião, as perguntas que fiz ao artista, artesão, educador eram, na verdade, dirigidas a mim mesma. Tendo as mãos como símbolo, por serem instrumentos de criação e, como diria Focillon (1983), órgãos do conhecimento humano, tratava-se de buscar a essência da arte e da educação e as possibilidades de diálogos nas práticas educativas em arte, em especial, entre a ação e a reflexão e entre alunos e professores. De certa forma, é essa mesma busca que me conduziu, primeiro, ao mestrado¹ e, em seguida, ao doutorado.

¹ No mestrado, desenvolvi uma pesquisa voltada à formação continuada de professores de arte que resultou na dissertação de minha autoria intitulada *Aprender a ouvir o som das águas: o projeto poético-pedagógico do professor de Arte* (MORAES, 2002). A pesquisa confirmou a importância das vivências artísticas na construção da identidade docente e constituição de um professor-autor capaz de inventar e reinventar sua própria prática pedagógica e propósitos para a profissão. Um instrumento utilizado por mim no trabalho realizado com os professores de arte – o *caderno autobiográfico* – foi inspirado no *Diário de Criação* de Christina Rizzi, Ana Amália Barbosa e Cildo Oliveira.

À procura de outros modos de ensinar e aprender arte

Partindo do pressuposto de que tanto a relação educadora quanto a maneira como o professor conduz o processo de ensino-aprendizagem da arte vinculam-se à sua formação e concorrem tanto para a aprendizagem da arte como também para a educação do ser humano em formação, considere necessário investigar experiências de ensino-aprendizagem da arte que se pautassem em princípios humanísticos.

Todavia, uma vez que a deterioração dos sistemas educativos compromete, entre outras coisas, as relações e práticas educativas escolares, como poderiam ser encontradas contribuições para a pesquisa na aula de arte sem que se chegasse a uma rua sem saída?

Essa dificuldade posta de antemão impôs a necessidade – tanto quanto abriu uma rica oportunidade – de se procurá-las em práticas de ensino-aprendizagem da arte nas quais se pudessem encontrar modos de ensinar e aprender não reificados.

Nesse sentido, julguei importante investigar os modos de transmissão de conhecimentos de artistas vinculados a uma determinada tradição, considerando que, em tais processos, poderia encontrar elementos constitutivos de um tipo de formação artística que, não estando separada da vida vivida, fosse verdadeiramente significativa.

Parti do pressuposto de que para os artesãos o trabalho e a sobrevivência no cotidiano confundem-se com o próprio fazer artístico e de que essa ausência de dicotomia permite-lhes ter com o mundo uma relação mais satisfatória que a de trabalhadores que vendem anonimamente sua força de trabalho, seja no campo ou na cidade, e, ainda, de que tal modo de existir os mantém atuantes, inserindo-os compulsoriamente em um projeto profissional e pessoal ininterrupto, nutrido tanto pelo sonho quanto pela realidade, posto que conhecem os exíguos limites de suas ações.

Ao se responsabilizarem pela inserção dos mais jovens em seus ofícios, os mestres-artesãos não restringem seus ensinamentos a procedimentos técnicos. Além de seus saberes ancestrais, compartilham com os aprendizes valores, princípios, visão e maneira de agir no mundo, ou seja, sua práxis.

Que relações de convergência e divergência poderiam existir entre o modo tradicional de transmissão de conhecimento pertinente ao universo artesanal e a arte-educação? Que contribuições essa forma de educar teria a oferecer às pesquisas sobre o ensino-aprendizagem da arte e a formação de professores, tendo como perspectiva o reencontro da dimensão humana da arte e da educação?

Foi assim que a mão como órgão de conhecimento e instrumento de criação veio novamente à tona.

O universo artesanal como fonte de conhecimento

Nas representações artísticas, desde a pré-história, as mãos aparecem como símbolos de poder – político, religioso, mágico, punitivo, condutor, criador e de comunicação do ser humano com o sobrenatural.

Nos relatos de origem do universo, elas aparecem como instrumento de criação, tal qual ocorre na mitologia egípcia, em que Ptah, o deus primordial, modela o universo com suas próprias mãos, em um torno de oleiro; e na tradição judaico-cristã, em que o Senhor cria, com elas, o céu e a terra. (LURKER, 1997).

Nas artes plásticas e no artesanato tradicional, as mãos são tanto instrumento de criação quanto meio de conhecimento, propiciando àqueles que delas fazem uso, uma relação sensível com o mundo.

Algumas formas de trabalho artesanal parecem propiciar aos seus produtores maior integração entre as esferas da produção e da existência, provendo-os de uma alegria particular, de um sentido peculiar de completude e realização. Esse parece ser o caso do trabalho com a argila, mineral que compõe o solo e é considerado a *essência da terra* por ser o que *de mais valioso há nela* (CHAGAS, 1997, p. 60).

Assim como as mãos, a argila também está presente em muitos mitos da criação. O homem foi feito do barro, rezam narrativas ligadas a várias culturas. Depois de a vida ter-lhe sido insuflada, também ele se tornou capaz de fazer brotar vida do elemento amorfo – às vezes mole e tenro, outras vezes duro e seco – alimentando a sua própria realidade.

Dadas as propriedades particulares desse material – maleabilidade, flexibilidade, adaptabilidade, ela convida à manipulação, suscitando a imaginação e ativando a potencialidade criadora do ser humano. Quando queimada a uma temperatura superior a 600°C, a argila fica dura e resistente e é denominada *cerâmica*, palavra originada do termo grego *keramiké*, derivado de *keramós*, (argila), que entre os gregos antigos designava vaso de barro cozido usado à mesa. (CUNHA, 1999, p.172-173). *Cerâmica* designa, pois, tanto o material resultante da queima da argila quanto os objetos e utensílios feitos com ele.

De acordo com Bachelard, a modelagem com o barro inscreve-se em uma *química da profundidade* (1986, p. 25) capaz de dotar aqueles que com ele trabalham de um *sentido profundo das metamorfoses* (1986, p. 37), conferindo-lhes clareza e certeza de suas forças e vontade.

O aprofundamento inerente ao trabalho dos artesãos do barro vinculados a uma determinada tradição faz deste campo uma verdadeira fonte de conhecimento sobre a experiência criadora, oferecendo preciosas contribuições para a reflexão sobre a educação, o processo de ensino-aprendizagem da arte e a formação de professores.

Tamanha riqueza impôs a necessidade de me aproximar da “fonte” e adentrar esse universo para conhecê-lo em profundidade. Mas ante a vasta produção de cerâmica e artesanato em barro no Brasil², como identificar as legítimas “fontes”?

Considerei possível encontrá-las em *poetas da mão* (BACHELARD, 1986, p. 52), em artistas e artesãos cujos trabalhos trouxessem suas marcas e revelassem o pleno domínio da matéria; mestres que, além de estarem inscritos em uma determinada tradição, também ensinassem seus ofícios para outras pessoas.

² Entre as regiões brasileiras que se destacam pela produção da cerâmica artesanal, estão: Caruaru, no agreste de Pernambuco, onde se localiza o Alto do Moura, região em que dezenas de pessoas trabalham seguindo o estilo de Mestre Vitalino; Tracunhaém, na zona da mata pernambucana; os municípios baianos de Irará, onde resiste o trabalho artesanal das mulheres louceiras, e Maragogipinho, cujas primeiras olarias foram construídas pelos padres jesuítas; o bairro de Goiabeiras, no Espírito Santo, onde são produzidas as famosas panelas de barro; as cidades paulistas de Taubaté, no Vale do Paraíba, e Apiaí, no Vale do Ribeira e o Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais, entre outros. Destacam-se, ainda, a cerâmica marajoara, tapajônica e karajá, no Pará; a cerâmica terena e cadiuéu, no Mato Grosso do Sul e a dos índios Waurás, no Alto Xingu. (FROTA, 2005).

Inicialmente atraída pela beleza de suas obras, encontrei duas fontes raras, duas grandes artistas e mestras: Isabel Mendes da Cunha e Shoko Suzuki.³

A sensibilidade e a inventividade das ceramistas, somadas à sua generosidade e sabedoria, deram-me a certeza de que ambas poderiam oferecer contribuições à reflexão sobre o ensino-aprendizagem da arte. Assim, tornou-se imperioso aproximar-me de seus universos.

Procurei por Isabel em Santana do Araçuaí, vilarejo em que reside, no Vale do Jequitinhonha, em janeiro de 2004. Nos dois encontros que tivemos, pude vê-la trabalhar e ouvi-la contar sua própria história. Um pouco depois, desejando um maior aprofundamento no universo artesanal e considerando fundamental viver eu mesma a experiência de aprender com um mestre artesão, tornei-me aluna de Shoko Suzuki.

Interessava conhecer os saberes presentes nas pedagogias das duas mestras ceramistas, bem como as relações que poderiam ser estabelecidas entre tais saberes, as propostas contemporâneas para o ensino de arte e os modos como se realiza o ensino-aprendizagem da arte no espaço escolar, sem desconsiderar os contextos, as condições de sobrevivência e a diversidade cultural dos educandos.

Tratava-se de investigar os valores e elementos metodológicos presentes em seus modos de conhecer, ensinar e expressar, com especial atenção, ao papel dos meios físico, social, econômico e cultural sobre suas concepções e produções simbólicas e a preservação e renovação de técnicas, materiais, procedimentos e padrões estéticos ao longo de gerações.

Da pesquisa de campo resultou ampla documentação composta por entrevistas, fotografias, fitas de vídeo e áudio e apontamentos da viagem ao Vale do Jequitinhonha e das aulas de Shoko Suzuki.

A análise dos dados revelou os elementos potencialmente formadores que constituem a dimensão prática do trabalho artesanal e caracterizam os processos de ensino-aprendizagem conduzidos por Shoko e Isabel, do mesmo modo que confirmou que tais processos representam um modelo de formação – com base no *aprender pelo fazer* – que ultrapassa a práxis imitativa que persiste na

³ Optei por utilizar os termos *artesão* e *artista* para designar indistintamente aqueles que conhecem, dominam e empregam procedimentos genuínos em seus trabalhos, considerando-se que a técnica, comumente, associada somente ao trabalho do artesão, é também, conforme já alertara Mário de Andrade (ANDRADE, 1963), uma condição para o trabalho do artista.

educação, em especial, nas práticas de ensino-aprendizagem da arte no espaço escolar.

Não sendo tarefa solitária do aprendiz – que aprende com a mente, o corpo e a alma, *junto* com as mestras – os processos conduzidos pelas duas ceramistas articulam-se em torno de uma práxis criadora compartilhada entre elas e seus aprendizes.

Essa práxis, revelada especialmente pela prática artística, o *fazer junto* e a presença do *diálogo* e da *experimentação*, está relacionada diretamente à busca de novas possibilidades e construção de caminhos próprios no campo da cerâmica, preservando e alimentando o sentido humano da arte e da educação.

Esses elementos – prática artística, trabalho conjunto, diálogo e experimentação – além de observados nos modos de ensinar das duas artistas, foram vivenciados intensamente por mim durante a convivência com Shoko Suzuki. Foram eles que garantiram que a aprendizagem da cerâmica não se resumisse à assimilação, memorização e reprodução de técnicas e procedimentos. O diálogo, em especial, não somente garantiu a dimensão humana e sensível da aprendizagem como também provocou um intenso exercício reflexivo sobre o meu papel como professora, que se estendeu a questões relacionadas aos seres humanos e ao mundo em construção, entre elas, aquelas referentes ao papel do professor de arte.

No universo das mestras ceramistas, a prática artística, o fazer conjunto, o diálogo e a experimentação abrangem diferentes aspectos e não aparecem isoladamente, e muito embora façam parte do processo produtivo e das pedagogias de ambas, as origens, histórias de vida, universos geográficos e culturais, condições existenciais, entre outros inúmeros fatores que as distinguem, refletem modos de ensinar e produções singulares.

A aprendizagem pelo fazer na formação inicial de professores de arte

Com as contribuições de Shoko e Isabel, já teria elementos suficientes para examinar o processo de ensino-aprendizagem da arte e a formação de

professores por outra perspectiva, não fosse o início de minhas atividades docentes no ensino superior ampliar a problemática da pesquisa.⁴

Logo nos primeiros contatos com alunos que cursavam o penúltimo ano do curso de licenciatura, constatei que o desencanto em relação à docência, que já havia observado em muitos professores de arte em exercício à época da pesquisa de mestrado, era sentido também por muitos daqueles que sequer haviam ingressado na profissão, determinando, em muitos casos, uma prévia desistência do ensino de arte no espaço escolar.

Sentindo-me desafiada pela situação, desenvolvi, no âmbito das disciplinas *prática de ensino e estágio supervisionado*, uma proposta formativa teórico-prática com os alunos, para a qual mobilizei tanto os conhecimentos práticos e teóricos construídos ao longo de minha formação e exercício profissional quanto aqueles advindos dos universos de Shoko e Isabel.

A investigação voltou-se, assim, para as reais possibilidades da parte da formação docente destinada à prática contribuir para a deflagração da práxis criadora dos alunos professores, ampliando sua consciência e grau de compromisso com as finalidades da arte e da educação, em uma delicada, mas determinante, fase da formação marcada pelos aspectos da *sobrevivência e descoberta* (HUBERMAM, 2000, p. 39).

Nesse sentido, a pesquisa aproximou-se da perspectiva reflexiva que tem caracterizado a maioria das propostas de formação de professores aqui e em outros países, embora a ela não tenha ficado restrita. Uma dessas propostas é a epistemologia da prática baseada na reflexão-na-ação, formulada por Donald Schön (2000), amplamente disseminada no Brasil, a partir da década de oitenta.

Os estudos de Schön colaboram para a compreensão do potencial da aprendizagem por meio da prática e dos elementos que dela participam. Considerando o aprender-fazendo uma contraposição à racionalidade técnica e instrumental, predominante no ensino universitário, insuficiente para preparar o profissional para as *zonas incertas* do exercício da profissão, o autor afirma a necessidade de se pesquisar o ensino artesanal para a compreensão do potencial

⁴ Refiro-me à docência no curso de Licenciatura em Artes Visuais do Unicentro Belas Artes de São Paulo, a partir do ano de 2003, à frente da disciplina *prática de ensino*, então denominada Laboratório de Ensino e Aprendizagem da Arte.

que a prática ocupa no processo de aprendizado de diversos ofícios, em especial, a profissão docente. (2000, p. 21).⁵

Inspirado em Dewey (1973), que enfatizou a aprendizagem por meio do fazer e a importância da reflexão para a aquisição de novos conhecimentos, Schön sustenta a necessidade de uma formação prática de outra natureza, apoiada em um *ensino prático reflexivo* capaz de vincular as dimensões teórica e prática e desenvolver no profissional o *talento artístico*, competência que lhe permitiria lidar com os pontos indeterminados da prática. (SCHÖN, 2000, p. 22-25).

O desenvolvimento do talento artístico, alerta Schön, depende da ajuda de profissionais experientes que iniciem o estudante *nas tradições da prática*. Daí o autor afirmar a necessidade de serem desenvolvidos estudos de experiências do *aprender por meio do fazer* onde quer que possam ser encontradas, inclusive aquelas desenvolvidas entre artistas e artesãos, o que confirma que a presente pesquisa pode oferecer contribuições aos estudos sobre formação de professores. (2000, p. 24-25).

Ainda na perspectiva prático-reflexiva, o pensamento de Zeichner (1995, 1998) também colaborou com este estudo. A proposta de reflexão coletiva em comunidades de aprendizagem do autor representa uma alternativa para a superação da reflexão individualizada voltada somente para a ação, estendendo-a para contextos mais amplos.

Zeichner sustenta que a partir de um processo coletivo de pesquisa, experimentação e reflexão, que favoreça a discussão das experiências vivenciadas no espaço escolar e o planejamento de ações sobre aquela realidade, os professores constroem ou reconstróem seus saberes sobre a profissão e compreendem o potencial transformador do ofício docente. A concepção do professor como um investigador de sua prática, que também faz parte do pensamento do autor, aproxima-se da idéia de pesquisa-ação que, empreendida coletivamente, pode contribuir para o planejamento e realização de ações transformadoras nas práticas escolares, tal qual ocorreu com o trabalho que desenvolvi com os alunos professores.

⁵ A racionalidade técnica determina currículos em que, em primeiro lugar, aparecem as ciências básicas consideradas necessárias, depois, a ciência aplicada relevante e, por último, um espaço de ensino prático onde se pretende a aplicação dos conhecimentos científicos em problemas previsíveis extraídos do cotidiano. (SCHÖN, 1998).

Ainda sob a mesma perspectiva teórica, as idéias de Lawrence Stenhouse (1991, 1998) também contribuíram para a pesquisa. Para esse autor, a prática educativa é um processo experimental e hipotético, durante a qual alunos e professores aprendem e conquistam autonomia. Tal compreensão apóia-se na idéia de currículo como um processo de investigação indefinido, aberto, continuamente em construção, um processo de busca que gera conhecimento e dá significado ao encontro entre alunos e professores, levando ambos à emancipação.

A melhor abordagem para a práxis foi encontrada em Vázquez, cuja obra *Filosofia da Práxis* (1977), sintetiza com muita propriedade as idéias de diversos autores, entre eles Marx, Lênin e Gramsci. Nesse livro, o autor distingue os vários tipos de práxis, entre as quais a criadora, e apresenta as implicações de cada uma delas para o ser humano.

Comprometida, eu mesma, com uma práxis transformadora, procurei trilhar um caminho de construção de conhecimentos que não se configurasse somente teórico, nem se limitasse à atividade intelectual; assim, aspirei a uma fundamentação da teoria na ação e à compreensão desta à luz de contribuições teóricas, submetendo as idéias ao conhecimento da realidade e às condições concretas que ela apresenta para o desenvolvimento de uma práxis verdadeiramente criadora no processo de formação de professores de arte.

A compreensão do processo produtivo de Shoko e Isabel foi possível graças ao desenvolvimento de uma atitude fenomenológica que permitiu a apreensão da genuinidade e frescor das experiências criadoras de ambas as artistas. Para a compreensão da relação que estabelecem com o elemento material – o barro – recorri a Bachelard (1986, 1988, 1990, 1994, 1998, 2001), inesgotável fonte inspiradora que nos concede o direito de sonhar com as palavras.

Além dos autores citados, as idéias de muitos outros pensadores acompanharam a presente pesquisa desde o seu esboço inicial, sendo abordados ao longo dos capítulos com maior ou menor profundidade. Entre eles, estão pensadores que defendem a importância dos processos interativos nas relações educadoras e o potencial formativo da prática nos processos de aprendizagem; autores que desenvolveram importantes estudos críticos sobre a educação e a arte, alguns dos quais discutem a relação da arte com o artesanato ou de ambos

com a indústria e educadores que colocam o ensino da arte a favor do desenvolvimento cultural e da construção humana.

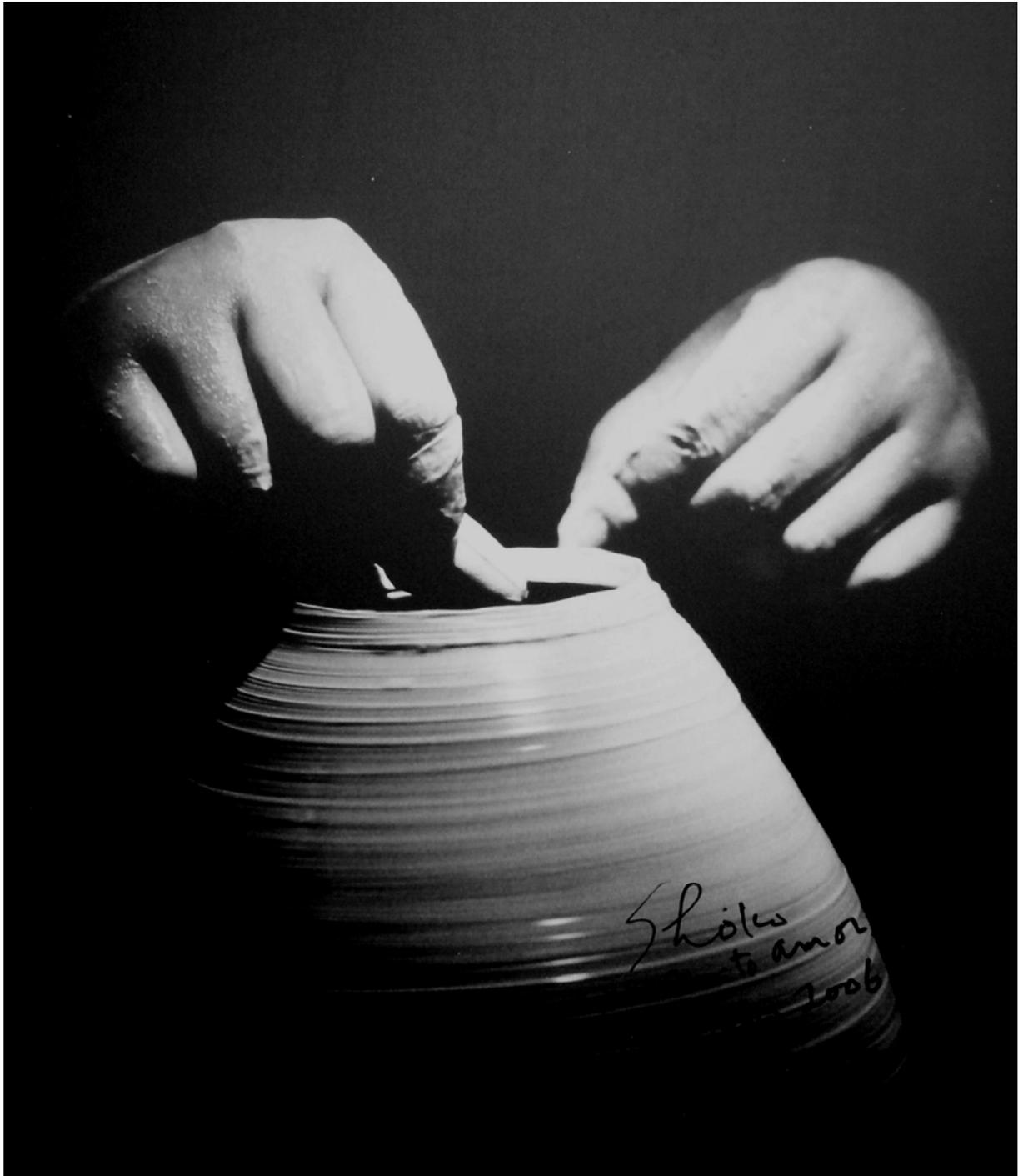
O primeiro capítulo – *A intimidade da terra: lições da cerâmica e da ceramista* – apresenta a trajetória artística de Shoko Suzuki e a experiência que vivenciei como sua aluna. Com o intuito de propiciar ao leitor uma imersão no universo da aprendizagem artesanal, são propositalmente descritas algumas aulas com a mestra, a partir das quais são identificados e discutidos elementos do processo conduzido por ela que garantiram que a aprendizagem da cerâmica propiciasse, de fato, a vivência da experiência criadora. O segundo capítulo – *A terra habitada: ensino de arte, espaço de encontro e construção humana* – analisa a importância dos processos interativos na educação e na arte, a partir do apoio de autores abertamente comprometidos com uma concepção humanista de educação. Com Martin Buber, é discutida a reciprocidade como fator do verdadeiro encontro entre os homens. Esse autor, bem como Paulo Freire, colabora para a compreensão do valor do diálogo nas relações educadoras. A compreensão dos papéis dos contextos histórico e cultural e da escola e do professor nos processos de desenvolvimento e aprendizagem da arte é discutida à luz de contribuições de Michael Parsons e Ana Mae Barbosa. Ainda nesse capítulo, tendo como base a noção de artista e de professor de arte como propositores, a partir das propostas inovadoras unindo arte e vida desenvolvidas por Lygia Clark, é posta em discussão a importância da interação e da experimentação no ensino da arte. O terceiro capítulo – *A poesia extraída do barro: cerâmica e a invenção da sobrevivência* – testemunha a sobrevivência do artesão nos dias atuais, trazendo a vida, a obra e modos de ensinar de Isabel Mendes da Cunha, que organizou em torno de si uma verdadeira escola de ceramistas. O capítulo destaca os aspectos de resistência, criação e transformação que fazem parte do universo cultural e produtivo da mestra-artesã. O quarto capítulo – *A palma da mão como medida: aprender pelo fazer, propostas deste e de outros tempos* – apresenta a perspectiva teórica da proposta de aprendizagem pelo fazer na educação formal e não formal e profissionalização de professores, iniciando-se com uma breve explanação de duas experiências históricas que se inspiraram na aprendizagem artesanal: as Corporações de Ofício da Idade Média e a Escola Bauhaus, seguindo-se a apresentação das idéias de Dewey, Schön, Zeichner e Stenhouse sobre o valor da prática na

educação escolar e formação de professores. Ainda nesse capítulo, o papel da práxis no processo de humanização do ser humano é posto em discussão. Tendo como base o trabalho realizado com alunos, futuros professores de arte, no âmbito do estágio supervisionado e da prática de ensino, o quinto e último capítulo – *O ofício reinventado: professores de arte em formação* – traz reflexões sobre a importância de a práxis criadora do futuro professor de arte ser favorecida ainda na fase inicial de formação. A partir da análise dos dados coletados durante o trabalho desenvolvido, são apresentados seus pressupostos, dificuldades, resultados e desdobramentos pelas vozes dos próprios alunos, que se fazem ouvir nos ricos registros que eles produziram ao longo do processo e em seus trabalhos de conclusão de curso.

Neste estudo, não pretendo apresentar uma metodologia de formação de professores ou critérios para avaliação das práticas educativas em arte, tampouco apregoar um retorno à era artesanal.

Agregando outra pergunta àquelas que abrem essas páginas – *o que as mãos dos professores de arte podem fazer?* – pretendo compartilhar o que hoje trago em minhas mãos, oferecendo subsídios teóricos e práticos para a reconstrução de saberes, técnicas, práticas, valores, princípios e teorias pertinentes ao ensino-aprendizagem da arte e formação de professores, com todos aqueles que estão envolvidos com a arte-educação – pesquisadores, docentes e estudantes dos cursos de licenciatura em arte, professores de arte que atuam nas várias etapas da educação básica e profissionais que trabalham com a educação docente.

A INTIMIDADE DA TERRA:
lições da cerâmica e da ceramista



*Na mestria, como em qualquer coisa mais elevada,
o senso artístico e humano em toda sua acepção
re encontram-se.*

E. Herrigel

Shoko Suzuki torneando.
(foto: acervo pessoal da artista)

O processo de aprendizagem não é imutável, mas construído pelo aprendiz durante a sua jornada. Até que possa prosseguir sozinho, ele tem ao seu lado pessoas especiais que conhecem seus verdadeiros sonhos e o fazem acreditar que é capaz de realizá-los.

Aquele que se põe em marcha não se abala com desvios, atalhos e interrupções. Determinado a conquistar sua unicidade e completude, perfaz o caminho que inventou para si, em cujo trajeto aprende a andar com os próprios pés e fazer escolhas que o coloquem em seu próprio destino.

Como toda jornada verdadeiramente transformadora, a aprendizagem não prescinde da imaginação, da qual o aprendiz extrai forças criadoras que o ajudam a abrir avenidas em territórios até então desconhecidos. Assim constrói e expressa a sua identidade; assim imprime significado à sua existência.

Como nos lembra Bachelard, a imaginação é muito mais que a produção e o fornecimento de imagens; é, antes, *a faculdade de deformar as imagens fornecidas pela percepção [...] a faculdade de libertar-nos das imagens primeiras, de mudar as imagens* (1990, p. 1), *uma faculdade de sobre-humanidade* (1998, p. 18), que concede ao ser humano a capacidade de gerar o que antes de sua ação não existia.

Rousseau, ao se referir ao incomensurável prazer propiciado pela atividade imaginativa, escreveu: [...] *minhas meditações acabam pelo devaneio e durante tais divagações minha alma vagueia e plana no universo sobre as asas da imaginação, em êxtases que ultrapassam qualquer outro gozo* (1986, p. 92).

Em sua busca, sem perder o rumo, os aprendizes também desatam as forças de sua imaginação para que, livres, vaguem ultrapassando todos os limites, pois só assim obtêm conhecimentos verdadeiramente significativos.

Vôos de liberdade marcam a trajetória de Shoko Suzuki e assinalam sua árdua jornada para deixar a condição de aprendiz e constituir-se artista em uma sociedade em que ser ceramista era um ofício exclusivamente masculino.

Com o vigor de uma águia, ela voou para bem longe das fronteiras de seu país de origem em busca de uma terra que a acolhesse e onde seus sonhos pudessem germinar. E hoje, pousada sobre o cume mais elevado, oferece seus conhecimentos a outros que, como ela, desejam aprender a difícil lição de voar.

Shoko é uma mestra. Mais que conhecimentos sobre cerâmica, proporciona aos seus aprendizes a oportunidade de viverem experiências

criadoras e pensarem profundamente sobre o sentido da arte e da existência humana.

Gusdorf diria que ela, como todo mestre,

opera uma transferência de significação de uma existência para outra, [...] mais que de um exemplo, poder-se-ia falar aqui de *testemunho* [...] são as atitudes perante a vida que se questionam, no próprio princípio de sua orientação. É nesse sentido que a ação do mestre se apresenta como criadora, na medida em que produz no discípulo uma mudança de figura e um redirecionamento. (2003, p. 206).

Em tempos de pasteurização desenfreada, como é o nosso, é muito raro vivermos experiências artísticas, estéticas e educativas propiciadas por um mestre. Entretanto, não se pode ser professor, tampouco de arte, sem que se realize uma profunda reflexão a respeito da vida e da educação.

E essa é uma das grandes contribuições de Shoko Suzuki ao presente trabalho. Para iniciarmos a reflexão sobre o ensino-aprendizagem da arte e a formação de professores, optei por apresentar, neste primeiro capítulo, o processo de ensino-aprendizagem da cerâmica vivido por mim ao lado da mestra, durante o qual meus papéis de pesquisadora e aprendiz estiveram absolutamente fundidos.

Para que o leitor absorva e seja também absorvido pela atmosfera em que tal processo se desenvolveu, descrevo alguns encontros com a artista, partindo de minhas impressões como sua aluna, mesclando meus registros pessoais a trechos de depoimentos seus, registros de aulas, diálogos nossos e imagens variadas.

É importante lembrarmos que Shoko trilhou um longo caminho no campo da cerâmica antes que se lançasse ao desafio de ensinar. Para compreendermos as bases em que o processo conduzido por ela se assentou é fundamental conhecermos um pouco mais de sua história e processo de formação artística.

Entre inúmeras outras lições, ao compartilhar conosco as riquezas guardadas em seu armário de memórias, a mestra nos ensina que o sonho pode se realizar quando a convicção e a coragem se aliam à sensibilidade, imaginação e respeito pelo ser humano. E mais. Muito próxima dos oitenta

anos, com a vitalidade e a alegria inabaláveis, ela nos mostra que o pouso é apenas a preparação da decolagem.⁶

Este é o meu tesouro



Foto: Sumaya Mattar Moraes

Uma luz suave ilumina os objetos de cerâmica escolhidos por Shoko para compor o armário localizado no antigo ateliê de seu marido Yukio Suzuki, hoje um local que guarda objetos e obras de arte da coleção particular da artista.

⁶ Além dos inúmeros diálogos desenvolvidos durante as aulas, registrados por escrito, foram realizadas algumas entrevistas com Shoko, todas gravadas e transcritas integralmente. A primeira ocorreu no ano de 2005. No ano seguinte, por ocasião da produção do filme que realizei sobre a artista - “Shoko: expressão do cosmos”, cujo texto e narração são do Prof. Dr. João A. Frayze-Pereira – foram realizadas mais três entrevistas, além do acompanhamento e gravação dela trabalhando.

A temperatura das peças feitas por amigos seus, antepassados e grandes artistas, trazidas do Japão há mais de quarenta anos - algumas das quais com alguns séculos de existência - harmoniza-se perfeitamente com o calor da madeira das portas e prateleiras.

Shoko Akiko Oshima, única filha de uma família aristocrática cuja origem remonta há pelo menos cinco séculos, sabe que a sua verdadeira riqueza está no interior daquele armário. *Este é o meu tesouro*, diz, com felicidade.

O valor simbólico e as referências estéticas e afetivas reveladas em cada peça nos conectam com o longínquo passado da ceramista, testemunhando o profundo sentido que ela atribui à cerâmica.

Acho que cerâmica tem que ser assim. Que tenha vida, sentir. Muito ancestral, mas ao mesmo tempo muito nova. E passa para a gente, sentimento para a gente.

Entre as peças, um prato. A primeira peça de cerâmica adquirida por Shoko. Todavia, em sua casa não se usava cerâmica, considerada inferior à porcelana utilizada regularmente. Para desgosto da família, Shoko, afastada dos demais, nele fazia suas refeições. E o lavava longe das louças de porcelana, que poderiam *estragar* em contato com a cerâmica. A incansável jornada de Shoko começava ali e já se anunciava na escolha do rústico objeto: sete dias da semana escritos em idioma japonês ao redor da beirada, um atrás do outro, sem interrupção, sem pausa nem descanso - o trabalho, o esforço, a vigília.



Foto: Sumaya Mattar Moraes

A terra já fazia parte das brincadeiras da menina, mas era pura diversão, em nada associada à cerâmica, cuja existência ela desconhecia. A mãe falecera quando ela ainda era criança, mas jamais sairia de sua memória e imaginação. O pai ensinara-lhe o valor do trabalho e da dignidade. Como grande apreciador de antiguidades, gostava de levar a menina para observar escavações. Contudo, o contato de Shoko com objetos artísticos só se daria na juventude, longe da casa materna.

O começo foi em Tóquio, mas não tinha nada de arte, nunca vi também. No primário já, eu gostava de brincar com, não é argila, nunca vi argila, terra mesmo. Era brincadeira. Minha família não tinha aquele ambiente artístico. Meu pai não colecionava, mas acho que gostava de coisa antiga, mas não é nada de cerâmica, me levava, às vezes, como chama... De pedra antiga assim... escavações. Eu gostava, mas eu nunca conheci a cerâmica, pintura também nada, na minha casa não tinha nada disso. Tinha pintura na parede, mas não era assim grande pintor, era alguma coisa antiga, só isso.

Ela entrava na adolescência quando o Japão se preparava para a guerra. Bem antes de saber que suas mãos estavam destinadas à produção da beleza, trabalhou na fabricação de peças de avião, assim como muitos estudantes. Com a eclosão da guerra, vários daqueles que trabalhavam com ela partiram para nunca mais voltar. Amargamente, Shoko concluiu que aquela tarefa estava a serviço de uma causa prejudicial ao ser humano.

Antes da guerra, os estudantes tinham que trabalhar na fábrica para fazer peças de avião. Todo mundo tinha, mas não era necessário, acho que não era necessário. Todos os estudantes furavam peças, não é prego, parafuso, furavam parafuso para colocar no avião. O Japão inteiro fazendo isso, mas acho que não era necessário. Alumínio com ferro. Era muito fácil abrir com a máquina. Mas ninguém queria fazer aquele trabalho pesado. Eu ofereci, eu faço. Operava a máquina grande para acertar a ponta para furar. O corpo inteiro ficava todo sujo de óleo. Quando voltava para casa, meu pai ficava olhando e dizia “tira a roupa que senão eu não agüento seu cheiro de óleo”. Era adolescente, mas havia meninos também. Ali, tinha amigos. Depois do intervalo, nós cantávamos. Tinha alguns que faziam poemas. Mas essas pessoas, quando iam para a guerra

mesmo, a gente arrumava grupo, cantava, assim, mas todos, ninguém voltou. Kamikazes. Ninguém voltou.

Em maio de 1945, ela presenciou a destruição da casa onde morava com o pai e a madrasta. Os bombardeios à cidade de Yokohama antecederam os ataques atômicos a Hiroshima e Nagasaki, em agosto daquele mesmo ano, que deixaram cerca de 200 mil vítimas fatais, além daquelas que sofreram ou ainda sofrem seqüelas da radioatividade. Ante a brutal violência, a jovem passou a refletir profundamente sobre o valor da vida e o significado da existência humana.

Daí aconteceu o bombardeio, tudo aí. Assim acho que comecei. Aqueles amigos que não voltaram, pensei, não era justo. Fiquei revoltada com a situação do ser humano. Isso foi fundamental para mim. Eu comecei a duvidar de valores humanos. Valor de humano. Qual é o valor de humano? Tão frágil. Ali que começou.

Um objeto de madeira muito amado pelo pai fora destruído com a casa. Era *uma escultura, o tesouro dele*, mais valioso que as relíquias da aristocrática família, poupadas da destruição em virtude de seu severo zelo com os objetos portadores da história de seus antepassados.

Meu pai ficou muito sofrido. Ele não falou nada. Isso também marcou muito comigo. Na hora que estou fazendo aquele trabalho, parece que estou lembrando dele. Ele tinha escultura, um toco de árvore, assim, mas tinha tudo buraco, mas não era ele que fez, tinha buraco, limpou tudo, ficou polido. Em cada buraco, ele colocou santinhos, eu lembro quantos, trinta e três santinhos. Era o tesouro dele. Mas foi queimado. Tudo. Ele que descobriu. Então, parece que eu tenho algumas raízes no sangue. Ele que achou, não sei onde, mas poliu tudo. Bonita a escultura! E tinha tudo buraquinho, assim, como se fosse caverna, cada caverna. Ele perdeu isso. Parece que ele olhava todo dia, às vezes, depois do trabalho. Olhava, gostava, limpava. Daí, acho que ele ficou muito sofrido, mas foi a única coisa que ele fez, coisa muito boa. Aqueles mais de quinhentos anos de coisas ele levou na casa de madrasta, o irmão dela estava tomando conta. Esse que ele salvou, mas aquela escultura que ele gostava, perdeu.

A escola, que há muito não despertava o interesse de Shoko, ficou ainda mais ausente de significado. E não seria lá que ela reconheceria seus verdadeiros desejos e aspirações. Sentia a urgência de forjar seu caminho, imprimindo à sua marcha um ritmo próprio.

Na escola, tinha pintura de que eu participava, aula de pintura. Mas eu não sabia pintar, gostava de pintar também, só isso. No colegial, já começou a Segunda Guerra. Já não era mais de pensar na arte, nada, aquela confusão da guerra. Daí, depois passei no colégio. Antigamente, chamava científico. Passei dois anos, depois ficava pensando o que queria fazer. Falei que queria ser médica, mas não era nada, nada, bobagem. Eu não entendia nada da importância. Só porque amigos de pai eram médicos, só isso, coisa de criança. Eu sempre tinha, ganhava boas notas. No momento, eu guardava, depois já esquecia. A professora disse para eu ficar mais tempo, continuar, mas eu não estava, não queria estudar mais assim. Não tinha nada interessante. A guerra terminou um pouquinho antes de eu terminar esse científico. Então, já para mim acabou tudo, não quis mais nada, eu queria fazer alguma coisa. Acho que nasci para brincar, conhecer, aos poucos.

De volta ao cenário da destruição, ela procurava por um sinal de esperança, um pouco de paz no mundo em chamas. Descobriu, como que ao acaso, uma promessa de vida sob a destruição; um brilho fugaz de algo que parecia ter vida e fora arrancado das entranhas dos escombros pelas mãos de um velho senhor. Era cerâmica.

No dia do bombardeio, no dia que eu fugi com o edredom com a minha madrastra, onde acabou aquele fogo, nas casas que estavam sobrando, tinha muita gente, fugitivos. Uma casa me aceitou e me deu o chão para dormir. Eu dormi no chão, não tinha lugar. Parece que fiquei dois dias. Depois eu queria voltar para ver como minha casa ficou. Ainda estava saindo fumaça, estava tudo preto, tudo preto, mas tinha que passar. Daí um lugar, não sei onde, perto de minha casa, um senhor de idade, uns sessenta anos, por aí, estava cavoucando, assim. Daí eu passei, passei, só. Na mão dele, tinha uma coisa viva. Quando eu passei, fiquei tão arrepiada! Me tocou alguma coisa. alguma coisa sobrou... brilho. Só isso... vida! Naquele momento, eu pensei: Nossa! Está tudo morrendo, tudo fumaça, tudo queimado, mas tem alguma coisa viva!

Silenciosamente, naquele momento, o plano de vôo de Shoko começara a ser esboçado. Mas ela não se lembraria daquela cena durante um longo período, até que, tempos depois, aquelas impressões voltariam à sua memória sob a forma de uma pergunta fundamental. *O que era aquilo?*

A resposta encontrada colocou-a em seu verdadeiro caminho. *Era obra de arte! Parece que era cerâmica. Acho que naquele momento que eu vi aquela peça, nem vi tudo direitinho, é que começou.*

A visão despertou-a para a perenidade prometida pela arte.

Enquanto existe mundo, cerâmica e barro acompanham. Nunca tem fim. São elementos muito importantes para a vida da gente, para a vida da gente e universo. Eu acho isso. Eu acho que barro é eterno. Cerâmica é eterna. Alma e calor. A pessoa sente calor. Cada vez dá vida. Não é parado. Cada vez que passa o tempo... Por que nós acabamos um dia, isso que eu senti fortemente na guerra que eu passei, que eu perdi amigos, fiquei no meio do fogo. Eu fiquei muita dúvida com valor humano, mas pensei, será que é possível fazer peça, obra de arte, com argila, que é imortal?

Sua casa fora destruída, mas como nos lembra Bachelard, *a imaginação não pode viver num mundo arrasado* (1986, p. 73). Era preciso recomeçar a vida. E Shoko a recriou dos escombros.

Antes que seguisse pelas trilhas do barro, morou com o pai e a madrasta em uma fazenda e, sem grandes expectativas, deu prosseguimento aos estudos secundários, apenas porque *tinha que terminar aquela escola*.

Daí a casa, cheguei lá, já não tinha, a casa era tudo madeira, não sobrou nada, só fumaça. Eu vi aquilo e fui embora a pé, não sei como. Não tinha trânsito, não tinha ônibus, não sei como eu cheguei na casa da madrasta numa fazenda. Andando junto com ela, andando chegamos lá. Daí meu pai chegou, depois, andando também. A escola tinha que continuar, [...] daí eu ia com trem, quarenta minutos andando, no mato, pegava o trem e ia para a escola, perto de Tóquio.

O pai falecera algum tempo depois.

Por um breve período, morou com um tio, mas procurando por sua independência, mudou-se para Tóquio e começou a trabalhar. Começou a

deslumbrar-se com objetos que ecoavam vozes distantes e traziam marcas de outros tempos. Este seria um fecundo período para a sua aprendizagem e descoberta da arte.

No fim, eu tinha que sustentar minha madrasta. Daí eu trabalhava também de noite, aprendi datilografia para ganhar mais dinheiro. Comecei inglês na escola francesa. Não fiquei tanto tempo. Trabalhei metade do dia - fiquei no pensionato - e metade do dia ficava nessa escola. Nessa casa, tinha vaso, tinha três cavalos, desenhos, mas uma textura tão bonita! Quando eu vi, fiquei assim parada. Ai que lindo! Eu queria aquele, mas também não tinha nada, não tinha nada, mas tinha rádio. Sempre, às oito horas da manhã, passava sempre música erudita, que eu gosto muito de ouvir, mas eu falei para a dona da pensão, muito boa pessoa, se ela queria trocar alguma coisa. Eu não tinha dinheiro, mas queria aquele. Ela não tinha rádio também. Vamos trocar! Eu troquei. Foi a primeira peça que comprei: três cavalos bonitos, clássicos. O que gostei era da textura. Não era nada, mas fiquei apaixonada. Primeiro contato foi assim, descobrindo, pelo olhar.

Shoko passou a ficar atraída pelos muitos antiquários que despontavam na Tóquio pós-guerra. Os objetos a enlevavam e restituíam o significado da existência humana que fora profundamente abalado pela guerra. Com a sua coleção, Shoko erigia seus referenciais estéticos e artísticos.

Naquela época, em Tóquio, começou a surgir antiquários, pouco a pouco. Daí, sempre à noite, eu passava olhando. Ficava tão cheia, me enchia quando via coisas antigas assim! Não tinha na minha casa. Acho que comecei a procurar, a sentir coisa imortal. Daí eu comprava alguns objetos de arte, parecia que eles me puxavam. Comecei a colecionar aos poucos, e também não tinha muito dinheiro, dinheiro nada, mas trocava com alguma coisa que eu tinha, queria tanto. Acho que isso começou a criar alguma coisa do mundo da arte comigo, aos poucos assim, para fazer cerâmica.

Ela ainda não sabia, mas ficaria em Tóquio somente o tempo necessário para se preparar para uma nova fase. Entre as peças adquiridas naquela época, uma em especial, feita de pedra, simbolizava a força de que necessitaria para iniciar a arriscada jornada à qual se lançaria.

Daí eu vi uma peça de santinho, de quatrocentos anos aquela peça, mas tão bonita, tão bonita! Essa imagem é de uma ilha do Japão muito conhecida. Um santinho para quando queremos melhorar de vida. Essa também. Eu preciso comprar, preciso comprar, só que eu não tinha dinheiro suficiente. Eu tinha uma amiga que trabalhava na importação e exportação. Daí, eu lembrei do relógio do meu pai. Pensei nessa amiga, mostrei o relógio a ela e perguntei se podia vender. Ela disse que sim, maravilhosa! Ela conseguiu vender o relógio e eu fui correndo nessa casa e comprei o santinho. Esse santinho sempre andava comigo, todo tempo, o tempo todo... de pedra. Para mim era emocionante. Consegui. Perdi o relógio; depois comprei coisa baratinha, assim, mas comecei a perguntar: Que horas são? Que horas são? Para mim era salvador o santinho, sempre ficava comigo.

A vida gritava pela jovem que não suprimira a vontade de viver em atitude de pura contemplação, nem reduzira todos os seus esforços à pura passividade. Era preciso ter coragem e manter-se, durante todo o tempo, em permanente estado de alerta.

Ela sentiu-se desafiada a buscar algo a que pudesse se lançar de corpo e alma, algo por meio do qual pudesse reafirmar - diariamente e por toda a sua existência - a escolha que fizera pela arte, a vida e o ser humano.

Eu nunca fiquei triste, sou otimista, parece. Queria olhar o lado positivo sempre. É por isso que eu venho andando desse jeito, descobrindo, não é descobrindo, me atraiu tanta coisa! Parece que estou com sede, muita sede, sede, sede.

Quando presenciou uma queima pela primeira vez, Shoko deslumbrou-se com uma peça que ardia em meio às chamas, cuja visão trouxe-lhe conforto aos olhos e calor ao coração.

Naquela época, eu fui a um ceramista famoso, alguém me apresentou. Eu queria fazer cerâmica. Alguém me apresentou. Era perto de Tóquio. Estava acontecendo uma queima dentro do seu ateliê. Só tinha homem ceramista naquela época, há mais de cinquenta anos atrás. Na queima que estavam fazendo, eu vi uma peça dentro do forno. Quando eu vi a peça dentro do fogo, eu vi assim, eu senti. Mãe! Ah, essa é a mãe, grande mãe!

Suas mãos já sentiam a impaciência por tornejar. Ela sabia que a vida não esperaria. Era preciso correr para realizar sua vontade. Para isso, desafiaria o sistema hierárquico que regulava os comportamentos feminino e masculino, ultrapassando a docilidade, a passividade e a delicadeza esperadas das mulheres.

No mesmo dia em que ficara fascinada ante a visão da peça no interior do forno, manifestou sua vontade ao famoso ceramista. Porém, vivendo em uma sociedade que atribuía à mulher um papel secundário e considerava a cerâmica uma atividade exclusivamente masculina, logo percebeu que não seria fácil encontrar alguém disposto a iniciá-la nos segredos do barro.

Ele estava queimando, me lembrei bem. Esse senhor me recusou. Quando eu fui pedir para ele, ele viu que eu queria trabalhar com cerâmica, disse que mulher não era para essa coisa. Ceramista tinha que ser homem. Por isso que eu realmente não pensei em aprender na escola, procurar escola, não. Também não tinha condição de pagar e estava buscando mais coisa. Eu vou fazer cerâmica, sozinha, não é contra homem, mas eu tenho que encontrar, realizar. Não tinha outra... Sempre assim, eu tenho que fazer, eu tenho que ir. Assim veio.

Mesmo sabendo que poderia contar somente consigo mesma, ela precisava encontrar alguém que a ajudasse a dar os primeiros passos. Agregou força e movimento à sua personalidade, e após muitas outras tentativas, finalmente, encontrou um ceramista que a aceitou como aluna. Assim iniciou-se sua formação com Jyuko Karasugi, que duraria dez anos.

O único que me aceitou foi ele. Tinha a mentalidade muito livre, por isso que me aceitou. Tinha outras moças, mas sempre saindo, parece que só uma virou ceramista também. Não tinha nenhuma mulher que fazia cerâmica como profissional naquela época.

Como professor, Karasugi estava à frente de seu tempo. Não acreditava na aprendizagem da cerâmica senão como resultado de uma rigorosa busca pessoal. No lugar de inúmeras lições, ele permitia que Shoko o visse trabalhar e traçasse seu próprio caminho de aprendizagem.

Depois que eu encontrei meu professor, comecei. Eu aprendi com ele a tornear, mas de outro jeito. Ele me mostrou. Ele não ensinava, era só pelo contato. Para mim era a melhor coisa. Eu acho que ele quis dizer que é sempre um caminho de busca, não é determinado, ele quis dizer que é assim.

Todavia, muitas barreiras ainda teriam de ser vencidas para que ela conseguisse ingressar no meio artístico e fosse reconhecida como ceramista.

Confiante na capacidade de sua dedicada aluna, Karasugi a ajudava. *Ele me colocava naquele salão acadêmico. Só eu. De mulher era só eu.*

Shoko fez parte de muitas mostras coletivas em Tóquio e, em 1958, algumas de suas obras participaram de uma exposição em Dusseldorf.

Outras mulheres passavam pelas mesmas dificuldades para conseguir espaço e reconhecimento. Embora já participasse de muitos salões de arte, ela uniu-se a duas novas amigas, sem, contudo, abrir mão de sua individualidade artística.

Para que as produções do trio fossem apreciadas unicamente por suas qualidades estéticas, em igualdade de condições com os artistas do sexo masculino, elas chegaram a suprimir as partículas femininas de seus nomes.

Eu encontrei minha amiga. Não era amiga. Ela me procurou, que tinha ouvido falar que uma outra mulher estava fazendo, me procurou. Mas mesmo assim, eu gostaria de trabalhar sozinha. Ficamos muito amigas (ela ainda está viva). Tem uma outra que faleceu no ano passado, ela também fazia. Precisávamos fazer exposição, começamos a movimentar. Uma se formou na faculdade em pintura, não era cerâmica, mas virou ceramista porque o marido – Seime – era ceramista. Muito talentosa. Então, nós três. Eu chamava Shoko, ela chama Tioko, a outra, Mioko, mas nós tiramos tudo o ko. Ko era nome de mulher. Os homens gozavam, não acreditavam. Essa letra de ko que atrapalha nós. Então, vamos ficar igual ao nome de homem: Sho, Tio, Mio. Ai começou o nome artístico mesmo, para mostrar e sentir melhor. Os homens ceramistas falavam, gozavam: “as mulheres estão andando juntas para sentir a força dos amigos porque os peixes pequeninos sempre precisam viver juntinhos, mas o grande peixe não precisa, fica sozinho. Mas mulheres...”

Apesar das dificuldades para trabalhar no Japão, a carreira de Shoko estava em ascensão. Era uma ceramista profissional, possuía seu próprio forno e ateliê e suas peças tinham vendagem certa.

Shoko

Além disso, com muito esforço, ela e as amigas conseguiram realizar uma mostra em Tóquio.

Mas não era esse exatamente o seu sonho. Ela sabia que para alcançar um verdadeiro lugar para si, teria de se libertar de tudo que lhe era familiar, ir às profundezas e descobrir-se a si própria.



Ateliê de Shoko no Japão - década de 50.
(acervo pessoal da artista)

Logo depois, fomos fazer uma exposição em Tóquio, conseguimos fazer uma pequena mostra. Então, quando marcou a exposição (eu participei também), me apaixonei pelo Brasil. Primeira exposição, eu estava no Brasil, vindo para cá. Daí acabou, porque eu vim para cá, não continuou, elas não continuaram, foi a primeira da última.

Voando por ares desconhecidos, Shoko lançou-se aos perigos de uma longa viagem, acompanhada de Yukio Suzuki, também artista, com quem se casara havia dois anos e de quem passara a adotar o sobrenome.

Parece que eu estou entrando no braço de grande mãe

A idéia de ter uma terra longínqua como pátria invadiu a imaginação de Shoko pela tela do televisor, no final do ano de 1961. Ela encantou-se com a exuberância da natureza de cidades brasileiras e o frescor da recém-construída Brasília. Era a promessa de uma nova vida em um mundo fértil, inteiramente novo.

Quando eu vi aquele projeto do Niemeyer, aquele prédio, aquele branco, eu fiquei emocionada, chocada. Naquele momento, eu decidi: eu quero ir aí. Porque sempre, desde há muitos anos, eu estava trabalhando com cerâmica, mas onde eu posso trabalhar, onde eu posso procurar meus caminhos de trabalho não é no Japão, mas em outro lugar no mundo. Onde será? Nunca encontrei. Algum lugar no mundo deve ter lugar para mim. Nesse dia, encontrei. Ali que eu quero! Paixão à primeira vista! No dia seguinte, já comecei a desmontar forno, comecei a desmontar o ateliê, tudo.

Em março de 1962, ela e Yukio embarcaram para o Brasil em um navio de imigrantes. Aportariam na nova terra somente cinco semanas depois, mas a longa espera seria recompensada.

Quando chegaram ao Porto de Santos, sentiram-se plenamente acolhidos, e Shoko teve a certeza de que encontrara o seu verdadeiro *lugar no mundo*.

Depois de trinta e nove dias flutuando no mar, finalmente, chegou ao Porto de Santos. Quando eu vi, era tão bonito! Parece que estou entrando no braço de grande mãe! Era dia onze de maio. Dia treze de maio foi a primeira vez que pisei no chão do Brasil. Sentia tão calor! Assim, quente, humano, alguma coisa. Sentia vibração, alguma coisa está mexendo. Foi emocionante!

A vinda para o Brasil era a oportunidade que ela precisava para realizar seu sonho de restauração humana, tendo a cerâmica como meio expressivo.

Mas será que é possível fazer cerâmica em terra que eu procuro, encontro? Cerâmica que tenha sentido, que falasse, até igual assim, grande mãe?

Lançando-se à vertigem, ao inteiramente desconhecido, Shoko iniciou um novo caminho para constituir-se artista de fato.

Assim que eu saí do Japão, naquela época, eu me livreí, eu queria me desligar, por isso que fiquei tão feliz em vir para cá no navio de oitocentas pessoas. Para mim, era maravilha. Por isso que eu queria caminhar sozinha, começar a andar, procurando, passo a passo, material, tudo. Eu queria assim, descobrindo. Não queria pensar nada.

Ela não queria receber nenhum tipo de influência. Sabia que havia muito a aprender, todavia, não buscava professores, livros, referências ou conselhos técnicos. Sua sede era por liberdade. Queria aprender por conta própria, a partir de seus próprios esforços.

Depois pensei, não procurei escola daqui. Eu não queria influência de nada, eu queria saber só o que eu penso, o que eu queria fazer no momento, cada momento, só. Não tinha professor aqui. Eu não procurei nada. Só fiz assim, sempre fazendo como se fosse correndo. E cheguei aqui.

Nos primeiros tempos, Shoko e Yukio moraram em um pequeno cômodo, em um bairro do município de São Paulo. Sua sobrevivência era garantida com a produção e venda de bijuterias queimadas em um minúsculo forno, presenteado por um amigo um pouco antes da partida de Tóquio.

Embora não fosse seu projeto, Shoko fazia cada pequenina peça com absoluto rigor técnico e sensibilidade, o que garantia a qualidade e, portanto, a grande aceitação das mesmas.

Eu tive que fazer muita coisa para poder seguir e fazer outras. Mas, mesmo as pequenas, eu fiz com todo carinho. Sempre fiz tudo com o mesmo sentimento.

Ela jamais esquecerá de seus verdadeiros propósitos. Logo que pôde, deu início à pesquisa dos materiais essenciais para o seu trabalho, que eram generosamente oferecidos pela nova terra.

Alguns dias por semana, permanecia no município de Mauá - à época ainda uma região rural do estado de São Paulo - trabalhando obstinadamente em seu torno manual, trazido do Japão.

Quando eu cheguei, a primeira coisa que eu queria procurar era barro. E entrei no mato (agora talvez ficou cidade, mas é sertão de Mauá). Aluguei casinha de caboclo e comecei a trabalhar[...]. Tornear é um trabalho difícil. Tive que treinar bastante para poder expressar o que eu queria fazer. Isso é só treino. Eu fiz todo dia, quase dezoito horas torneando, o dia inteiro.

Com rigor e disciplina, pôde desfrutar da necessária liberdade para pesquisar e experimentar argilas e pigmentos extraídos de folhas e galhos de árvores, mais tarde usados na composição de seus esmaltes.

Ali, afastada de sua terra natal, *longe dos constrangimentos impostos pela tradição em que se formou* (FRAYZE-PEREIRA, 2006, p. 4), Shoko encontraria a solidão fecunda, necessária para sua imaginação criadora.

As pecinhas torneadas por ela para pesquisar o comportamento das substâncias, hoje também guardadas em seu precioso armário, eram queimadas no forno de uma olaria próxima do local onde ficava instalada. Gradualmente, adquiriu confiança para dar passos mais largos.

Foi assim que, pouco tempo depois, ela e o marido fixaram-se em um sítio na cidade de Cotia, em São Paulo, onde construíram seus ateliês⁷ e começaram a trabalhar em seus próprios projetos.

Naquele local, a natureza oferecia tudo de que a artista precisava para dar prosseguimento às suas experimentações: tranquilidade, terra, água, ar e muita vegetação.

Aqui na minha casa, quando eu comecei a trabalhar, eu catei argila, barro, do fundo do quintal. Daí dava para fazer bonito trabalho. O que eu queria fazer era o

⁷Yukio Suzuki, falecido no ano de 2005, foi exímio pintor e gravador. Já havia exposto em Tóquio antes da vinda para o Brasil e por aqui expôs desde 1968, passando por salões, bienais e várias mostras individuais.

máximo simples possível. Argila que eu amasso na minha mão, escolho na minha mão, esmalte que eu queria fazer, todos os elementos que estão por aqui do lado.

A escolha de residir em um sítio na região de Cotia, que à época era um município bem distante da zona urbana de São Paulo, foi a maneira encontrada por Shoko para aproximar-se mais da vida. Ela sabia que a simplicidade vivida na solidão do campo, em dependência direta da natureza, a colocaria diante de si mesma.

Em meio às suas pesquisas, seus sonhos de alquimista levaram-na à produção de uma nova matéria, utilizando a madeira. Com sua visão criadora, inventou um esmalte especial utilizando cinzas de galhos de árvores variadas, submetidas a um longo processo de decantação.

No início, a ceramista misturava pequenas quantidades de esmaltes coloridos ao pigmento extraído das cinzas, obtendo tons esverdeados, amarelados, avermelhados e azulados. Entretanto, para atingir a cor desejada, ao longo dos anos passou a utilizar somente cinzas de eucalipto, a elas misturando uma pequena porção de esmalte incolor e uma solução de alga marinha diluída em água. Assim, chegou ao tom peculiar de suas peças.



Década de 60
(acervo pessoal da artista)

Eu não queria aquela fórmula de esmalte dos livros, muitas, muitas. No começo eu tentei fazer com o professor, mas agora, daqui para cá, eu queria mais simples. Simples, mas profundo. Isso que eu queria fazer.

O passo seguinte seria a construção de um forno. O sítio oferecia amplo espaço e adequada inclinação topográfica para a construção de um noborigama, à época inexistente no Brasil.

Para fazer, construir esse forno precisava lugar, lugar adequado. Então, eu achei esse lugar que tem um pouquinho de inclinação. Esse noborigama precisa de inclinação. Daí, quando eu fiz forno no Japão tinham muitas pessoas ajudando que até não sentia que estava construindo forno. Daí, quando eu comecei aqui, do zero, eu queria construir com a minha mão. Um por um, levantando tijolo, um por um, sentir que eu estou começando o trabalho. Daí era meio difícil adquirir aquele tijolo bem perfeito. Eu conheci pessoa que me dava usados, então eu fazia, construía um por um.

Quando alimentado por cerca de trinta e quatro horas, ininterruptamente, o forno, cujo modelo remonta ao período medieval, pode atingir uma temperatura acima de 1.300°C. As obras, colocadas nas câmaras interligadas em desnível para melhor aproveitamento do calor, ficam em contato direto com o fogo e a fumaça. O processo resulta peças de elevada beleza, resistência e originalidade.

Antes de vir para o Brasil, Shoko permanecera durante uma semana em Kyoto, observando atentamente todos os procedimentos de uma queima coletiva em *um forno muito comprido e famoso*.

Na ocasião, conseguira de um amigo um projeto para a construção de um forno noborigama. Ele só aceitara romper o cerco de segredos em volta da arte da cerâmica porque Shoko estava de mudança para *um lugar muito distante*.

Em 1966, com o projeto em mãos e conhecendo os procedimentos básicos para a queima, ela ergueu o seu noborigama. Seguindo a tradição japonesa, batizou seu forno de *Sai*, palavra que sintetiza suas mais profundas aspirações.

Este projeto do forno meu amigo me deu, que era aquele forno que ele tinha. Ele disse que esse era só para ele, mas como eu vou do outro lado do mundo, me deu esse. Daí, conforme o desenho, eu fiz. No Japão, especialmente forno de

artista dá nome. Esse nome que eu coloquei, forno SAI, SAIGAMA, significa colore, assim colore como se fosse ambiente, como se fosse aquele, se for comparar, Aquarela do Brasil, igual aquele. Não é só colore, aquele que tem poema, sentimento, beleza, tudo. Então, eu queria que meu forno tenha esse sentido. Daí fiz SAIGAMA.

Mas era preciso esperar o momento certo para caminhar com segurança. Pacientemente, a artista realizou várias queimas antes que o forno começasse a apresentar os resultados almeçados por ela.⁸

Demorou muito para dar resultado. Primeira queima do forno não deu certo. Eu queimei caminhão inteiro, cheio, não deu certo, mas no meio eu vi o defeito do forno, mas eu queimei até o último pau. Daí, quarta vez eu consegui fazer esmalte muito bonito saiu. Daí eu fiquei com confiança e comecei a fazer.



Década de 60 (acervo pessoal da artista)

Apesar do estilo de vida aparentemente recluso, o mundo exterior sempre esteve presente na vida da ceramista. Além de viajar, ler e acompanhar o circuito artístico nacional, desde o início ela acostumou-se a receber pessoas em seu sítio, estabelecendo inúmeros vínculos de amizade.

⁸ A preparação das peças para a queima demora aproximadamente três meses e envolve: o torneamento, a primeira queima em forno menor e a esmaltação, o que significa que Shoko demorou pelo menos um ano para obter os resultados que esperava. Vale lembrar que durante as trinta e quatro horas de duração da queima, cerca de um caminhão de lenha é consumido.

Sua primeira exposição no Brasil foi realizada ao ar livre, em seu sítio, no ano de 1967, quando considerou que obtivera resultados dignos de serem mostrados ao público. Desde então, vem recebendo grande apoio da colônia japonesa. Aos poucos, também passou a ser admirada pelos brasileiros.



Década de 70 (acervo pessoal da artista)

Eu coloquei todas as peças no quintal. Era mato, nada, nada. Daí, não conhecia ninguém, amiga chamava colônia japonesa. Muita gente me apoiou muito. Depois que comecei (com essa exposição) conhecer brasileiros. Apareceram tantos fãs.



Década de 70 (acervo pessoal da artista)

Cinco anos após a primeira exposição e já consagrada como grande ceramista, Shoko realizou uma individual no MASP, a convite de Pietro Maria Bardi.

Em 1984, realizou um grande sonho: expor em Brasília, retribuindo a oportunidade de mudança que a cidade que a encantara lhe ofereceu. *Podia ser em qualquer lugar, no meio do mato, no cimento, em qualquer lugar.* Seus amigos conseguiram um lugar para ela expor. Quando viu a cidade do alto, emocionou-se.



Década de 70 (acervo pessoal da artista)

Isso para mim era emoção, também compromisso que eu tinha que fazer. Porque Brasília me deu motivo para mudança para aqui, para o novo mundo. Me senti realizada. Não posso explicar, mas é emocionante. Quando eu subi na torre, quando fiquei no alto, quando eu vi: essa cidade que me deu chance! Eu comecei chorar, não parava. Foi emocionante para mim.

Nas décadas de 70, 80 e 90, o intenso ritmo de trabalho da ceramista foi marcado por inúmeras exposições individuais e coletivas, culminando, em 2003, com uma exposição comemorativa de seus cinquenta anos de carreira, no Museu da Casa Brasileira.

A mais recente mostra de Shoko – *Caminho* - realizada no Espaço Cultural Citigroup, em São Paulo, no ano de 2006, revela o sentimento de plenitude que a tem acompanhando nos últimos anos.

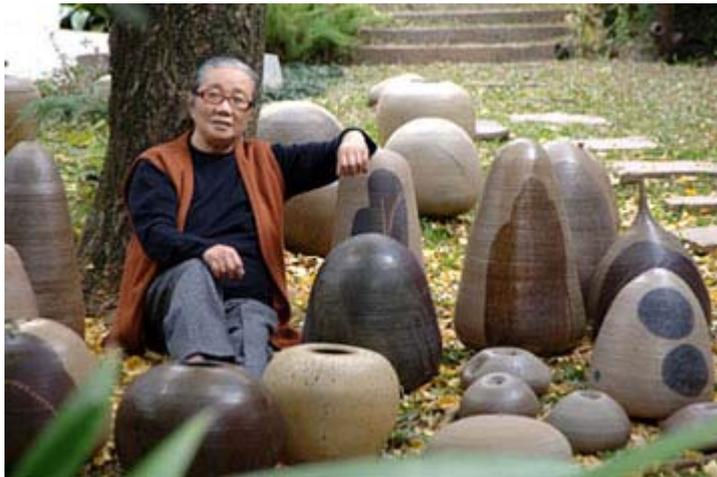


Foto de Rômulo Fialdini

Aquele sonho que eu desejava, acho que está chegando, parece que eu estou chegando a alguma coisa

Diante das trágicas conseqüências da guerra, Shoko vivera um vazio que pôs em causa a existência e a chamou ao sentimento de sua missão, forçando-a a tomar decisões.

Com profundos propósitos para desprender-se de todas as coisas finitas e dedicar-se irrestritamente à cerâmica, ela não buscou somente a unidade da forma e da matéria, mas, acima de tudo, um desdobramento interior equivalente a uma maior humanização em todas as dimensões da vida. Conseguiu e sabe que conseguiu.

Além da visão, suas obras solicitam o tato; sentimos necessidade de apreciá-las com a nossa sensibilidade. Só então compreendemos o que Focillon escrevera: *Digamos, se quiserem, que a arte não se contenta em revestir de forma a sensibilidade, mas que desperta a forma na sensibilidade.*(1983, p. 93).

Cada peça acorda em nós o valor vital do qual a arte não pode prescindir. Isso ocorre até mesmo com os objetos feitos para uso cotidiano, como xícaras e pratos. Ao tocá-los, somos reconduzidos à época em que a obra de arte não tinha um fim em si mesma. Seu torno de cerâmica arcaica é um testemunho de que, outrora, não havia separação entre as chamadas “arte maior” e “arte menor”, já

que os objetos nele produzidos traduzem seu valor, há um tempo estético e utilitário.



Foto: Rômulo Fialdini

A obra de Shoko contrapõe-se à violência e aos apelos da tecnologia presentes em todos os domínios humanos, até mesmo na arte. É um convite ao aprofundamento na interioridade do ser, à reflexão sobre as angústias e desígnios do ser humano.

Tudo é espiritual no momento que eu faço. É só isso. Só isso. Cada vez que eu faço, mergulho dentro de meditação. Quase todos que estou fazendo acho que esse sentimento. Aí eu esqueço outras coisas, me parece uma meditação quando eu faço.

Hoje, para expressar a satisfação com o resultado do trabalho obstinadamente desenvolvido, durante anos a fio, a ceramista também se refere a um vazio. Mas esse é um *vazio-cheio*, para usarmos a expressão de Lygia Clark (1980), que em nada se parece com aquele que pôs em causa a significação da existência.

Esse *vazio-pleno* sentido por Shoko, equivalente a uma paz profunda e íntima, é produzido por suas próprias mãos ao conferirem às peças, a todas elas, vida e calor humano, superando definitivamente a frieza e a dureza que caracterizam o material cerâmico.



Foto: Rômulo Fialdini



Foto: Sumaya Mattar Moraes

Após anos e anos de trabalho, suas mãos aladas, finalmente, a conduziram ao feliz reencontro com os seres humanos.

A minha preocupação era com aquilo que era injustiça. Eu só queria ir fazendo, sentindo alguma coisa imortal, sempre fazendo alguma coisa imortal. Trabalhei durante muito tempo. Um dia, pensei que eu já trabalhei neste sentido, mas eu já

tenho amizade, para mim não precisa preocupar essas coisas. Por que estou lutando tanto neste sentido? Aqui o mundo para mim é maravilhoso. Todo o calor humano que tem por aqui. Para quê estou fazendo, fazendo? Porque não precisa mais lutar neste sentido. Já faz quinze anos, não sei, não lembro bem. Estou fazendo para nada, não precisa essa preocupação. Eu fiz trabalhos que a pessoa começava a falar que queria pegar, que estava sentindo um calor. Para mim é felicidade. Daí eu mudei muito, daqui para frente eu vou fazer cerâmica, essa questão já acabou. Estou muito feliz, o humano, o homem é bonito, o mundo é bonito, não é mais aquele. Acho que o homem é mais bonito, talvez, que objeto de arte, não é? Daí para frente queria fazer só arte, o sofrimento já não existia mais há muito tempo. Eu joguei tudo só para fazer coisa bonita, se pudesse. Daí eu comecei a fazer sem preocupação.

Muitos são aqueles que saem à procura de seu próprio caminho em uma cultura estrangeira. Isso porque a melhor maneira de estudar a si próprio é viver em um ambiente pouco familiar, entrando em confronto com as várias facetas de si mesmo. O fato é que a credibilidade dos ideais é logo posta em prova, dando início a uma luta pela sobrevivência.

Ao viver em uma terra estrangeira, sentindo privações materiais, de relacionamento, comunicação e hábitos, Shoko colocou em exercício muitas habilidades valorizadas pela cultura oriental, como o despreendimento e a capacidade de se colocar na humilde posição de quem ainda tem muito a aprender. Resistir às dificuldades sem abrir mão de seu projeto foi a melhor maneira para esclarecer e fortalecer, passo a passo, seus propósitos pessoais.

Ela compreendeu que poderia encontrar seu próprio caminho a qualquer momento e em qualquer lugar neste mundo por meio de seu corpo, fala e mente. Com o desafio de um ambiente estrangeiro, sua mente fortaleceu-se e ajudou-a a suportar os momentos de desordem e conflito com o seu destino.

O trabalho exaustivo, sem trégua, imposto pela cerâmica, também a ajudou a ultrapassar muitos obstáculos. A tormenta acalmou-se.

Agora eu tenho muita vontade de fazer outra etapa, muito feliz. Realmente. Nova etapa, com felicidade.

Da substância vital que constitui sua autoconstrução, Shoko erigiu uma morada dentro de si mesma. Está livre. Em nenhum lugar se sentirá estrangeira.

Agora eu comecei a pensar no mundo, outro mundo assim, Cosmos. Agora eu queria caminhar assim... voando... flutuando... Cosmos. Eu queria neste sentido, muito importante esse momento para mim. Cosmos - acho que para o futuro, meu futuro.

Está faltando passar para alguém

Há algumas décadas, um longo período separava a amassadura do barro do torneamento de uma peça, durante o processo de formação de jovens ceramistas, no Japão. Com humildade, obediência e paciência, enquanto observava o mestre trabalhar e o ajudava em tarefas corriqueiras, o aprendiz assimilava saberes e princípios fundamentais ao exercício do ofício, tornando-se, aos poucos, ceramista.

Ao final, o mestre dava um carimbo de ouro para o aprendiz assinar suas peças quando considerava que ele se tornara um artista. Mas isso não significava necessariamente que ele houvesse conquistado um estilo pessoal, mas sim que se tornara autônomo e capaz de seguir rigorosamente os princípios aprendidos com o mestre, dando prosseguimento ao seu modo de fazer e transmitindo-o para as gerações mais novas.

De certo modo, esse foi o processo de aprendizagem de Shoko. Ao final da década de 40, tornou-se aluna de Karasugi e assim permaneceu por cerca de dez anos.

Durante esse período, além de aprender a preparar e amassar o barro, tornear, esmaltar e queimar, ela também aprendeu que deveria encontrar seu próprio caminho dentro da cerâmica. Isso porque seu professor *era diferente, um pouco diferente* dos outros, permitia que a jovem fizesse suas próprias experiências.

Outros eram mais rigorosos naquela época, muito rigorosos. Criticam, não deixam a pessoa sossegada, mas meu professor era diferente. Por isso eu gostei também. Ele era uma pessoa muito livre, por isso que combinou bem.

Depois de empenhar-se em seu próprio projeto durante mais de cinquenta anos, Shoko passou a sentir a urgência de ensinar seus conhecimentos para outras pessoas. *Leva muitos anos para poder expressar seus sentimentos. Para poder ensinar e não acabar comigo, para não ser egoísta.* Seu sonho de permanência antes restrito à arte, estendeu-se também ao campo da educação.

Depois que terminei aquela exposição, acho que fiquei satisfeita, nunca se pode ficar satisfeita, mas fiquei contente, tranqüila, fiquei muito tranqüila. Eu gosto de marcar alguma coisa, deu para fazer alguma coisa aqui no Brasil, não é só no Brasil, desde o começo até agora, mas um dia, espera aí! Está faltando passar para alguém! Pensei que não tem mais novidade para mim, mas tem que passar para outras pessoas. Só isso. Tem que passar para as pessoas o que é importante. Não queria fazer escola para muita gente, não é isso, eu queria passar para alguém, é assim, torneir, para mim é ótimo, cada uma entende, sabe, para passar para seus alunos, para mim é maravilhoso. Eu não queria dar aula para muita gente. Não queria pegar muitos alunos.

No início do ano de 2004, Shoko aceitou nove mulheres como suas alunas. Eu era uma delas. Em todas, Shoko diz ter observado uma característica que considera essencial ao ceramista, em nada correspondente ao grau de conhecimento na área.



Da esquerda para a direita: Sumaya, Mônica, Neide, Lila, Maruska, Shoko, Sônia, Nine, Tânia e Ivone

Vocês apareceram e são todas diferentes. É a qualidade da pessoa. Pode ser iniciante. A gente sente, a gente vê e sente. Não é nível, é pessoa. Todas vocês já estão preparadas. Não só cerâmica, como pessoas. ⁹

Nas próximas páginas, ofereço ao leitor a oportunidade de compartilhar um pouco da experiência que vivi como aluna de Shoko, a partir do relato de alguns encontros que tive com a mestra, desenvolvidos, principalmente, durante o primeiro ano do curso.¹⁰ Optei por descrever trechos de encontros em que a metodologia e a visão de homem, mundo, arte e educação da ceramista ficaram mais evidenciados. Ao contrário do restante do trabalho, escrito a partir do olhar da pesquisadora, os trechos seguintes partiram da viva experiência da aprendiz.

O que você quer de mim?

Meu primeiro encontro com Shoko deu-se no mês de janeiro de 2004, em sua casa. No segundo semestre do ano anterior, tomara conhecimento de sua obra por intermédio de uma aluna minha – Kelly - do curso de licenciatura em artes visuais no qual eu lecionava.

Kelly era aluna de uma turma que se formaria no final daquele mesmo ano. O ensino da arte era um tema constante em nossos encontros. Os alunos já demonstravam preocupação com seus trabalhos de conclusão de curso e com o destino que dariam às suas vidas profissionais.

⁹ Ivone, descendente de japoneses, era a única do grupo que fora convidada por Shoko para ser sua aluna. Levava Sônia, professora de arte aposentada que, assim como a amiga, dedicava-se integralmente à cerâmica. Nine era neta de um ceramista que há muitos anos fora aluno de Shoko. Morou algum tempo no Japão, quando teve a oportunidade de estudar cerâmica. Mônica era formada em Ciências Sociais, filha de um arquiteto amigo de Shoko. Desde criança, contemplava as peças feitas pela ceramista e alimentava o desejo de aprender com ela. Lila, a mais nova do grupo, estudara Artes Plásticas. Amiga de infância da filha de Shoko – Sakurako - trabalhava com cerâmica havia alguns anos. Maruska, por sua vez, fora trazida por Nine e era a mais velha de todas. Ela e Neide - arquiteta aposentada, eram exímias ceramistas. Tânia, a quem eu conhecia um pouco mais, era arquiteta. Filha de um casal de japoneses, amigos de Shoko, freqüentava a casa da ceramista desde criança. Assim como eu, também se iniciava no campo da cerâmica.

¹⁰ **As aulas desenvolveram-se ao longo de dois anos. Além de um encontro semanal de quatro horas, Shoko organizava reuniões de todas as alunas para a integração do grupo e complementação de nossa formação: almoços, exibição de filmes sobre cerâmica, construção de um forno pequeno, queimas, exposições, entre outros. Ao total, entre aulas e outras situações, foram mais de cem encontros de pelo menos quatro horas.**

Em suas reflexões, mesmo ainda não atuando como professora, mas já se vendo como tal, Kelly demonstrava reconhecimento da importância deste profissional:

Nós, professores, somos uma ponta de esperança, uma espécie de semeadores de nossos alunos. Se cultivarmos bem, com carinho, com responsabilidade, poderá brotar dentro deles lindos frutos.

Todavia, nem todos os alunos estavam certos de que queriam ser professores. Muitos ficavam divididos entre a carreira artística e a docência, sem considerarem que ambas as atividades podem caminhar juntas.

Kelly, como os demais, procurava o seu próprio caminho. Estagiava no Museu Brasileiro de Escultura e já trabalhara como auxiliar de uma ceramista por algum tempo.

Eu também estava em busca de algo. Procurava por um artista ceramista que também fosse professor para acompanhar - com regularidade e proximidade - a sua forma de ensinar. Pedi auxílio à Kelly.

Em uma noite, ao final da aula, minha aluna mostrou-me um catálogo da exposição de Shoko Suzuki no Museu da Casa Brasileira, em comemoração aos cinquenta anos de carreira da artista.¹¹

Kelly não sabia se Shoko era professora e ressaltou que talvez eu não me interessasse, pois o trabalho dela era “utilitário”.

Talvez Kelly não soubesse que sua observação relacionava-se a um antigo questionamento pertinente ao conceito de arte. *O que é Arte? Cerâmica é Arte?* Tampouco que tal questionamento remonta ao século XIV e está relacionado ao estabelecimento de uma hierarquia entre as “belas artes” (pintura, escultura e arquitetura) e as “artes menores”, “decorativas” ou “aplicadas”, onde se inclui a cerâmica.

A clareza da origem de tais valores talvez pudesse ajudá-la a compreender os preconceitos em relação à cerâmica que ainda hoje vigoram, embora não se pode esquecer de que tais preconceitos também estão relacionados aos confusos discursos sobre a arte contemporânea.

¹¹ Trata-se da exposição “Shoko Suzuki – 50 anos de cerâmica”, ocorrida no Museu da Casa Brasileira, em São Paulo, no período de 11 a 24 de setembro de 2003.

Como aluna de arte, Kelly transitava pelos espaços culturais e artísticos da cidade e participava de debates e discussões efervescentes sobre a produção artística contemporânea.

O preconceito presente em sua fala ao se referir ao trabalho de Shoko como *utilitário* não correspondia ao que a artista realmente fazia, que poderia ser apreciado por Kelly se ela deixasse de lado os esvaziados discursos sobre a arte, tão ausentes de significado, e se aproximasse das obras ceramista.

Segurei o catálogo na mão e logo quando olhei a capa senti algo muito forte. O que era aquilo? Um conjunto de colinas?



Foto: Rômulo Fialdini

Delicadas elevações aglomeravam-se em uma superfície levemente côncava, lembrando uma cordilheira.

Só depois, ao abrir o catálogo, pude ver que se tratava de um detalhe da obra “Aldeia”, de 2003. Sim, era uma *aldeia*. Eu nunca vira nada igual.



Foto: Rômulo Fialdini

Continuando a folhear o catálogo, deparei com a beleza e a verdade que pulsavam daquelas obras: “Uma flor”, “Terra”, “Cosmos”, “Caminho”, “Paisagem”... Onde estava o caráter funcional da obra de Shoko?



Foto: Rômulo Fialdini

Terminantemente, não havia nada de utilitário naquelas cerâmicas.
Mais tarde saberia que também as peças utilitárias feitas pela artista para garantir a sua sobrevivência não se restringiam ao aspecto funcional.



Foto: Rômulo Fialdini

Era Shoko Suzuki quem eu procurava.

Desse breve, porém intenso, contato com a obra da artista nasceu o desejo de ser sua aluna. Resolvi que deveria procurar por ela, mas não sabia que aquele desejo era somente o início de uma caminhada que estaria muito longe de terminar.

Fiquei muito agradecida à minha aluna por ter me apresentado a obra de Shoko Suzuki.

Por dias e dias, fiquei sem saber o que faria para me aproximar da ceramista, foi então que, procurando na Internet, encontrei todas as informações iniciais de que precisava para fazer um primeiro contato: endereço, telefone, um breve currículo.

No início de outubro de 2004, enchendo-me de coragem, telefonei. Indagada sobre a possibilidade de dar aulas de cerâmica, Shoko pediu que eu fizesse novo contato ao final do ano. Os meses demoraram a passar e a minha ansiedade tornou o tempo ainda mais vagaroso. Tinha medo de que ela se esquecesse de nossa breve conversa.

Para minha alegria, quando telefonei no final de novembro, ela ainda se lembrava de mim. Confirmou a possibilidade das aulas para o ano seguinte, mas queria que eu fosse conversar com ela, em sua casa, no mês de janeiro. Novamente, sofri com a morosidade do tempo.

Janeiro de 2004. Quase quatro meses haviam se passado desde o primeiro telefonema. O desejo de ser aluna de Shoko aumentava proporcionalmente ao medo de não ser aceita como tal.

Durante a longa distância que percorri para chegar à sua casa, os mesmos pensamentos que há muito me perseguiram retornaram: será que ela me aceitaria como sua aluna?

Quando cheguei, ao entrar pelos portões que separavam o terreno da calçada da rua, percebi que aquele não era um lugar comum.

Shoko recebeu-me e conduziu-me ao ateliê de Yukio Suzuki, seu marido. Nas paredes, belíssimas pinturas e desenhos do artista. Peças da ceramista espalhadas por todo espaço tornavam o ambiente especialmente acolhedor.



Fotos: Sumaya Mattar Moraes

Sentada à minha frente, ela ouviu em silêncio minha breve apresentação. Falei um pouco de minha formação e atuação profissional. Quando terminei, ela olhou-me no fundo dos olhos e perguntou: *O que você quer de mim?*

A pergunta feita de forma tão direta desconcertou-me.

O que eu queria de Shoko?

Ora, queria viver uma verdadeira experiência de aprendizagem da cerâmica tendo uma artista como professora.

Mas para quê? Qual era, de verdade, a minha necessidade?

O que consegui responder para Shoko naquele momento não conseguiu traduzir a minha verdadeira busca.

Eu queria mais do que aprender cerâmica. Queria uma oportunidade de conviver com ela, vivendo um processo de ensino-aprendizagem que me ajudasse a pensar na relação professor-aluno na escola. Queria ficar realmente frente a frente com o outro, não como professora, pois esse papel eu já assumia quase que diariamente, mas sim como aluna, e numa situação diferente daquela em que comumente me vi envolvida na universidade quando cursei Artes Plásticas.

Da força de seu trabalho, extraíra a hipótese de que ela tinha mais para ensinar além da própria cerâmica, de que sabia que a relação educativa abria possibilidades de reconhecimento mútuo de personalidades distintas, de que essa relação tinha força de recomposição humana, mexeria com a minha auto-estima e

fortificaria o meu espírito, mente e corpo, desde que eu me envolvesse realmente na relação, por isso ela precisava saber o que eu queria dela.

Evidentemente, não consegui falar nada disso naquele momento. Limitei-me a falar da pesquisa e da necessidade de viver uma relação educadora com ela.

Inicialmente, ela não compreendeu. A formação em Artes Plásticas, as atividades profissionais como professora universitária e o doutoramento fizeram-na pensar que nada tinha a me ensinar.

Foi um momento muito difícil do nosso encontro, pensei que aquele meu receio de não ser aceita como sua aluna se confirmaria. Senti um vazio inexplicável.

Foi então que me enchi de coragem, saí da posição de *pesquisadora* e abri meu coração para Shoko. Ela ouviu em silêncio, pacientemente, cada palavra que saiu de minha boca.

Falei que desde a minha formação em Artes Plásticas eu não fazia mais nada “com as mãos”. Que a carreira acadêmica havia me absorvido por completo e que desde então só desenvolvia trabalhos intelectuais. Que eu precisava me reaproximar da arte também como produção. Que eu precisava ser sua aluna.

Ao final, Shoko havia compreendido minhas necessidades e justo propósito. Com um doce sorriso falou: *Se é assim, então está bem.*

Fiquei feliz, seria sua aluna. Era um privilégio.

Naquele mesmo dia, ela levou-me para conhecer o seu ateliê. Para chegarmos lá, atravessamos o amplo jardim de sua casa, repleto de plantas, pedras e peças de cerâmica. Altos pinheiros espalhavam-se pelo terreno.

Tamanha era a harmonia entre as peças da artista e as flores, pedras, árvores, pássaros, borboletas, que logo me esqueci que estavam ali. Instaladas como plantas com as raízes fincadas na terra, as peças pareciam testemunhar que tudo o que é da terra a ela voltará.



Foto: Sumaya Mattar Moraes

Ao se referir às formas na matéria, Focillon nos ajuda a compreender o silencioso trabalho da natureza no centro da invenção de Shoko e outros artistas orientais.

Os mestres do Extremo-Oriente, para quem o espaço é essencialmente o lugar das transformações e de migrações e que sempre consideraram a matéria como a encruzilhada de um grande número de caminhos, preferiram, entre todas as matérias da natureza, aquelas que são, se podemos dizer assim, as mais intencionais e que parecem elaboradas por uma arte obscura; e por outro lado, muitas vezes se dedicaram, ao tratarem as matérias da arte, a lhes imprimir características da natureza, a ponto de fazer uma passar pela outra, se bem que, paradoxalmente, para eles a natureza esteja cheia de objetos artísticos e a arte cheia de curiosidades naturais. Assim, as pedrinhas dos seus preciosos jardins, escolhidas com todo o cuidado, parecem trabalhadas pelo capricho das mãos mais hábeis, e a sua cerâmica de grés parece menos obra de um oleiro do que uma maravilhosa condensação elaborada pelo fogo e pelos acasos subterrâneos. (1983, p. 69-70).

À aproximação do espaço de trabalho da artista, fui invadida por uma sensação de paz. Essa sensação primeira, de encantamento, ainda se repete todas as vezes em que caminho pelos jardins de sua casa.

O ateliê estava repleto de peças secas, prontas para a queima, muitas das quais com finalidades utilitárias. A forte presença da madeira, amplamente distribuída pelos móveis e objetos, chamou minha atenção: prateleiras, bancadas, instrumentos de trabalho, forros, colunas de sustentação e, especialmente, os dois tornos, preciosos utensílios de Shoko, colocados bem próximos um do outro. A presença sutil da luz de pequenas luminárias completava a atmosfera de beleza e harmonia.



Foto: Sumaya Mattar Moraes

Fiz o caminho de volta para casa com alegria. Ali começaria um longo processo, cujos desdobramentos ainda não são totalmente conhecidos.

Amassar a argila com movimentos de pétalas de crisântemos

As aulas tiveram início na primeira sexta-feira do mês de março. Acordei bem cedo, mas dessa vez não era para lecionar como fazia todas as manhãs, mas sim para ocupar o lugar de aluna.

Acompanhava-me uma sensação muito boa, misto de humildade e diligência; de busca e encontro. Eu não precisaria planejar a aula, tampouco estar à frente dela, e sim preparar-me para receber o que Shoko Suzuki reservara para mim. Esse seria meu grande aprendizado inicial: saber receber.

O início da aula estava marcado para as nove horas. Quando toquei a campainha, ela apareceu. Parecia alegre e entusiasmada. Levou-me ao ateliê, onde eu estivera há mais ou menos um mês e disse-me que havia mais uma aluna e ela faria aula comigo. Seu nome: Tânia.

Enquanto aguardávamos minha companheira, conversamos um pouco sobre um livro que eu adquirira recentemente: *Cerâmica – a arte da terra*, que traz um capítulo sobre o trabalho de Shoko. Então, ela me levou a um cômodo do ateliê onde havia uma razoável quantidade de livros sobre cerâmica, muitos dos quais citando o seu trabalho. Certamente pensando em fornecer dados para a minha pesquisa, colocou-os à minha disposição.

Fiquei propensa a tomá-los emprestado naquele mesmo momento, mas para que nada se interpusesse à experiência prática que se iniciava, achei melhor ter antes um contato menos formal com a artista, ou seja, como sua aluna e não como pesquisadora. Expliquei-lhe isso e ela compreendeu.

Voltei a olhar para o ateliê tomada por uma sensação de encantamento. Quando estivera lá, no mês de janeiro, não percebera as belas fotos nas paredes que mostravam a artista mais jovem, trabalhando, ora com o envolvimento de todo o corpo, ora somente com as mãos. Igualmente belas eram as peças registradas pelas lentes do fotógrafo e as cenas de exposições e de cerimônias em sua homenagem.

Saberia mais tarde que o ateliê é o templo de Shoko. Em seu interior, todo o caminho trilhado pela ceramista e seus antepassados está acomodado. Tudo o que fazia parte ou se passava naquele sagrado abrigo me ensinaria algo de fundamental.



Foto: Sumaya Mattar Moraes

A tênue luz, a textura e o calor da madeira bruta; o torno em desperto repouso, ávido por mostrar sua potência; as toscas ferramentas marcadas por expressivos sinais do tempo; a argila cuidadosamente armazenada em sacos plásticos; a água morna das vasilhas de cerâmica apoiadas nas bancadas dos tornos, sempre à espera das mãos da artista; as janelas envidraçadas, que garantiam o contato com o forno e o jardim - também espaços sagrados; as peças, fotos, livros e catálogos antigos com referências culturais e artísticas e conhecimentos ancestrais; as peças semi-prontas repousando sobre as prateleiras, aguardando o esmalte ou o acabamento. E também os gestos e olhares trocados, a comida e a bebida compartilhada; os diálogos travados. Tudo estimularia e expressaria a genuína experiência criadora.

Quando Tânia chegou, Shoko nos apresentou. Arquiteta, há 20 anos começara a freqüentar a casa da ceramista acompanhada de seus pais. Ela procurou a ceramista, dessa vez como aluna, porque *sentia a necessidade de realizar algo menos abstrato do que aquilo que realizava todos os dias trabalhando na área de planejamento habitacional.*¹²

Também apresentei minhas razões e percebi que nos daríamos muito bem. Éramos duas das nove alunas aceitas por Shoko, todas começando naquela mesma semana.

¹² Shoko conhecia de antemão as necessidades de cada aluna. Deste modo, respeitando as características individuais observadas antes mesmo do início das aulas, montou duplas de trabalho que se revezaram ao longo dos dias da semana.

Embora não conhecêssemos as demais alunas, aos poucos ficamos sabendo um pouco de cada uma pela mestra. Observei que Shoko montara duplas por alguma proximidade entre as alunas e não pelo grau de conhecimento e habilidade em cerâmica que possuíam.

Começando nossa primeira aula, ela nos explicou que deveríamos amassar a argila para obtermos uma mistura homogênea. A massa fora preparada por ela havia alguns anos, com argila trazida de Mogi das Cruzes.

À argila bruta, Shoko mistura produtos como caulim e feldspato, responsáveis pelas nuances de cor e obtenção da adequada consistência para a confecção das peças.

Aquele barro bruto, com esse eu misturo caulim, feldspato, quartzo, só isso. Depende da porcentagem chega àquele que eu quero. Agora, alguns anos para cá, acertei aquele que eu gosto, textura, que dá sentimento, dá textura, que eu posso colocar minhas almas, pode ser. Então, eu estou usando a mesma argila que eu descobri, uma só, um só.



Foto: Sumaya Mattar Moraes

Ela colocou alguns sacos plásticos com argila sobre a bancada de madeira localizada bem no centro do ateliê, abriu-os e em pé começou a amassar a mistura, tendo a perna direita à frente do corpo.

Quando barro tem sempre me dá, todo dia me dá novo sentido, que me parece que barro está vivo. O que me alimenta é barro.

Com as duas mãos, amassou a argila em sentido circular, movimentando o corpo inteiro de forma harmoniosa. Enquanto fazia isso, explicava detalhes da posição dos dedos e das mãos. Lembrou-nos que esse movimento chamava-se *kikumoni*, que no idioma japonês significa *como as pétalas de crisântemos*.

Com habilidade e rapidez, depois de conseguir uma mistura homogênea, a ceramista arredondou a massa e deixou-a em forma de cone para facilitar a

modelagem, pronta para ser levada ao torno. Essa forma elementar nos remeteu imediatamente às suas peças.

Depois foi a nossa vez.

Com muita dificuldade, amassamos nossas argilas procurando reproduzir o movimento de pétalas de crisântemos, mantendo as mãos na posição correta. Não era fácil, só conseguimos terminar devido ao auxílio de Shoko. Naquele dia, sequer imaginamos a profundidade daquele exercício.¹³

Quando terminamos, ela nos levou para junto de seus tornos manuais, feitos com grandes fatias de ipê, uma madeira muito resistente à umidade.

Para utilizá-los, é necessário subir nas plataformas que servem de suporte para os instrumentos de trabalho utilizados durante o torneamento: vasilhas de cerâmica para água, feitas há décadas pela própria Shoko, espuma, bastão de madeira, ferramentas de aço, entre outros, e sentar-se em uma almofadinha, encaixando uma perna de cada lado.

Quando vi Shoko Suzuki subir com agilidade nesta espécie de andaime, fiquei impressionada com sua vitalidade e me emocionei, pois tive certeza de que ali estava uma mulher que extraia sua saúde, força e energia da arte que produzia.



Foto: Sumaya Mattar Moraes

¹³ Na China e no Japão, o crisântemo é o símbolo da felicidade e da longevidade. Devido à disposição regular e irradiante de suas pétalas, é também um símbolo solar e emblema da casa imperial japonesa. (HERDER LEXICON, 2000: 68-69).

Shoko começou a nos mostrar como iniciar uma peça. Umedeceu a superfície do torno. Sobre ele, colocou a massa informe e girou-o lentamente, centralizando a argila. Parecia fácil, mas depois fui percebendo que aprender a centralizar, seja o barro ou as peças para acabamento, é uma das lições mais difíceis.

Shoko girou vigorosamente o torno com a ajuda do bastão de madeira e antes que começasse a subir a peça, amassou o barro com as mãos úmidas, subindo e descendo a argila, alongando-a e achatando-a, até curvá-la em perfeita simetria.

Para mim torno manual é muito importante, porque quando faço forma torneando, o contato com a madeira, velocidade, girando com o pauzinho, me parece me alimenta muito. E também para fazer aquele que eu queria expressar com esse torno, que eu posso parar, quando preciso eu posso empurrar, daí parar, assim, daí comigo é muito importante. Para mim tem que ser esse.

Sem parar de girar o torno, a ceramista marcou, no barro, com o indicador, o ponto de onde a peça começaria a ser levantada. Afundando os dedos, definiu o centro e o fundo da peça.

Com movimentos ascendentes das mãos e dedos, ela subiu as laterais da peça. Então, pegou uma pequena tira de couro, mergulhou-a na água, escorreu-a, segurou-a entre os dedos e, delicadamente, girando o torno com lentidão, alisou as bordas da peça. Estava pronta, era perfeita.

É preciso treinar muito. Daí, quando torneando um dia, comigo, meu caso, assim, às vezes não dava para fazer aquele que eu queria. Desmontava, não gostava, mas um dia, depois de tantos anos, consegui fazer: Ah! Esse que... era esse! Depois, para mim, consegui torneiar naturalmente.

Era necessário tirar a peça do torno para que ela secasse. Então Shoko marcou de novo com o dedo o local próximo da base onde o corte seria feito. Tarefa delicada, pois um erro poderia eliminar a base da peça e deixá-la sem fundo. Mas não para Shoko, que passou com destreza um pedaço de fio de nylon sob a peça, pressionou-a levemente de baixo para cima, fazendo um pequeno movimento para frente, soltando-a do torno.

Em seguida, apoiou-a sobre uma tira estreita de madeira, que se encaixava perfeitamente nas prateleiras de secagem. Ali ficaria até o dia seguinte, quando seria coberta com um saco plástico e após alguns dias, quando estivesse um pouco mais consistente, mas ainda úmida, receberia acabamento.

Mas como Shoko estava apenas fazendo uma demonstração para nós, desmanchou sua obra, amassando-a com as mãos, colocando sobre o torno uma outra massa. Agora era nossa vez.

Para ensinar, tem que fazer junto, pegar na mão

Ao entrar no ateliê para a segunda aula, observei que Shoko guardara cuidadosamente, em sacos plásticos etiquetados, as peças feitas por suas alunas na semana anterior. E a cada uma destinara uma prateleira. Logo identifiquei as quatro pecinhas que fizera na semana anterior. Foi encorajador vê-las quase secas. Naquele dia, aprenderíamos a dar acabamento nas peças, tarefa tanto ou mais difícil que o torneamento.



Foto: Sumaya Mattar Moraes

Shoko mostrou detalhadamente como deveríamos proceder para desbastar, uniformizar e harmonizar a peça sem a estragarmos. Em seguida, tentamos fazer por nossa própria conta. Mas, antes, a mestra nos apresentou todas as ferramentas e acessórios de que necessitaríamos. Todas eram muito

antigas e utilizadas por ela em suas produções. Em uma delas, enxergava-se claramente a força do gesto gravada na superfície. O ferro se desgastara somente nos pontos de contato dos dedos da ceramista com o barro.

Ela nos deu duas barrinhas de ferro e explicou como dobrar a ponta para formarmos uma espécie de gancho. Bastaria uma delas para fazermos o acabamento. Então, pegou um prato que fizera especialmente para a aula e marcou na parte inferior o quanto deveria ser retirado para que não ficasse com uma espessura nem muito grossa, nem fina demais, o que poderia comprometer a beleza e/ou a estrutura da peça.

Com uma esponjinha, a artista umedeceu o torno e colocou o prato virado para baixo. Em seguida, passou a dar pequenos toques com os dedos unidos para centralizar a peça, um procedimento muito intrigante, pois absolutamente nada de objetivo indicava que a peça estava ou não no centro do torno. Devia-se tão somente olhar para o centro enquanto o torno era girado, dando-se pequenos toques na peça. Assim, dizia Shoko, podia-se observar uma marca indicando que a peça estava centralizada, uma marca que não era um pontinho no meio, mas uma outra coisa. O que era isso que eu deveria ver?

Evidentemente, eu não sabia. Demorei quase um ano para conseguir centralizar, seja uma peça, seja a própria argila, e ainda hoje sinto muita dificuldade, já que esse é um procedimento absolutamente intuitivo.

A percepção deve ultrapassar a superfície da peça, adivinhando o eixo dela, que por sua vez deve ficar em perfeita consonância com o eixo do torno. Esse último, embora seja mais facilmente identificado, nunca está totalmente evidenciado.

Minhas peças foram centralizadas pela artista durante quase todo o curso. De longe, ela observava a peça no torno e dizia: *Está quase. Falta só um pouquinho*. Então, sentava-se na beirada do torno e delicadamente tamborilava com os dedos nas laterais da peça, movimentando-a imperceptivelmente até o ponto exato. Depois, apontando para o centro da peça, dizia: *Olhe. Está vendo a marca? É assim*.

Demorou muito até que eu visse alguma coisa. Ficava olhando, olhando... Pensava que nunca conseguiria ver nada. Então, como que buscando uma solução mágica para o problema, procurava reproduzir exatamente os mesmos

movimentos de Shoko. Tamborilava com os mesmos dedos usados por ela, no mesmo ponto da lateral da peça, no mesmo sentido e direção.

Acho que de tanto repetir esses movimentos e procurar enxergar a *marca* à que ela se referia, minha percepção foi se aprimorando, até que um dia, consegui. Shoko não precisou me dizer, eu mesma percebi que a peça estava centralizada.

Mas centralizar é apenas uma primeira etapa do processo de acabamento, sem a qual é impossível prosseguir. Depois de localizado o centro, apóia-se levemente os três dedos da mão direita na parte superior da peça para evitar que ela se movimente, enquanto põem-se três rolinhos de argila nas laterais inferiores, unindo a peça ao torno. Em seguida, sem que se corra o risco de a peça sair do lugar, inicia-se o delicado processo de acabamento com a ferramenta de ferro contorcido.

O acabamento de nossas primeiras peças foi praticamente todo feito pela mestra. Ela fazia os primeiros movimentos e depois pedia que fizéssemos, enquanto nos observava e nos corrigia.

As mãos de Shoko seguravam a mesma ferramenta de modos diferentes, de acordo com o que pretendia fazer: tirar os excessos, harmonizar, dar simetria, definir o *pezinho*, entre outros. Desse modo, parecia utilizar inúmeras ferramentas quando na verdade usava uma só.

De vez em quando, ela parava e fitava a peça que estava sofrendo acabamento. Então dizia que era necessário retirá-la do torno para observá-la internamente, já que olhando somente por fora perdíamos a noção de sua real espessura.

Pedindo que a segurássemos em nossas mãos, Shoko nos fazia perceber se ainda havia muita argila a ser retirada ou se já era hora de parar. Era preciso muita calma e sensibilidade, pois com a pressa poderíamos sacrificar o fundo da peça.

Tomada a melhor decisão, a peça era novamente centralizada e afixada no torno. Ou então, se considerássemos que estava pronta, assinávamos, utilizando a ponta de um hashi e a colocávamos para secar.

Por várias vezes, com toda a delicadeza, Shoko colocou suas mãos sobre as nossas. Com esse gesto, ao mesmo que nos mostrava os movimentos corretos, parecia saber se estávamos ou não *sentindo* a peça, o que para ela era muito mais importante do que simplesmente conseguir fazer um acabamento

perfeito. E essa era exatamente a minha maior dificuldade. Ser mais delicada, sentir a peça, trabalhar com mais lentidão.

Consegui fazer acabamento em três peças. Foi emocionante. Ela olhou, sorriu e falou com carinho e entusiasmo: *Está bonitinho. Você está muito bem.*

A quarta peça, Shoko voltou a guardar no saco plástico. Talvez quisesse ensinar um outro tipo de acabamento na próxima semana.

Quando estávamos quase terminando, ela nos disse: *vamos tomar chá para acalmar*, saindo em seguida para providenciá-lo.

Que bom! Chegara a hora de descansarmos, conversarmos e conhecermos um pouco mais a história e os pensamentos de nossa mestra.

Vamos tomar chá?

Eu ficava sempre tão preocupada com a peça que estava fazendo, que quase não percebia quando Shoko apoiava uma pequena chaleira elétrica em uma mesinha para preparar o chá. Só notava quando a água, já em ponto de ebulição, começava a fazer um barulho peculiar.

Ao levantar a cabeça, observava a artista entrando no ateliê, portando em uma das mãos uma pequena lata verde com a erva. Atrás de Shoko, Adair, sua ajudante, carregava uma bandeja com talheres, xícaras, pratinhos de sobremesa feitos pela ceramista e um bonito bolo.

Era hora do chá, um momento muito especial que Shoko sempre fazia questão de compartilhar conosco.

A maneira como o chá era servido e saboreado pouco se modificava. Variavam somente os utensílios de cerâmica que faziam parte daquele momento, sobretudo, a tonalidade e textura das peças e o teor dos diálogos.

Ela esperava uma pausa natural em nosso trabalho – o término do torneamento de uma peça, a conclusão de um acabamento, a esmaltação de um conjunto de peças ou a limpeza do torno - e fazia o convite: *Vamos tomar chá?*

Então nos levava à varanda do ateliê e nos convidava a sentar. Em dias alternados, reservava a cada uma o privilegiado lugar que oferecia uma bela visão do jardim.

Antes de sentar, abria a latinha verde e despejava no fundo do bule um pouquinho da erva seca, vertendo sobre ela água quente. Em seguida, colocava chá em nossas xícaras e nos servia um pedaço de bolo em um dos pratos feitos por ela. Só então, sentava-se, servia-se e iniciava um longo e rico diálogo.

Naquela manhã, iniciou-o falando de sua infância.

Pequenina, sempre que saía da escola, gostava de se dirigir a um parque, correr e subir nos brinquedos, embora os pais a proibissem. Um dia, a pessoa que cuidava dela distraiu-se e ela aproveitou para se pendurar na barra e balançar. Não demorou que caísse e ouvisse os ossos do cotovelo trincarem.

O receio de ser repreendida pela brincadeira à saída da escola a fez dizer aos pais que o gesso em seu braço devia-se ao ataque de um cão. Com uma ponta de tristeza em um sorriso ainda maroto, Shoko disse que eles jamais conheceram a verdadeira história.

Também as perdas e sofrimentos provocados pela guerra foram recordados pela ceramista, assim como o seu início na cerâmica. Por um momento, ela pareceu estar novamente diante da cena em que o velho remexia os escombros, deles retirando cerâmica “viva”, quando se deu conta de que a cerâmica nunca era de todo destruída e decidiu aprofundar-se nela para *fazer algo que durasse para sempre*.

Shoko lembrou-se do tio, com quem morou por pouco tempo após o falecimento do pai. Inicialmente, ele não aceitara sua decisão de ser ceramista, mas depois, quando ela já estava no Brasil, enviou-lhe uma carta dizendo ter compreendido a sua escolha.

Sem o menor sinal de amargura, falou-nos sobre as dificuldades que encontrara para levar adiante sua decisão e os preconceitos que cercavam o exercício feminino da cerâmica naquele Japão da década de cinquenta.

Lembrou-se da amiga que passara com ela muitas dificuldades e sobre Seime, o amigo com quem aprendera muitas coisas. Mostrando-nos um livro com obras do ceramista - que impressionavam pelos traços humorísticos e surrealistas - Shoko falou de sua admiração pela liberdade de criação do amigo.

Em seguida, pegou um livro sobre a cerâmica de Picasso, que muito a impressionava. Considerava que o artista, antes de pintor, era um grande ceramista - *o primeiro a trabalhar a cerâmica como arte* - mas não quisera ficar

conhecido como ceramista por causa da categorização desse meio expressivo como uma “arte menor”.

Saboreando o chá, mal percebi quando o nosso diálogo alcançara a época atual. Shoko falou de seu amor pelo Brasil e brasileiros, especialmente pela liberdade com que *deixam o artista trabalhar*. Muito diferente do Japão, onde são *muito exigentes*.

Em relação ao seu ritmo atual de trabalho, disse que trabalhava quando podia. Quando era necessário parar para fazer alguma coisa, parava e depois continuava. Quando alguém - filha, marido ou neto - a chamava para alguma coisa, nunca dizia que não podia, atendia-os e depois recomeçava a trabalhar. Antes, trabalhava até dezoito por horas por dia, *quase não dormia, passava a noite toda torneando*.

Shoko não estranha o fato de o netinho não demonstrar interesse pela cerâmica - *talvez nunca se interesse*. *Ele gosta mesmo é de cozinhar, como o pai*, descendente de italianos. Em especial, de fazer bolo.

Também conversamos sobre Yukio Suzuki, que há 14 anos começara a adoecer, vítima de uma doença degenerativa. Nos últimos anos, não pintava nem se locomovia mais. Para poder ficar mais perto dele e atendê-lo, quando se fizesse necessário, ela construíra uma casa *com estilo das casas do interior do Brasil*, simples, sem escadas, com um cômodo bem próximo do outro, ao lado de seu ateliê. Para aplacar o sofrimento do marido, dizia-lhe para não ficar triste, pois já pintara *obras lindas, eternas, que ficarão para sempre*.

Com o olhar profundo e a voz pausada, entre uma lembrança e outra, a ceramista mirava seu lindo jardim. Prestava atenção ao movimento das folhas e ao barulho do vento. *As árvores foram podadas há seis meses. Já estão brotando novamente*.

O olhar da artista guarda as imagens do sítio à época em que ela e o marido por lá chegaram, em meados da década de 60.

Naquela época, distante vinte e cinco quilômetros do centro de São Paulo, Cotia era parte da zona rural da grande metrópole. Não havia nada por perto. Eles sequer contavam com eletricidade. *Era necessário ir a São Paulo até mesmo para dar um simples telefonema*.

Com o rápido desenvolvimento verificado nas últimas décadas e a conseqüente extensão do perímetro urbano, a região passou por uma radical transformação.

As distâncias entre o sítio e a região metropolitana diminuíram. Em sua volta, formou-se um bairro com estabelecimentos comerciais, condomínios residenciais e até mesmo fábricas.

Mas Shoko não considera a mudança de todo negativa. *Que bom que temos tudo por perto: oficina mecânica, supermercado, padaria...* Isso porque embora a paisagem do entorno tenha se modificado, a artista preservou não somente a vegetação como também a paz e o silêncio do local onde vive e trabalha, necessários à continuidade de sua obra.

Somente por isso estávamos ali saboreando o chá sem pressa, apreciando as flores e plantas, ouvindo o barulho do vento e o canto dos pássaros. Como se houvesse uma suspensão do tempo e não fosse um dia de semana. Como se estivéssemos em um local muito distante da alucinada metrópole e não fosse preciso sair correndo para retomarmos nossas atividades corriqueiras.

A possibilidade de suas alunas terem seu próprio torno entusiasmava Shoko. Disse que conversara com Francis, um amigo artista que trabalha com madeira e cultiva árvores, pedindo a ele que reservasse troncos com características apropriadas para os tornos: 50 cm de diâmetro e resistência à umidade. Todas as alunas já haviam encomendado os seus.

Sumaya não vai querer?

Meus olhos brilharam. Seria muito bom ter um torno e poder treinar em casa o que aprendia com Shoko. Mas como colocá-lo em um apartamento? Onde o poria?

A mestra sondara meus interesses e não escondera a decepção com a minha resposta. Talvez eu não quisesse ser ceramista, falou, mas *somente fazer pesquisa*.

De fato, meu interesse pela cerâmica naquele momento ainda se resumia à tese, mas as palavras de Shoko fizeram-me pensar na possibilidade de um dia também me tornar ceramista. *Por que não? Quem sabe? Pode ser que eu estude bastante e um dia consiga me tornar ceramista.*

Não resisti. Na semana seguinte, encomendei um torno também. Shoko ficou tanto ou mais feliz que eu com a minha decisão. *As ferramentas você vai comprando aos poucos, o mais importante é o torno.*

A hora do chá havia terminado, creio que durara cerca de uma hora. Mas a experiência do encontro fora tão intensa que fiquei com a sensação de que muitas horas haviam se passado. Novamente, fui embora feliz. Havia muita coisa para pensar ao longo daquela semana.

Cada uma tem seu estilo, seu jeito

Shoko nos mostrou novamente como se amassava o barro. Dessa vez, pude observar melhor o formato das pétalas de crisântemos que o movimento da amassadura deixa registrado na massa. Uma pétala vai se encaixando na outra, até que naturalmente obtém-se o formato de cone, pronto para ir ao torno e ser transformado em uma peça.

Eu tentei muito e tive muita dificuldade para amassar. Consegui reproduzir um pouco do ritmo do corpo da mestra, o movimento dos braços, mas a minha argila grudava na bancada, enquanto a dela não deixava nenhum vestígio.

Sempre atenta às nossas dificuldades, Shoko pegou o meu barro e amassou-o novamente com celeridade e leveza. Em poucos segundos, ele deixara de grudar na bancada.

Observei melhor e percebi as razões que faziam com que a minha argila grudasse na superfície. Enquanto ela amassava o barro para frente, eu o amassava para baixo; enquanto eu fazia movimentos irregulares, modificando a velocidade da amassadura e até fazendo pequenas pausas, ela parecia enovelar pacientemente um fio muito longo que unia seu corpo ao corpo do barro, parando somente quando chegava ao seu final... Não era apenas uma técnica para amassar o barro. Era um convite para um profundo mergulho. *Não é só decorativo. Tem aquele barro que te chama. Ancestral até agora, sempre a mesma coisa. Chama a gente. Mergulho nesse é maravilhoso.*

Naquele dia, aprenderíamos a fazer uma xícara. Como sempre, a mestra fez a primeira peça, mostrando cada detalhe das mãos e movimentos.

Em um movimento ascendente, a mão esquerda puxou o barro para cima, elevando a altura da peça na mesma proporção que afinou sua espessura. Então as mãos úmidas deslizavam pela superfície, deixando-a lisa e uniforme. A xícara estava quase pronta. Shoko ainda passaria delicadamente a fina tira de couro molhada na beirada da peça, suavizando-a para receber os lábios de alguém. Estava linda. Mas como das outras vezes, ela reduziu seu belo feito a uma bola de argila, encorajando-nos a fazer nossas próprias peças.

Ao contrário de Tânia, que ficou muito feliz com os resultados que obteve naquele dia, eu não consegui fazer xícaras muito bonitas.

Tendo silenciosamente nos observado trabalhar, na hora do chá, Shoko falou que já percebia a diferença entre cada uma de nós. Sorrindo, disse que tínhamos estilos e jeitos próprios de trabalhar.

Suas palavras demonstravam preocupação com o desenvolvimento de um caminho próprio por suas alunas e sensibilidade para perceber as diferentes características entre nós. De fato, por mais que a experiência parecesse a mesma para todas, era diferente para cada uma. E Shoko, sabendo disso, preparava cada encontro como um momento especial. Fiquei mais tranqüila. Dei-me conta de que se ela sabia que para cada uma de nós a experiência era diferente, não esperava de mim os mesmos resultados obtidos por minhas colegas ceramistas, cujos trabalhos, em grande quantidade e visivelmente bem feitos, ocupavam semanalmente grande parte das prateleiras.

Pode usar à vontade, mas fala que é da Shoko

Naquele dia, Shoko nos explicou o preparo do *dobai*, o esmalte feito de cinzas de galhos e folhas de árvores, utilizado por ela.

O processo de decantação é longo, demora quase um mês para que a água de cinzas fique purificada e pronta para ser utilizada como pigmento. Só então são acrescentados um pouco de esmalte alcalino incolor e alga marinha japonesa diluída em água, resultando a mistura básica responsável pelo peculiar tom acastanhado das peças da ceramista.

Caso se quisessem tonalidades um pouco diferentes, acrescentavam-se outros pigmentos, como por exemplo, feldspato sódico ou potássico, óxido de ferro, óxido de cobalto, podendo resultar nuances azuladas, esverdeadas, avermelhadas e amareladas, entre outras.

A partir desse dia, após tornearmos e darmos acabamento às peças, as esmaltávamos, deixando-as prontas para a queima.

Diversas vezes, Shoko nos falou que o esmalte era muito simples e o mesmo para todas as peças, mas o resultado era diferente devido ao processo de queima, na qual concorrem a fumaça, o fogo, o ar, o vento, as cinzas, entre outros elementos.



Foto: Shoko Suzuki

Uma invenção da ceramista, cuja autoria precisa ser preservada. *Pode usar o esmalte à vontade, mas fala que é da Shoko, que é o esmalte da Shoko.*

Você está muito confiante

Depois de nos ensinar algo novo, Shoko sempre nos deixava a sós por alguns minutos. Nesses momentos, ficávamos cada qual em um torno, completamente absortas em nossa complicada tarefa. Vez ou outra, falávamos brevemente sobre as inúmeras dificuldades que enfrentávamos para o levantamento das peças.

No começo das aulas, tamanha era a minha preocupação, que uma ausência mais prolongada da ceramista me deixava angustiada. Todavia, não demorou que eu compreendesse que isso era parte de sua maneira de ensinar e que ela sempre retornava na hora certa.

Mesmo de longe, ela percebia se havia algum problema com a estrutura de nossas peças, e havendo, jamais fazia um comentário negativo ou nos mandava amassá-las e começar tudo de novo. Muito pelo contrário. Incentivava-nos a fazer a peça até o fim e elogiava todos os resultados que obtínhamos, por mais insignificantes que fossem.

Não raro, usando toda a delicadeza possível, ela pedia licença e fazia um pouco da peça para nós. Nessas ocasiões, corrigia pequenos problemas antes que eles se agravassem e comprometessem definitivamente a construção da peça. E é claro, a nossa auto-estima.

Naquela aula, aprendemos a utilizar o pauzinho no levantamento de peças maiores. Ele deveria ser usado somente como auxiliar das mãos no apuro das laterais.

O fundo, como Shoko explicara na aula anterior, deveria ser resolvido

exclusivamente pelo trabalho das mãos e dedos, logo no início do torneamento. Caso saísse errado, a peça já estaria comprometida, cabendo começar tudo de novo

Logo na primeira peça que fiz, o fundo ficara muito espesso e irregular. Para que eu não precisasse fazer tudo novamente, ela permitiu que eu o arrumasse com o bastão. Entretanto, ficou preocupada com a permissão concedida. Percebi que embora prezasse e garantisse a liberdade de suas alunas, zelava pela tradição.

Por favor, faça isso somente quando dominar o jeito certo.

Com uma estranha sensação de segurança, trabalhei com o instrumento com grande desenvoltura, levantando e arredondando algumas peças e, é claro, estragando muitas outras. Mas sentia que algo não estava bem.

Você está muito confiante.

Sim, eu estava muito confiante, e esta autoconfiança (que também estivera presente em outras aulas) impedia que eu me entregasse verdadeiramente à experiência do torneamento. Eu deixava de conhecer minhas verdadeiras necessidades e dificuldades e passava a não investir na aprendizagem. Isso ficara muito evidente naquele dia.

Ainda que as peças levantadas tivessem ficado melhores que as anteriores, até porque consegui arredondá-las com o bastão, muitas outras estragaram.



Foto: Sumaya Mattar Moraes

E no fim, em lugar de alegria, fui tomada por uma desagradável sensação de que estava deixando de fazer algo muito importante.

Shoko notou que eu estava com dificuldades naquele dia. Aproximou-se e carinhosamente falou da tensão das minhas mãos e do fato de eu retirá-las com muita rapidez ao término da peça, provocando o desajuste e o conseqüente estrago da mesma.

Novamente, suas palavras foram sobre a necessidade da delicadeza dos gestos, sensibilidade e presença verdadeira no momento de elaboração da peça.

Tem que ter paciência. Aos poucos, de tanto fazer, entende como se faz e fica natural como amassar o barro.

As coisas não podem ficar muito bem

Quando cheguei, ela estava arrumando os materiais e o espaço necessários à aula. Subiríamos uma peça mais alta do que as anteriores, parecida com a xícara que utilizávamos para o chá. E certamente, a maneira de tornear seria um pouco diferente.

Olhando as peças que fizera na semana anterior, notei que uma delas ficara sem acabamento - um prato - a mais bonita delas. Antes que começasse a tornear, era preciso fazê-lo, caso contrário não seria mais possível, pois a peça ficaria muito endurecida.

Primeiro, era preciso centralizar a peça. Minha grande dificuldade ainda era ver a marca que Shoko afirmava se formar no meio da peça indicando quando ela estava centralizada. Tentava, tentava e não conseguia. Girava o torno, olhava e olhava para o interior da peça e nada, realmente não conseguia.

Ela observava a minha dificuldade com serenidade. Em um determinado momento, aproximou-se e pôs-se a me ajudar. Olhou fixamente para o interior da peça, enquanto seus dedos tamborilaram nas laterais. Em frações de segundo, a peça estava centralizada. *Veja! Está vendo a marca?* Não, continuava sem enxergar a *marca*, mas por alguma razão consegui perceber que a peça estava centralizada.

Agora, era preciso fixá-la no torno para o acabamento. Umedeci levemente a superfície do torno com uma esponja. Em seguida, raspei levemente a peça na superfície úmida, provocando a sua aderência à mesma. Depois, com pequenas

porções de argila colocadas entre as laterais inferiores da peça e a base, fixe-a no torno. Pronto, estava firme e pronta para o processo de acabamento.

Repeti, passo a passo, os procedimentos aprendidos na aula anterior. Tudo me pareceu relativamente simples. Não demorou que o prato ficasse pronto. Fiquei muito feliz com o resultado. Agora, era só assiná-lo e colocá-lo para secar. Entretanto, quando fui retirá-lo do torno uma parte do fundo ficara grudada. Fiquei imediatamente abatida. Em frações de segundos, a peça mais bonita que fizera até então ficara toda esburacada!

Ao perceber o ocorrido, Shoko aproximou-se e exclamou: *Ah! Que pena! Mas não tem problema. Vamos arrumar.*

Rapidamente, juntou algumas ferramentas, fixou novamente a peça no torno e passou a arrumá-la – uma tarefa que parecia impossível. Enquanto fazia isso, explicava-me que aquele problema ocorrera porque a superfície do torno fora umedecida em excesso, provocando o amolecimento da base da peça.

Em poucos minutos, utilizando argila, água, espátula, os dedos e muita paciência Shoko deixou a peça perfeita. Então, entregou-a a mim e pediu que eu a assinasse.

Ela a arrumara para me deixar feliz, mas explicou que geralmente não era necessário fazê-lo para peças muito pequenas. O melhor era reservar o esforço e o tempo para peças maiores, dados o material e o tempo de trabalho despendidos para fazê-las. *Melhor deixar de pensar na peça e passar a pensar em outras coisas, não se preocupar mais com ela.*

Ouvindo as palavras de Shoko, o sentimento de frustração que sentira quando vi a peça estragada foi pouco a pouco substituído pela compreensão da necessidade de encarar com naturalidade os problemas que inevitavelmente ocorrem no trabalho com a cerâmica, procurando avaliar quando valia a pena se preocupar com eles e tentar solucioná-los.

Muito mais tranqüila, coloquei o prato para secar. Agora ele não era mais a peça mais bonita que fizera, mas uma peça entre tantas outras que faria. Sabia que outras maiores e mais bonitas viriam.

Na hora do chá, ela nos mostrou um livro com obras de seu professor, muito inovadoras para a década de cinqüenta, e lembrou-se dos métodos que ele utilizava. Não era rígido, mas exigia disciplina, que começava na amassadura do

barro, pois o aprendiz ficava muito tempo nessa tarefa antes que lhe fosse permitido fazer uma peça.

Seu professor jamais demonstrava o modo de fazer, como ela fazia conosco. E muito menos arrumava algum problema ocorrido em suas peças. Ele só olhava, olhava, dava alguma opinião e saía, ou quando ela pedia sua opinião, ele a dava e saía. Era o jeito dele. *Não ensinava mais nada, mas só de ficar por perto dava segurança.*

Shoko considera que ele a conheceu de verdade, mas lembrou-se de que não chegou a ver os trabalhos que ela produziu aqui no Brasil. Ele sempre lhe pedia que enviasse os trabalhos para o Japão, mas quando ela começou a conquistar um estilo próprio e teve coragem de levar algumas peças para lá, ele já havia falecido.

Uma das grandes lições de Karasugi, jamais esquecida por Shoko, ocorrera por ocasião de um triste episódio. Ela levava alegremente uma peça que fizera e da qual gostara muito para ele ver, porém, antes, resolveu entrar em uma livraria. Apoiou o vaso em uma prateleira e começou a olhar os livros. Pouco minutos depois, a peça estava no chão, completamente reduzida a cacos. Ao ver sua aluna chegar à sua casa chorando, segurando às mãos os cacos, Karasugi disse que se ela ficava assim quando uma peça de cerâmica quebrava, jamais poderia ser ceramista.

Shoko aprendera muito naquele dia, principalmente que os problemas nesse campo são freqüentes e longe de serem um impedimento, podem motivar o labor, a criação e até a própria existência.

Desde aquele dia, *as coisas não podem ficar muito bem, pois senão eu fico mole.* Ou seja, quando surgem dificuldades, lança-se ao trabalho, à criação e à novidade com obstinação.

Tais aprendizados serviam perfeitamente para mim. O prato, cujo fundo grudara no torno, era apenas uma das inúmeras dificuldades impostas pelo trabalho com a cerâmica. Mas longe de desanimar, era preciso treinar muito, desejando fazer sempre melhor.

A hora do chá fora muito agradável, durara cerca de duas horas. Não houve mais tempo para trabalharmos no torno. Mas nem precisava. Além de estar feliz com a riqueza do encontro, eu queria pensar, havia muito a refletir.

Limpamos tudo e nos despedimos com a expressão do desejo de Shoko de nos reunirmos em um sábado de abril para assistirmos, todas juntas, a um vídeo sobre Seime, seu amigo ceramista, e Shoji Hamada (1894-1978), o grande ceramista japonês aclamado internacionalmente, que exercera grande influência sobre ela e muitos outros artistas. Ela estava muito feliz com a possibilidade desse encontro.

Elas sabem o sentido da cerâmica

Naquele dia, as alunas de Shoko encontraram-se pela primeira vez. Assistiríamos aos vídeos sobre Shoji Hamada e Seime, mas antes, olhamos as nossas primeiras peças esmaltadas e queimadas no forinho elétrico. Fiquei muito feliz em ver minhas pecinhas. Senti, mesmo que pequeno, um traço de autoria. Shoko fez questão de embrulhar as peças, uma a uma, com papel de seda – *fica mais bonito* – e colocá-las em sacolas de papel *Kraft* – *fica mais bonito*.

Em seguida, fomos apreciar os objetos que ela cuidadosamente dispôs sobre duas toalhas brancas de tecido rústico esticadas sobre a mesa central de seu ateliê: belíssimas peças de cerâmica de Seime, seu amigo, e de Hamada, o famoso ceramista japonês.

Shoko ainda não havia montado o armário no qual passou a guardar a sua preciosa coleção. Mantinha-a em segredo. Somente mais tarde, dando-se conta da importância de compartilhar com as alunas e outras pessoas as suas importantes e preciosas referências estéticas e artistas, organizou a apresentação de seu *tesouro*.

Antes da exibição dos filmes, ela falou sobre cada peça, segurando-as delicadamente às mãos. Com grande emoção, recordou-se de Seime. Telefonara-lhe na noite anterior e contara-lhe que mostraria suas peças para as alunas. *Ele ficou muito feliz. É uma pessoa especial, livre, que não se prendeu a regras e buscou uma expressão pessoal.*

Em seguida, Shoko recordou-se de que chegara a freqüentar o ateliê de Hamada, em Mashiko, quando ele já estava com idade avançada, mas que por uma questão ética não teve coragem de entrar em seu local de trabalho.¹⁴



Ela nos explicou que ele revolucionara a cerâmica em seu país, pois captara a influência da cultura internacional com a qual teve contato por ocasião de sua estada na Inglaterra, onde morou por alguns anos, unindo de forma absolutamente original a tradição de seus ancestrais e as novidades com as quais teve contato.

Hamada fora um modelo para Shoko. Utilizava o torno manual à maneira dos japoneses antigos – ela trabalhou durante muito tempo desse modo - sentando-se sobre os calcanhares; preparava seus esmaltes com cinzas de árvores e queimava suas peças em um grande noborigama. Assim como ocorreu com ela, a preservação das características arcaicas do processo produtivo da cerâmica não o impediu de construir uma obra



absolutamente original e inovadora.



Mas Shoko não admirava somente a maneira de trabalhar de Shoji Hamada, senão também sua conduta ética. Além de reverenciar seus antepassados sem abrir mão da experiência criadora, o ceramista só passou a ter ajudante quando começou a sentir dificuldades para produzir peças maiores.

Em uma das vezes em que fora ao ateliê do ceramista, em Mashiko, ela encantou-se com duas xícaras feitas por ele. Sentiu uma imensa atração, parecida com aquela que sentia cada vez que adquiria um objeto para sua coleção, iniciada na Tóquio pós-guerra.

¹⁴ As obras de Seiji Hamada apresentadas nestas páginas estão disponíveis em <http://www.leachpottery.com/English/hamada.htm>

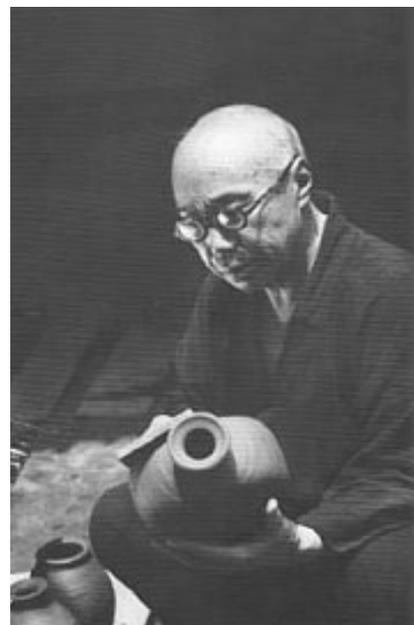
Mas o ceramista não queria vendê-las, disse-lhe que elas fariam parte de uma exposição. Não conseguindo imaginar a possibilidade de ficar longe das duas peças, Shoko disse-lhe que não voltaria a Tóquio se ele não permitisse que ela as comprasse. Foi assim que ela conseguiu as xícaras que hoje fazem parte de seu *tesouro*. E é assim que podíamos apreciá-las naquele momento.

Segurar às mãos as peças de Seime e Hamada provoca imenso prazer. É impossível não sentir a vida brotando do seu interior.

Perguntei à Shoko se o ceramista pensava nisso ao fazer suas peças, ou seja, se ele queria provocar prazer nas pessoas ao segurarem suas peças.

Ela respondeu: *O ceramista não pensa nas pessoas, pensa nas peças.*

Seiji Hamada



Shoko gostava de assistir a filmes sobre cerâmica conosco. Nessas ocasiões, ficava completamente absorta, praticamente em silêncio. Interessava-se pelos processos de modelagem, esmaltação e queima.

Em uma outra ocasião, sabendo de seu interesse pela arte popular brasileira, levei filmes sobre Isabel Mendes da Cunha e Noemisa Batista dos Santos, ambas da região do Vale do Jequitinhonha.

Admirada com o trabalho das duas artistas, ela falou sobre a necessidade de se resgatar o verdadeiro sentido do trabalho com o barro e que ambas o conheciam. *Elas sabem o sentido da cerâmica.*

Embora a ceramista não tivesse explicado a sua afirmação, intuí que o sentido da cerâmica para as duas artistas relacionava-se à ancestralidade que pulsava de suas obras, ou seja, à sua vinculação a uma determinada herança cultural, à necessidade que tinham de produzir, criando, para isso, seus próprios meios e materiais, e o seu apego ao barro como material, características também presentes no universo produtivo de Shoko.

Alguns dias depois, entreguei uma cópia da fita para ela e pedi que escolhesse uma fotografia de Isabel, tirada à época em que estive em Santana do Araçuai conversando com a mestra-artesã ¹⁵.

Feliz com a surpresa, olhou atenciosamente foto por foto com sincera admiração e escolheu uma em que Isabel aparecia em pé ao lado de uma de suas bonecas. *As mulheres que ela faz são fortes e ativas como ela.*

Estar com a peça, ficar com ela

Shoko deixou-me trabalhando sozinha durante um longo tempo. *Também aprendemos sozinha, quando erramos ficamos pensando.*

Daria acabamento em três peças. Estragara as duas primeiras. Não calculei a espessura dos fundos e quando fui alisá-los, furei-os.

Eu estava distraída, o tempo todo pensava no horário, em meus problemas, no dia-a-dia, não conseguia relaxar, não prestava atenção na peça. Esquecia-me dela.

A terceira peça ficou boa, esforcei-me por pensar somente nela, ficou boa, não maravilhosa, boa.

Antes de a aula começar, Shoko dissera-me da necessidade de eu aprimorar as bordas das minhas peças, de deixá-las mais bonitas. Era evidente que estava faltando sensibilidade da minha parte. Ao final da aula, falei para ela da minha dificuldade em *pensar na peça*. Ela disse: *não é pensar, é difícil pensar na peça, ela é muito simples para pensar nela, é estar com ela, ficar com ela.*

Eu precisava aprender a difícil lição de estar inteira durante a experiência.

Não é só a mão, é o corpo todo

Há muitas aulas, Tânia não comparecia. Nas últimas semanas, Shoko sempre me deixara sozinha durante um longo tempo.

¹⁵ Meu encontro com Isabel Mendes da Cunha será relatado no terceiro capítulo deste trabalho.

Naquela manhã, fiz quatro peças, entre elas uma muito boa, admirada tanto por mim quanto pela mestra.

Cotovelos apoiados nos joelhos, cabeça baixa, tronco levemente arcado, olhos e ouvidos atentos ao prenúncio do novo ser. *Cada peça é única.*

Agora não bastava dominar os procedimentos básicos para torneiar, mas conseguir entregar-se completamente ao sublime momento.

As mãos aladas, úmidas, leves, viram, ouviram e conduziram o *movimento musical, abraçaram a peça toda, sem muito esforço, sem exagero.* Os dedos trabalharam sutilmente, subindo e descendo pela morna superfície e, por fim, *suavizaram a boca, ávida por falar.*

Você fez sozinha, sua mão está mais firme.

A experiência fora completa, agora sabia o que significava *estar com a peça.*

Primeiro precisa serenidade, e também energia, força

Final de novembro. Nove meses haviam se passado desde o início das aulas. Que horas seriam? Sete e meia? Oito? Estava atrasada. Shoko dissera que acenderia o forno no finalzinho da tarde.

Em poucos minutos, cruzava a já familiar estrada que semanalmente me conduzia aos encontros com a mestra, deixando para trás a agitada metrópole.

Levava comigo muita expectativa. Ficaria no sítio por aproximadamente trinta horas seguidas. Pela primeira vez, todas nós acompanharíamos uma queima completa no noborigama.

Caía uma garoa fina naquele início de noite. Antes mesmo de entrar, senti o cheiro da fumaça que começava a ultrapassar os muros e ganhar a rua. Não havia dúvida, o forno fora aceso.

Shoko estava radiante. Parecia uma menina. Rosto quente, brilhante, vermelho. Usava um lencinho amarrado nos cabelos para protegê-los do fogo e do calor excessivo.

Minhas colegas também estavam felizes. Alimentavam o fogo havia cerca de uma hora, em um ritmo ainda bem tranquilo.

Naquela noite, o trabalho resumia-se à colocação de três toras médias junto à abertura frontal do forno, ao longo de aproximadamente quatro horas, de tal modo que a fumaça vagarosamente alcançasse o seu interior.

O lento aquecimento tinha por objetivo retirar a umidade das peças, preparando-as para as altas temperaturas que seriam atingidas no dia seguinte.

Ao me dar conta de que já me encontrava em meio à queima, senti-me invadida por estranha felicidade. Fiquei parada durante algum tempo admirando a magia daquele momento. Assim deslumbrada, demorei a me engajar e entender o que era preciso ser feito.



Foto: Sônia Bogaz

Não sem razão, Shoko parecia duvidar da minha disposição para me envolver com o trabalho. Talvez pensasse que eu estava lá somente para coletar dados para a pesquisa. *Você não veio preparada para ajudar?*

Suas palavras foram suficientes para me arrancar da atitude de pura contemplação. Ao final da noite, além de ter alimentado regularmente o fogo, havia rachado uma grande quantidade de lenha. E Shoko dizia com doçura: *Coitadinha! Está doendo a coluna?*

Não, não estava. Eu estava era muito feliz por poder participar de um momento tão sagrado, utilizando todo o meu corpo, empregando força física, me curvando, agachando, carregando peso, suando. Tinha a sensação de que cada centelha de energia gasta era imediatamente devolvida em dobro para mim.

Revezamos-nos na colocação das toras, acabando por definir um ritmo de trabalho coletivo que seria muito útil no dia seguinte.

Nos intervalos, conversávamos, tomávamos o saboroso *misu shiro* preparado por Ivone e Mônica e dirigíamos incontáveis perguntas a Shoko.

Não desconfiávamos de que nem tudo poderia ser explicado, tampouco que as respostas mais duradouras e significativas seriam obtidas por nós mesmas, por meio de nossa observação e envolvimento.

Por que devemos colocar lenha somente na parte externa do forno? Durante quanto tempo devemos fazer isso? Qual a temperatura no interior do forno? A quantos graus ela chegará? Quando começaremos a pôr lenha nas aberturas laterais? Qual o nome desta madeira? De onde ela veio? Qual a quantidade de lenha necessária para uma queima completa? Qual será a próxima etapa?

Quase meia-noite. Era hora de fecharmos o forno. A fumaça e o calor acumulados em seu interior manteriam as peças aquecidas durante a madrugada.

Na manhã seguinte, quando recomeçássemos, elas já estariam na temperatura correta para não sofrerem nenhum choque térmico, o que poderia provocar-lhes danos irrecuperáveis, tais como rachaduras e efeitos indesejáveis nas nuances e texturas.

Embora houvéssemos trabalhado bastante, não nos sentíamos cansadas. Estávamos, sim, visivelmente emocionadas. E mais, com muita energia.

Dormiríamos no antigo ateliê de Yukio, um local repleto de imagens oníricas pintadas pelo artista: flores, paisagens, estradas, nuvens, janelas envidraçadas... E no mesmo espaço, convivendo em total harmonia com as cores que saltavam das telas, as formas não menos oníricas das peças de Shoko: terras, ventres, aldeias, flores e inúmeros objetos de arte popular e indígena - uma grande paixão da ceramista.

Estávamos eufóricas. Queríamos conversar, nos conhecer melhor, entender como estava sendo para cada uma a experiência com Shoko, compreender o que nos unia. Com as luzes apagadas, deitadas em nossos colchonetes, ficamos conversando durante um longo tempo, até sermos pegas pelo sono.

Naquela noite, sabia que quase todas as minhas colegas eram ceramistas profissionais e tinham seus próprios ateliês, todavia, procuravam por

conhecimentos que somente Shoko poderia lhes propiciar: o uso do torno manual e a queima no noborigama.

Embora tomada por uma energia incomum, não senti dificuldades para pegar no sono. Ao contrário, dormi profundamente. Acordei somente com a claridade da manhã e o burburinho do despertar de minhas colegas.

O forno seria aceso novamente às sete e meia. Apressamos-nos e em poucos minutos estávamos preparadas para o trabalho, que agora duraria cerca de dezesseis horas ininterruptas.



Sumaya, Neide, Shoko e Lila

Foto: Sônia Bogaz

Já àquela hora, Shoko estava cheia de energia. Seu semblante estava um pouco diferente da noite anterior. Mantinha-se calma, mas sua atitude era de prontidão. Era uma trabalhadora absolutamente preparada para uma longa jornada.

Durante uma hora e meia, colocamos na abertura frontal inferior do forno duas toras médias e gravetos. Às nove horas, começamos a colocar toras grandes na abertura frontal superior.

A um sinal da mestra, intensificamos o ritmo de trabalho. Passamos a colocar uma quantidade maior de toras na parte superior e gravetos finos de eucalipto nas aberturas laterais da primeira câmara.

Constantemente, empurrávamos as brasas acumuladas na parte inferior do forno para dentro da abertura, mantendo a temperatura regular.

Durante algum tempo, nos alternamos na tarefa de alimentar as duas aberturas frontais e laterais, simultaneamente.

Somente às dez horas, a parte frontal inferior pôde deixar de ser alimentada, mas o intervalo para a colocação dos gravetos nas aberturas laterais ficou menos longo. Agora, após colocar lenha, era necessário tampar as aberturas com um tijolo refratário, evitando assim o resfriamento da atmosfera interna do forno.

Depois de uma hora e meia, fizemos a primeira retirada da brasa acumulada na parte frontal inferior. Esse procedimento, repetido algumas dezenas de vezes ao longo do dia, permitia a passagem do oxigênio.

Bebíamos muita água, suco e chá. Usávamos luvas refratárias e lenços, mas vez ou outra alguém sentia inflamarem os pêlos e pele dos braços, a testa, os cabelos, as sobrancelhas e até mesmo os cílios.

No começo da tarde já estávamos famintas. Era um sinal de que a hora do almoço havia chegado. Mas foi necessário nos revezarmos para nos alimentar, uma vez que o forno não podia ficar sozinho. Shoko havia feito um saboroso almoço, *odêm*, que traz *saquinhas da felicidade* feitos com tofu. Ao final da refeição, uma agradável surpresa. Presenteou cada uma de nós com uma delicada peça feita por ela.

A peça escolhida para nos presentear destinava-se à dissolução da tinta na pedra durante a prática do sumie, que muito mais que caligrafia ou pintura, é considerado um exercício espiritual. O momento de diluição da tinta, por sua vez, é destinado à contemplação daqueles que se dedicam à tradicional prática. O presente de Shoko tinha, pois, um profundo significado.

As peças estavam delicadamente embrulhadas em papel de seda, dispostas no interior de um cesto. Cada qual trazia uma minúscula etiqueta com um numeral de zero a nove na embalagem.

Shoko achava uma interessante solução para decidir qual peça seria entregue a cada aluna. O jogo tornava a escolha da peça desnecessária (como se uma peça fosse menos bonita que a outra!).

A mestra portava uma folha de papel, em cujo centro nossos nomes estavam escritos. Nas laterais da mesma folha, e cobertos com um papelzinho, estavam dispostos os numerais de um a nove.

O jogo consistia na aleatória união do nome com um número oculto, por meio de um traço feito à caneta. Em seguida, o número associado a cada aluna - e, portanto, o seu presente - era desvendado. Assim, num clima de alegria e descontração, carinhosamente, Shoko entregou-os a nós, um a um.

Ao desembulharmos o frágil papel de seda, as delicadas peças revelaram-se. Eram muito parecidas: pequeninas, suavemente arredondadas e traziam um pequeno furo na parte superior para a saída da água.

Mas com o toque e o olhar atento, era possível observar as sutis diferenças de nuances e texturas que davam uma personalidade própria a cada uma. A minha encaixou-se perfeitamente na palma da minha mão. Era esverdeada. Leve, quente, linda!

Muito felizes, embrulhamos novamente nossos presentes e voltamos a nos concentrar na queima. Ao longo de todo o processo, as peças no interior do forno sofreriam uma mudança de estado radical e irreversível. Toda a umidade deixaria de existir antes que a queima se consumasse.

Aos poucos, os intervalos para alimentação do forno ficaram mais curtos. A um aviso de Shoko – *agora pode; é agora*, algumas de nós colocávamos três lenhas grandes e duas pequenas nas aberturas laterais superiores. E às vezes era a própria mestra quem colocava a lenha em um dos lados.

Aquelas que não estavam alimentando o forno serviam água e chá para as que estavam na linha de frente, além de selecionar, carregar e cortar lenha quando necessário.



Foto: Sônia Bogaz

Bachelard tem razão quando afirma: *com singular convicção, a imaginação diz que o que ilumina vê. A luz vê.* (1986, p. 71). Quando colocávamos lenha, o fogo subia, ardia, agitava-se desesperadamente. Alimentado pelo ar, parecia ter vida própria. Fogo-luz. Parecia nos ver.

Depois, pouco a pouco, sossegava e as chamas ficavam mais amareladas, indicando que a temperatura estava por baixar. Shoko então dizia que já era hora de colocarmos mais lenha. E todo o processo se repetia.

Em um determinado momento, obedecendo a um sinal da mestra, começamos a colocar lenha também na parte inferior das laterais. Não demorou e o forno todo começou a arder em chamas.

Pelas frestas, extasiadas, observávamos as peças, que ficavam absolutamente incandescentes!



Foto: Sônia Bogaz

A ponte entre o ar e a terra, entre o interior e o exterior era feita pela fumaça que escapava por algumas rachaduras e aberturas do forno. Ela voava pelo ar, ia dançando para o alto, alcançava o céu. Ela própria parecia feita de

terra, água, ar e fogo. Ao elevar-se, conduzia meus sonhos, estabelecendo a ligação entre o finito e o infinito.

O espetáculo da fumaça e do fogo escapando pelas rachaduras do forno era impressionante. Em um ritmo frenético, as chamas mudavam de cor, intensidade, velocidade e direção.



A reverência e a profundidade do olhar de Shoko revelavam o quão vital era para ela aquele ritual. A mim também aquela atmosfera fazia um enorme bem.



Em meio ao espetáculo, sentia como se participasse de uma importante missão. Todavia, não sabia que os conhecimentos proporcionados por aquela experiência extrapolariam os procedimentos da queima.

Já era noite, um gostoso friozinho misturava-se ao calor do forno.

É bonito acompanhar com o fogo, junto com o cheiro da madeira. Aquele ambiente com muita fumaça é muito gostoso.

No meio da escuridão, zelávamos para que nenhum problema ocorresse, principalmente com as peças de Shoko que estavam no interior do forno. Era uma grande responsabilidade.

O forno impunha seus caprichos, mas a ceramista conhecia o sentido profundo das transformações e sabia da alma, desejos e necessidades da imensa fornalha.

Longos períodos de silêncio, o olhar cada vez mais e mais profundo. Ela estabelecia com o forno um diálogo totalmente incompreensível para nós.

Repetidas vezes, falou que aquela era a primeira vez que permitia a participação de outras pessoas na queima. Desde que decidira ensinar, também decidira que nos chamaria para participar de todo o processo.

Houve uma vez em que aceitara a ajuda de alguns estudantes, mas considera que faltou amor e atenção por parte deles - chegaram mesmo a atirar a lenha, em lugar de a colocarem com cuidado.

Será que não estávamos cometendo os mesmos erros que eles?

Talvez.

Não jogávamos a lenha, é certo, mas estávamos muito agitadas.

Às vezes, falávamos todas ao mesmo tempo. Outras tantas, a vontade de ajudar era tamanha, que muitas de nós ficávamos próximas ao forno dando palpites àquelas que o estavam alimentando.

Às dezenove e trinta, Shoko olhou para os cones que serviam de guia para o controle da temperatura e falou: *só mais uma hora.*

Como só mais uma hora? Ela não havia dito que ficaríamos até às onze e trinta, aproximadamente? O que teria acontecido para a queima acabar antes do horário previsto?

Durante trinta minutos seguidos, colocamos lenha em intervalos muito curtos, alimentando a luta de elementos que parecia se dar no interior do forno.

Ou ainda, como se ele tivesse entrado em trabalho de parto e evoluísse para o momento do nascimento.

Tudo indicava que a transmutação estava perto de ocorrer, quando as cores desejadas por Shoko seriam obtidas e passariam a fazer parte da matéria.

Até então, nunca parara para pensar nos significados do fogo, a não ser em sua imediata relação com a destruição. Não obstante, naquele momento, ao lado da mestra e de minhas colegas, sentia como se voltasse a tempos imemoriais e passasse a compartilhar do profundo significado desse elemento.

Era como se houvesse me deslocado para uma outra época e um outro local e participasse de um vigoroso rito coletivo presidido por uma mulher cuja idade era absolutamente indefinida, para juntas vivermos uma experiência fundamental para a existência humana.

Estava em meio a esses pensamentos, quando ouvi o inesperado comando de Shoko: *já está bom*.

A temperatura atingira 1260 graus muito antes do previsto. O que teria acontecido?

Tampamos todas as aberturas do forno e depois de recolhemos as lenhas e objetos usados, nos despedimos e fomos embora felizes e revigoradas.

Eu era outra pessoa. Cheia de vida, de energia. Era como se houvesse queimado naquele fogo toda cansaço e preocupações.

Dois dias depois, com a abertura do forno e a apreciação das peças, começamos a compreender o valor do silêncio e a importância do equilíbrio entre a quietude e o movimento.

Abertura do forno é um momento muito, para mim, silencioso. Uma emoção, mas ao mesmo tempo tranquilidade, porque acabou aquele que eu fiz. Não sei se deu certo, mas aquele que eu fiz fico muito feliz. É uma sensação muito tensa também, ao mesmo tempo, alegria. Não sei, não posso explicar, alguma coisa saiu, coisa muito sagrada. É diferente. É como se fosse chegando num resultado, chegando à eternidade.

Shoko confiara suas peças ao forno, submetendo-as às chamas para que se solidificassem, mas essa solidificação não poderia significar o endurecimento puro e simples, e sim o ganho de uma resistência à ameaça da perenidade sem,

contudo, deixar de lado a delicadeza. As peças haviam ficado escuras e enrijecidas.

Pelo olhar, quase sem palavras, segurando as peças nas mãos e sempre sorrindo, Shoko carinhosamente nos fez compreender que havíamos depositado uma excessiva energia durante a queima, responsável pela abrupta elevação da temperatura e os indesejáveis efeitos no esmalte e na textura.

Todavia, o aspecto duro e escurecido de muitas peças não parecia preocupar-lhe. Aceitou os resultados como um sinal das inúmeras possibilidades do forno. Mesmo assim, em todas as outras queimas de que fizemos parte, suas palavras jamais foram esquecidas.

Primeiro precisa serenidade e também aquela energia, força, que me apóia. Esse que faz peça, o resultado da peça. Então eu não posso dizer para vocês, mas para mim é só uma palavra. É momento de meditação.

A experiência da queima despertara em mim a potência da ação educadora e da experiência criadora, porque guiada pela sensibilidade de Shoko e sua enorme vontade de transformação.

Com o olhar, os gestos, o movimento, o sorriso, o silêncio e pouquíssimas palavras, interagindo com as alunas em condições bem concretas, a mestra, tacitamente, nos ensinara desde o papel da organização, atenção e preparação pessoal para o trabalho, até a importância de nos voltarmos para os outros seres humanos, exercitando plenamente a mútua compreensão, a sensibilidade, o cuidado, o carinho, o amor, a generosidade e a reciprocidade.

O exterior é resultado do interior

Julgando que a forma era definida externamente, durante o torneamento, não nos preocupávamos com o interior das peças. Voltávamos nossas atenções para as nossas mãos, que subiam e desciam sem parar pelas laterais.

Shoko nos disse que a partir daquele momento, deveríamos cuidar da parte interna de nossas peças. *Agora vamos começar a nos preocupar com a parte interna, deixá-la mais bonita.*

Há algum tempo, ela não torneava em nossa frente. Naquela manhã, demonstrou vontade de fazê-lo. Pegou três pacotes de argila, deu um para cada uma de nós e ficou com o outro.

Depois da amassadura silenciosa, girou vigorosamente o torno, amassou e subiu o barro várias vezes, abriu o centro e cavoucou-o com os dedos, tomando cuidado para não afundar muito. Sem nunca tirar os olhos de dentro da peça, definiu o fundo e subiu as laterais mais altas do que de costume. *É olhar para dentro, depois para fora,* disse, apontando para dentro da peça.

Shoko girou o torno com calma, afinou um pouco mais a espessura da peça com o bastão e diminuiu sua abertura, dando-lhe um leve arredondado. A peça ficara linda, era única, tinha alma! *É caminho para chegar, não precisa ser igual à minha, mas pensando desse jeito, a peça muda.*

Na hora do chá, ela nos contou que uma vez, desejando amenizar seus sofrimentos, visitara um famoso templo budista em Mishima, no Japão. Na ocasião, o monge lhe dissera que ela somente deixaria de sofrer quando conseguisse *alcançar o vazio, o nada.* Ela compreendeu o significado daquelas palavras somente depois de anos e anos de incansável trabalho no torno. *É um momento muito sagrado, momento de meditação.*

Naquele dia, fiz uma peça muito elogiada por Shoko. Durante o torneamento, mergulhei profundamente no interior da peça, fiquei olhando para dentro e vi a forma, quase fiquei sem pensamentos. *A parte de dentro está mais bonita. É obra de arte, mais que utilitário.* Compreendi que tudo começa na imaginação.

Quando voltei à superfície e olhei o que havia feito, fiquei muito feliz.



Foto: Sumaya Mattar Moraes

Não adiantava falar no começo para cada uma se preocupar com a parte interna da peça, com a beleza. É só com o tempo.

Só então compreendi a essência do trabalho com a cerâmica revelada nas palavras de Shoko: *a tigela de chá tem o mundo dentro dela.*

Se quer se aprofundar, fique um pouco mais

Faltavam duas aulas para o curso acabar. Embora Shoko sempre dissesse que quando quiséssemos poderíamos procurá-la para tiramos dúvidas, eu ainda não queria me afastar.

Perguntei-lhe se ela continuaria com as aulas no próximo ano. *Não quero dar cursos muito longos. Depois de aprender, é só treinar.*

Mas eu não queria só treinar. *Você quer continuar? Já está com saudade?*

Sim, já estava com saudades, queria muito continuar. Estava mais independente, não lhe daria tanto trabalho.

Se quer se aprofundar, fique um pouco mais comigo. Não é trabalho nenhum, eu preciso ensinar.

Fiquei feliz. Seria aluna de Shoko por mais um ano.

Depois, cada uma segue o seu próprio caminho, com autonomia.

Trabalhando comigo, sente alguma coisa mais profunda

Para Shoko, o verdadeiro ceramista é aquele que cria na relação corpórea com a matéria, aquele que – com carinho e sempre utilizando as próprias mãos – arranca do barro o novo ser, soprando-lhe vida nova, um demiurgo, capaz de conceder às peças saídas de suas mãos feição e existências próprias.

Eu descobri um dia, quando estou torneando em silêncio, aquela tranquilidade, silêncio... solitário – eu gosto de trabalhar solitário – eu pensei: será que esse é o momento de zen? [...] Para mim, é um momento muito sagrado.

A experiência criadora de Shoko testemunha que do silencioso e delicado embate entre o corpo do ceramista e a matéria eleita origina-se um novo ser que habitará e embelezará o mundo, senão para sempre, pelo menos durante um longo tempo, reafirmando a superioridade da vida e o verdadeiro papel da arte.

A mestra-artista realiza seu trabalho fiel aos seus princípios. O barro é o fundamento material de seu processo criador e formador - não apenas um meio. É terra fértil, que convida à reflexão e de onde todos os seres se originam.

Do mesmo modo, o torneamento e a queima não são apenas procedimentos artísticos, mas partes fundamentais de seu sonho de embelezamento do mundo e sensibilização do homem.

Contra as ameaças de destruição, as ações da mestra e da artista são uma extensão do ciclo de criação da terra, remetendo à nossa experiência um profundo significado espiritual. Ela escuta o barro, conhece a intimidade de suas peças, ouve seus gritos, seu clamor. Do mesmo modo, ouve e vê suas alunas, conhece suas necessidades, dificuldades e desejos.

É fácil compreendermos sua preocupação com o destino de seus ensinamentos. Isso porque, assim como ocorre em qualquer outro campo da atividade humana, o fazer artístico na cerâmica também pode se voltar para finalidades triviais, afastando-se de sua dimensão humanística, vivida em profundidade pela artista.

Também por isso Shoko não considera o prévio saber uma condição para a escolha dos alunos, pois sabe que ele pode representar uma mediação

geralmente deformadora e redutora do objeto artístico, entretanto, coube a ela designar suas discípulas, assim como coube a elas escolherem sua mestra.

Mas no lugar de conhecimentos, a sensibilidade, a capacidade de despojamento para se defrontar com algo inteiramente original e a disposição para submeter os próprios interesses e ações a um verdadeiro compromisso com a arte foram as qualidades pessoais que fizeram que a mestra aceitasse uns e não outros como seus alunos.¹⁶

Não é teoria, tem prática, tem que sentir. Para vocês, intelectuais é diferente, com palavras. Mas aquele é para a pessoa ir fazendo sentindo. Então eu posso passar para pessoas especiais. Aquele de *hobbie*, eu não posso. Só *hobbie* eu não posso, pois é outro sentimento. Para isso têm muitas professoras por aí. Eu não quero.

Tornear utilizando o torno manual foi a principal lição de Shoko e também a mais difícil de aprender, pois esse não é apenas um procedimento para erguer peças de cerâmica, se assim o fosse, não seria tão difícil ensiná-lo e/ou aprendê-lo.

O torneamento manual é, antes, um profundo exercício de busca da essência – do ser e da arte – que não depende de um saber anterior. *Para mim são coisas simples, mas é que tornear é fundamental. Adoro aquele redondo.*

Apesar do arcaísmo que caracteriza o torno, o forno e grande parte do processo de trabalho da ceramista, seu interesse pelo ensino não está voltado exclusivamente para finalidades conservadoras.

Ela reconhece as inúmeras mudanças ocorridas nos procedimentos, técnicas, meios e materiais artísticos e não os rejeita, somente preza os saberes ancestrais fundamentais absorvidos em seu meio cultural de origem e preocupa-se com a possibilidade de ficarem fadados ao esquecimento.

¹⁶ Em relação a essa questão, é oportuno recordarmos a discussão levantada por Mário de Andrade, em seu conhecido e já citado texto “O artesão e o artista” (ANDRADE, 1963). Com a propriedade de quem não estava vinculado aos conservadores que se colocavam na contramão dos movimentos artísticos modernos, mas preocupado com a mediocridade até então em voga, o escritor procura mostrar aos seus alunos os requisitos necessários à formação do verdadeiro artista. Além daqueles pertinentes ao artesanato, passíveis de serem ensinados, ele identifica o que chama de “técnica pessoal” e uma “certa atitude filosófica e estética”, ambas “inensináveis”. De alguma maneira esses requisitos se aproximam do que Shoko observa como qualidades intrínsecas necessárias aos seus potenciais aprendizes.

Isso que é o início da cerâmica, torneando, manual, assim. Diz que há material de cerâmica mais diferente, até sem queimar fica pronto, a pessoa acha maravilhosa. Está mudando, mas é bom saber a origem, só isso, acho que preciso passar para vocês conhecerem.

Muitos ceramistas utilizam torneiros para aumentar a produção de seus ateliês, o que não os impede de assinar todas as peças. *Para ser ceramista, é preciso ser feito por si mesmo.*

A perfeição e a uniformidade de tais peças não são aspectos apreciados pela artista, já que são características da produção em larga escala impossíveis de serem alcançadas por mãos verdadeiramente sensíveis.

Conheci um torneiro que veio aqui e comprou meu forno. Eu falei que dava aula. Depois ele queria ver, fez tão bonito! Mas não tem jeito. Ele já tem jeito, mas é um outro jeito. Nunca pegava com aquele sentimento. É diferente. A gente percebe o sentimento da obra. Para que existe obra de arte?

Nas obscuras fronteiras da significação, entre o visível e o invisível, entre a palavra e o silêncio, a artista trabalha. Necessita de silêncio e solidão. Por isso, não há em sua obra limites definidos entre natureza e espírito ou entre a arte e a existência. No profícuo intervalo caracterizado por essa continuidade pouco definida, dá-se o seu processo criador.

Sua obra solicita uma contemplação em profundidade e nos incita a agir. No aparente repouso das formas curvilíneas, forças poderosas despertam algo profundamente adormecido em nosso interior.

A contemplação solitária atravessa um tempo intermediário entre o passado, o presente e o futuro, e então compreendemos que de fato a arte não é uma representação do visível, conforme Klee afirmara, mas sim o que torna visível o profundo e invisível fundamento ontológico comum.

Ao dar-se de corpo e alma ao trabalho com o barro, escolhendo-o como meio expressivo, a artista não somente gravou em sua obra uma vontade própria, como libertou a cerâmica dos confins do utilitário, a ela remetendo uma dimensão profunda. Por isso, ensinar cerâmica não é algo simples para ela, também por

isso toda uma vida foi necessária para que se sentisse realmente preparada para aceitar tal desafio.

Claro está que não foram somente seus saberes específicos sobre cerâmica que a tornaram professora, pois se assim o fosse, ela teria começado a ensinar há pelo menos quarenta anos, quando já possuía sólidos conhecimentos. Do mesmo modo, não teria sido uma certificação obtida em alguma instituição.

Ela sentiu-se pronta para ensinar quando considerou alcançados seus profundos propósitos de artista e deu-se conta de que os conhecimentos que construíra eram sólidos. Mas não só. Também foi preciso que se sentisse capaz de olhar para os processos de outras pessoas e de com elas compartilhar seus saberes.

Ou seja, a decisão em começar a ensinar não se deve somente à maturidade ou plena realização da artista, senão também à consciência da educadora de que acompanhar outras pessoas em suas próprias trajetórias exige sincero compromisso e despojamento de si próprio.

Acho que estou fazendo o meu papel, acho que estou cumprindo um pouco. Eu fiquei pensando, eu não tenho tanto conhecimento. Então, eu pensei, eu trabalhei tantos anos, não a mesma coisa, eu cresci como pessoa, isso é muito importante. Então agora que estou fazendo a orientação do tornear porque eu trabalhei até aqui, não tem mais novidade para mim, já posso. Até agora não tinha coragem, não tinha confiança de poder dizer que isso tem que ser assim, mas agora, depois de muito tempo, para mim o caminho era o único jeito de aprender. Agora posso dizer que é assim senão não teria coragem. O meu professor tinha esse sentimento.

Shoko não planejou ser professora, entretanto, o fez por vontade e consciência próprias. Embora a decisão de compartilhar seus conhecimentos com outras pessoas tenha coincidido com o pleno amadurecimento de sua obra, de forma alguma representou a renúncia de sua condição de artista. *Eu não sou só professora, nunca pensei em ser professora.*

De fato, ela mantém-se artista acima de tudo, trabalhando e realizando projetos próprios. Seu ritmo hoje é outro, deixou para trás a pressa e a

impaciência por tornejar, mas ainda é da cerâmica que suas fontes de vitalidade e vontade construtiva provêm. *O dia fica lento quando não estou produzindo.*

Entre outros, esse parece ser um dos fatores que permitiram à artista realizar o que parecia impossível: ensinar seu modo de fazer cerâmica sem impô-lo como verdade absoluta, separá-lo de seus profundos princípios ou reduzi-lo a uma seqüência de regras e procedimentos técnicos desprovidos de significado.

Tanto quanto fazer cerâmica, ensinar é, para ela, alguma coisa próxima do sagrado que, portanto, deve ser feita com cautela e responsabilidade.

Desse modo, seu ateliê torna-se um espaço ainda mais sagrado durante as aulas, um abrigo do verdadeiro encontro e experiência criadora, um espaço de interação harmoniosa do passado, presente e futuro, do antigo e do novo, do jovem e do velho, da continuidade e da ruptura.

Coerente com a sua própria trajetória, ela inovou a maneira de ensinar cerâmica. Deliberadamente, não ensinou exatamente do mesmo modo que aprendeu, e seus ensinamentos não se resumiram à demonstração e treino dos difíceis procedimentos técnicos. Ela instruiu suas alunas. Com elas, compartilhou a alma de seu trabalho.

Eu mudei, aquilo que eu passei eu não estou passando para vocês. Eu fiquei trabalhando e torneando aquilo que estou passando, o jeito, para vocês. Meu professor nunca topou fazer isso assim, mas eu percebi que aquilo era o mais importante, eu senti.

No interior do ateliê-templo, mestra e aprendizes trabalharam juntas. Trocaram olhares e palavras, palavras de respeito, simpatia, admiração e encorajamento, exprimindo interesse na compreensão umas das outras. A mestra partilhou incondicionalmente sua sabedoria com todas. E não o fez somente com palavras, mas com todo o seu ser.

O conhecimento e respeito pelas características e necessidades individuais não só permitiram que Shoko montasse as duplas, como também ofereceram elementos que a orientaram no preparo e condução dos encontros. *É natural. Ela precisa isso, a outra precisa isso. Não são todas iguais, ela precisa isso, ela precisa aquilo...*

Embora reconheça que há elementos na cerâmica que podem ser ensinados, ela sabe que é necessário garantir ao aprendiz o exercício de sua autonomia sem a qual jamais será artista de fato.

Cada pessoa tem um jeito, uma personalidade, daí sai diferente. Mas os ensinamentos têm que ir fazendo, tem que ser aquilo, tem regra. Como tornear. Tem que fazer aquilo, senão não dá certo. Mas como obra de arte não, cada um vai utilizando aquilo que eu passei.

A relação mútua foi a base do processo conduzido por Shoko. Seu desejo era de que suas alunas compreendessem o profundo significado da cerâmica e o ensinassem para as gerações mais novas.

O que foi realmente criado? O que surgiu como resultado do mútuo esforço?

Em mim, muito mais que conhecimentos sobre cerâmica, a experiência provocou uma profunda reflexão sobre a arte e a existência humana, estendendo-se aos processos de ensino-aprendizagem e à formação de professores.

Que convivendo comigo, trabalhando, convivendo, me vendo, cada um percebe e passa para seus alunos que existe esse torno, senão acaba, pois todo mundo está fazendo com motor, mas vocês estão fazendo com calma, pacífico, com aquele sentimento que aparece na obra, acho que isso é importante, agora está perdendo isso.

Com sua atitude, Shoko confirmou que para se ser professor é necessário ter uma forte intenção, colocando-se a serviço de algo considerado muito importante e no qual realmente se acredita: *um propósito* forjado em seu próprio interior.

Por que comecei? Muitos fazem somente a forma, sem ter um profundo sentimento. Aprendendo - não é comigo, trabalhando comigo - sente alguma coisa mais profunda. O sentido da cerâmica, da obra, só isso. Não é só a técnica, cada um tem sua natureza. Agora tem muitas escolas, muita gente fazendo. Conhecer esse torno é importante para vocês. Pode fazer de outro jeito, mas que a cerâmica tenha sentido, isso que eu queria. Que cada uma sinta, que cada uma saiba o

sentido. Eu queria que alguém soubesse que o torno manual, que a queima, é assim, para os professores mostrarem para outras gerações.

A postura ética da ceramista a fez refletir se continuará a ser professora por mais tempo. Será possível prosseguir neste campo se os propósitos que a conduziram à experiência de ensinar já foram alcançados?

Ela sabe que para se voltar de novo aos processos de outrem, compartilhando generosamente a essência de seu trabalho, sua sede pela arte não é suficiente. Íntimas e verdadeiras razões teriam de ser novamente forjadas.

Estou contente, não sei se continuarei ensinando muito tempo. Cada uma de vocês caminha, mas você já viu como que se faz e já pode passar para os seus alunos, alunas. Ivone é professora, ela vai ensinar. Para mim, não tem defeito, cada um é diferente, mas está sabendo o jeito de fazer assim. Para mim, está feito, já estou fazendo o papel, estou cumprindo alguma coisa. Vocês já sabem como é. Eu já passei para alguém, pronto. Eu vou trabalhar mais este ano, tenho que trabalhar mais.

II

A TERRA HABITADA:
ensino de arte, espaço de encontro e construção humana



*Tomando em sua mão algumas sobras do mundo,
o homem pôde inventar um outro mundo que é todo dele.*

**João Alves Pereira preparando barro para modelagem.
(foto: Milton Dines)**

Vimos que para lançar-se à experiência de ser professora, além de partir de fortes propósitos forjados ao longo da vida, Shoko também sabia o porquê, como e com quem compartilharia seus conhecimentos que viajaram o tempo e o espaço e experiências estéticas e artísticas capazes de renovar em suas alunas e nela própria a compreensão dos verdadeiros desígnios da vida e da arte.

Em uma época de educação reificada, como é a nossa, em que o momento de ensinar não é o momento de aprender, em que o verdadeiro encontro entre educadores e educandos é cada vez mais raro e as práticas pedagógicas e artísticas distanciam-se cada vez mais de finalidades humanísticas, a mestra ceramista nos propiciou um reencontro com a intimidade da fraternidade, do fazer junto, depondo a favor da necessidade de reencontrarmos uma dimensão humana do educar.

É nessa perspectiva que, neste capítulo, a natureza da disciplina Arte, a relação pedagógica e a formação de professores de arte serão interrogadas.

A que finalidades o ensino de arte se volta no espaço escolar? Que tipo de relação professores e alunos mantêm com a arte a partir do momento em que ela se converte em disciplina? Que propósitos conduzem as pessoas à docência da arte? Como eles são formulados, abandonados ou renovados? Uma vez que o tempo, o espaço e a própria relação pedagógica são controlados pelo professor, quais as possibilidades de as práticas pedagógicas no campo do ensino-aprendizagem da arte também se pautarem no diálogo, atenção, cuidado, sensibilidade e afeto, como ocorreu com aquelas desenvolvidas por Shoko?

À primeira vista, essas interrogações de natureza reflexiva parecem sem importância diante dos inúmeros problemas básicos que assolam a escola, sobretudo a pública, mas um olhar atento perceberá que formulá-las é uma necessidade perante o risco de abandonarmos definitivamente a razão de ser da educação, e mais especificamente do ensino-aprendizagem da arte no espaço escolar.

Essa problemática nos convida à reflexão sobre o papel do diálogo nas práticas educativas, a práxis docente, os desafios postos para o ensino de arte na contemporaneidade e o nosso papel como arte-educadores.

A pronúncia da palavra

No vídeo “Les Amants”, de 2003, a artista Valentina Loi faz uma homenagem a Magritte, apropriando-se de sua famosa pintura “Os amantes”, de 1928. Mas os seus amantes, habitantes que são da sociedade atual, ainda que estejam com os rostos e cabeças cobertos como os de Magritte, são dominados por uma paixão superficial, fútil, apressada, em nada parecida com os amantes do pintor surrealista.



Les amants (Homage a Magritte) ¹⁷

Os panos grotescamente retorcidos que cobrem seus rostos não servem para liberar o desejo reprimido e aproximá-los. Ao contrário disso, são elementos de despersonalização, posto que impõem uma distância segura que impede o verdadeiro encontro.

Uma cena muito comum aos nossos dias é posta em discussão pelo *frame*: a ausência de comunicação verdadeira nas relações humanas, inclusive, nas relações pedagógicas e educadoras.

Não há relação humana sem comunicação, talvez contatos superficiais, mas não *relação*, pois essa supõe contágio e reciprocidade entre os sujeitos, o que é impossível de ocorrer na ausência da comunicação. Contudo, essa não é uma necessidade recente, remonta às origens da humanidade, confundindo-se com a própria luta pela sobrevivência.

¹⁷Disponível em: <http://www.goliath777.com/Archives/webG26video/videoseries/videoseries.htm>

Ainda que a comunicação possa se dar por muitos meios, os seres humanos, na busca por comungar a própria existência, desenvolveram aquele que seria um dos mais importantes instrumentos de mediação: a palavra.

A palavra define os contornos do universo humano e caracteriza fundamentalmente o homem, diferenciando-o dos animais. É por meio dela que ele se torna capaz de se situar no tempo, recordar o passado e antecipar o futuro pelo pensamento, concebendo e realizando projetos que o lançam em um eterno devir. (MARINA, 1995).

A relação instaurada pela palavra pode se dar em diferentes planos, entre os quais aquele que demarca o campo das relações interpessoais, em que ela toma sentido pelo *diálogo*, qual seja, *a relação do locutor com o interlocutor, enquanto na palavra se designam reciprocamente*. (BARTHES E FLAHAULT, 1987, p. 118).

Conforme Cunha, diálogo é derivado do latim *dialogus*, que é derivado do grego *diálogos*, cujo significado é *fala entre duas pessoas*, com acepção extensiva à *conversação entre muitas pessoas*. 'Diá' significa *através de* (1999, p. 260-262) e 'lógos', *palavra* (1999, p. 480). 'Diálogo' é, pois, uma relação comunicativa que se dá através da palavra, não importando se entre dois ou mais interlocutores, é a base das relações humanas.

Platão (s.d) escreveu em forma de diálogo o ensinamento oral de Sócrates, seu mestre, para quem os conceitos habitavam o espírito humano *a priori* e poderiam ser despertados pelo diálogo. Baseando-se nessa premissa, Sócrates inventou a maiêutica, método que fazia a pessoa libertar-se de suas falsas crenças, ficando apta a extrair a verdade de seu próprio interior. O conhecimento verdadeiro não seria obtido por uma ação extrínseca, mas pela própria razão imanente do espírito humano, assim, nessa perspectiva, caberia ao mestre auxiliar o aluno a despertar sua inteligência e consciência.

Em nossos dias, mesmo passados milhares de anos desde Sócrates, o diálogo só aparece como base do conhecimento nas relações educadoras claramente comprometidas com a emancipação do ser humano.

De um modo geral, ignora-se que é na comunicação com os outros que o ser humano depara consigo mesmo e com sua existência, desde que haja espaço para a reflexão. Sobre isso, afirma Bakhtin:

O próprio ser do homem (exterior como interior) é uma comunicação profunda. Ser significa comunicar [...] o homem não possui um território interior soberano, ele se situa todo e sempre em uma fronteira: olhando para o seu interior, ele o olha nos olhos do outro ou através dos olhos do outro. (apud LOPES, 2003: p. 79).

Bakhtin utilizou a expressão *dialogia* para descrever a vida do mundo da produção das trocas simbólicas, que é composto *de signos, do mais simples [...] até os enunciados mais complexos* (RONCARI apud LOPES, 2003: p. XII), sendo, portanto, um princípio constitutivo da linguagem e de todo discurso, portanto das relações humanas.

Martin Buber (1982a) também compreende a comunicação como princípio e fundamento da vida humana. O ser humano, um ser de relações, precisa confirmar sua existência e, para isso, faz-se necessário que a pronuncie, entrando em relação com o outro, o que ocorre fundamentalmente pelo diálogo. O outro, ao responder-lhe, confirma a sua existência, ou seja, confirma-o como pessoa.

Mas Buber não reduz o diálogo à simples convivência entre os seres humanos. Considera-o a atitude existencial que promove o encontro, um comportamento de *um-para-o-outro*. Do mesmo modo, não o restringe à fala, embora não prescindida da *reciprocidade da ação interior*, considerada por ele uma condição para a instalação do diálogo autêntico.

[...] mesmo que se possa prescindir da fala, da comunicação, há, contudo um elemento que parece pertencer indissolúvelmente à constituição mínima do dialógico, de acordo com seu próprio sentido: a reciprocidade da ação interior. Dois homens que estão dialogicamente ligados devem estar obviamente voltados um-para-o-outro [...]. (1982a, p. 40-41).

Buber nos lembra que quando não ocorre reciprocidade, o ser humano realiza um movimento *monológico*, voltando-se para si mesmo e recuando frente ao outro.

Chamo dobrar-se-em-si-mesmo o retrain-se do homem diante da aceitação, na essência do seu ser, de uma outra pessoa na sua singularidade [...]. (1982a, p. 58).

Esse *movimento monológico*, muito observado em nossas práticas educativas dentro e fora da escola, impede a instalação do diálogo verdadeiro, resumindo o relacionamento humano a *um jogo* que afasta o ser humano de sua natureza e da *essência de toda realidade* (BUBER, 1982a, p. 58).

Tal movimento instala-se entre aqueles que, ilhados, não ouvem, só falam, não se dispendo a revelar sua singularidade nem compartilhar das dos outros, ou seja, entre aqueles que se limitam a observar ou contemplar o outro, mas não se colocam como receptores do que ele tem a dizer, impedindo que ocorra o *conhecimento íntimo*. (BUBER, 1982a, p. 43).

Buber chama de *conhecimento íntimo* uma forma especial de perceber o outro, uma condição do verdadeiro diálogo [...] *em cada instância aconteceu-me uma palavra que exige uma resposta. [...] nós só precisaríamos tornar-nos presentes, só precisaríamos perceber.* (1982a, p. 43).

Vigotski (2000), por sua vez, enfatiza as origens sociais da linguagem e do pensamento. O autor explica que os conhecimentos são internalizados e a consciência se forma na relação com outros seres humanos e consigo próprio, percorrendo um trajeto que vai do plano social ao plano individual.

Isso significa que o ser humano não está pronto. É um ser em formação - no mundo e com os outros - que constrói conhecimentos em um processo de interação mediado pelos sistemas simbólicos fornecidos pela cultura, nos quais a arte se insere. É por meio desses sistemas que constrói a interpretação da realidade e os conceitos e acessa os objetos de conhecimento.

Vigotski nos faz compreender que é por meio da sociedade e da cultura, portanto também da escola, espaço privilegiado de mediação entre educandos e objetos sócio-culturais de conhecimento, que as mudanças individuais ao longo do desenvolvimento se processam.

Na perspectiva freireana, também o sujeito é percebido de modo ativo e interativo, que constrói conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. Essa perspectiva compreende a educação como um ato intencional, em que o diálogo figura como *exigência existencial* que define o

verdadeiro encontro entre educadores e educandos e possibilita a significação da vida humana. (FREIRE, 1988, p. 79).

Freire inclui o mundo como mediador na relação bipolar *eu-tu* proposta por Buber. A *palavra verdadeira* - essência da relação dialógica - é sempre práxis, palavra viva e dinâmica, cujas raízes estão fincadas no mundo concreto. Com efeito, somente os sujeitos dialógicos são capazes de pronunciar o mundo, numa ação de libertação que o educador denomina *ato de criação*. (1988, p. 78-79).

Nessa perspectiva, *dizer a palavra é exercer o direito de pronunciar o mundo*, o que não é prerrogativa de alguns, tampouco pode se realizar solitária ou unilateralmente, em razão de que *ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais*. (1988, p. 78).

Sendo um ato de liberdade, o diálogo não pode se resumir à relação eu-tu, centrada em uma perspectiva individual, desconsiderando-se a concretude do mundo. É necessário que a realidade sócio-histórica, na qual se inclui a cultura, seja considerada, o que equivale dizer que a relação educadora deve ser mediada pela realidade e voltar-se para a sua transformação.

Assim compreendida, a educação dialógica em nada se aproxima da idéia de diálogo amistoso em torno do *currículo da felicidade*, planejado para aumentar a auto-estima dos alunos, denunciado por McLaren (2000, p. 133) como sendo versões do humanismo liberal e progressista, mas sim uma maneira de educadores e educandos significarem a existência, conquistarem um pensar crítico e romperem com o autoritarismo e os discursos conservadores que negam a possibilidade de transformação.

O ser humano: uma obra por fazer

Da antiguidade Clássica aos dias atuais, encontramos diferentes propostas de educação inspiradas em visões de ser humano, cujo cerne é a controvérsia entre uma natureza pré-determinada ou a construção contínua do sujeito ao longo de sua existência.

Para Bogdan Suchodolski (1960), essas duas visões de homem determinam duas *pedagogias* que se opõem, por ele definidas como: *pedagogia da essência* e *pedagogia da existência*. (1960, *passim*).

A primeira baseia-se em uma concepção idealista de ser humano, para a qual ele seria portador de uma essência imutável. A pedagogia da existência, por sua vez, parte do ser humano real, como ele realmente é, daí essa corrente, que teve Rousseau, Dewey e Freire como alguns de seus representantes, voltar-se para a vida cotidiana e o ser humano concreto.

Suchodolski propunha que a contradição entre as duas pedagogias fosse superada pelo surgimento de uma pedagogia comprometida com as questões sociais e dirigida para o futuro, que seria a responsável pela formação de um novo ser humano, o que só poderia ocorrer com a participação dos jovens no trabalho de criação de *um mundo humano que ofereça a cada homem condições de vida e de desenvolvimento humanos*. (1960, p. 123).¹⁸

Outros autores identificam essas duas tendências como: *humanista tradicional*, que fundamenta as práticas educativas que supervalorizam o aspecto intelectualista do ensino e a transmissão de conhecimentos, e *humanista moderna*, que não considera o ser humano como fim, mas como algo que está sempre por fazer. (FERREIRA: 1982: p. 41).

Conforme Pierre Furter, o verdadeiro humanismo nada tem a ver com a visão ingênua que apregoa uma suposta reconquista de algo que se perdeu. Relaciona-se, sim, à situação concreta, à própria existência. [...] *Consiste em permitir a tomada de consciência de nossa plena humanidade, como condição e obrigação, como situação e projeto*. (1972, p. 165).

Essa concepção de humanismo difere da noção de uma essência humana imutável, que impede toda e qualquer possibilidade de ação transformadora, impondo-nos a necessidade de a própria educação ser concebida como projeto, neste caso, de construção do ser humano, tarefa propiciada pela práxis e na qual ele próprio deve se envolver.

Sob esse ponto de vista, o ser humano é percebido em toda a sua capacidade de reflexão e ação transformadora e, como um ser criador, sujeito da história, pode se envolver na *resposta* dada ao mundo. Ou seja, ao assumir seu

¹⁸ Para Moacir Gadotti (2001), a pedagogia da existência é dialeticamente social e individual; ou seja, já considera o sujeito tanto social como individualmente e, neste sentido, é também uma pedagogia social.

humanismo, situa-se dentro do mundo, *tentando pela sua práxis, transformá-lo no seu mundo*. (FURTER, 1972, p.165).

Por essa razão, Furter considera necessários os projetos educativos não se resumirem a ideais, doutrinas ou planos abstratos, e que as práticas educativas representem, de fato, as *responsabilidades concretas* assumidas pelos educadores. (1972, p. 166).

Está aí subentendido um educador comprometido com o ser humano, capaz de refletir sua prática educadora e de agir intencionalmente, guiando-se por princípios éticos e políticos. Um educador que se revê no processo, aperfeiçoa-se na práxis educadora e constrói-se junto com seus alunos.

Nessa perspectiva, é importante que a noção corrente de conteúdo como somente o que se ensina, ou seja, como a matéria de ensino, seja afastada, assim como a noção de método como algo apartado do primeiro, reduzido a técnicas e procedimentos utilizados para transmitir conhecimentos.

Ao mencionar os vários dualismos postos pela pedagogia tradicional, entre eles o existente entre método e conteúdo, Dewey (1959, p. 182) refere-se ao caráter contínuo e integrador do processo da experiência, em que o *como* e o *que* não se separam, senão retrospectivamente por meio do pensamento reflexivo: *nunca é o método alguma coisa exterior ao objeto, à matéria*, o que equivale dizer que todos os sentidos, conjugados, fazem parte da experiência com o mesmo grau de importância.

O ouvido é órgão para aquisição da experiência do mesmo modo que a vista ou a mão. A vista serve-nos para lermos relatos daquilo que se passa além de seu horizonte. Tanto influem no resultado de nossas ações as coisas afastadas no espaço e no tempo, como as que podemos cheirar e manejar. Se elas nos interessam realmente, toda a exposição que nos auxilie, ao termos de tratar com as coisas próximas a que elas se ligam, torna-se elemento de nossa experiência pessoal.

Álvaro Vieira Pinto também considera os conteúdos inseparáveis dos modos como a educação é praticada, ou seja, das metodologias e procedimentos pedagógicos, que incluem, entre outras coisas, as condições concretas e as pessoas envolvidas no ato educativo.

Conteúdo da educação é o que concretamente pertence ao ato educativo: [...] o professor, o aluno, ambos com todas as suas condições sociais e pessoais, as instalações da escola, os livros e materiais didáticos, as condições locais da escola, etc. (1982, p. 42).

Uma vez que conteúdo é inseparável de método e é tudo aquilo que faz parte do ato educativo, inclusive o material humano ali presente, a relação pedagógica é, ao mesmo tempo, forma e conteúdo. Quando pautada no diálogo, é, ela própria, educadora, fator de verdadeiro encontro e construção humana, não podendo ser negligenciada nas práticas escolares, tampouco no ensino-aprendizagem da arte.

Essa premissa ficou clara no processo conduzido por Shoko Suzuki. A forma como a educação ali se apresentou serve como contraponto à educação escolar massificada do mundo atual e favorece a análise crítica dos condicionamentos aos quais professores e alunos são submetidos nas práticas educativas em arte.

O ensino ocupou uma posição secundária no processo mais abrangente que foi o próprio processo educativo. Assim, todos os recursos físicos, materiais e humanos, nos quais se incluíram, entre outras coisas, as técnicas, procedimentos, instrumentos, ferramentas e modos de agir da mestra contribuíram para a *instrução* - compreendida aqui como edificação – conforme a origem latina da palavra.

Na escola, o produto da aprendizagem também não está limitado ao que é dito pelo professor e tampouco se dá exclusivamente pela palavra, senão também pelas atitudes e o não dito. Mas isso não quer dizer que as práticas ali ensejadas estejam, todas, voltadas para a instrução. Isso porque, além da maneira como se processam, a diferença entre a aprendizagem de um ofício vinculado a uma determinada tradição e as práticas escolares é essencialmente aquilo para a qual cada uma está voltada, ou seja, suas finalidades.

Ora, o fato de tudo o que se passa na escola ensinar alguma coisa aos alunos, mesmo que de forma não intencional, exige um cuidado ainda maior dos professores e todos os envolvidos com a educação. Nesse sentido, trata-se de nos voltarmos para a superação da massificação das práticas educativas

escolares, em direção a uma educação como projeto construtor do ser humano, voltado para os estudantes.

Assim compreendida, a educação escolar impõe o desafio de professores e educandos interagirem em condições concretas, percebendo-se sujeitos históricos que, refletindo sobre a sociedade, são capazes de transformá-la quando ela mesma parece desvinculada da finalidade de humanização, o que, entre outras coisas, exige a seleção de conteúdos que sejam importantes para a construção da identidade dos educandos, o reconhecimento de seu potencial de criação e de ação sobre o mundo.

Com efeito, Paulo Freire destaca a necessidade de o conteúdo programático da educação, ou seja, do *conteúdo do diálogo* entre educadores e educandos ser extraído do próprio mundo, garantindo seu caráter significativo:

Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões e pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. (1988, p. 83-84).

Conforme o educador, a busca por extrair do mundo concreto os conteúdos inaugura o *diálogo da educação como prática da liberdade*. (1988, p. 87). Desse modo, é o próprio mundo, com suas *situações-limite* (1988, p. 90), que oferece os materiais necessários à instauração da práxis criadora nos contextos educativos dialógicos.

Em tal práxis, a teoria e a prática, o sonho e a realidade, integram-se em uma dimensão ativa, através da qual os participantes constroem-se, completam-se e transformam-se. Quer dizer, não somente o educando se forma como também o educador.

Há, nessa concepção de educação, uma necessária utopia, que se configura como a *negação constante da ordem existente*, que faz com que o ser humano se volte sempre para o além do que ele já é, concebendo e realizando projetos.

Ao homem falta sempre algo. [...] As raízes da utopia consistem no fato de que o homem ainda não é um ser satisfeito, porque ainda não é perfeito, porque o

mundo ainda não é acabado. O homem e o mundo pertencem ao 'ainda não'. (FURTER, 1966: p. 43).

Uma vez que o sentido da educação está exatamente no inacabamento – do ser humano, da educação e do mundo - há uma íntima relação entre práxis educativa e porvir. É o que nos mostra Jorge Larossa:

[...] a educação tem a ver com o talvez de uma vida que nunca poderemos possuir, com o talvez de um tempo no qual nunca poderemos permanecer, com o talvez de uma palavra que não compreenderemos, com o talvez de um pensamento que nunca poderemos pensar, com o talvez de um homem que não será um de nós. Mas que, ao mesmo tempo, para que sua possibilidade surja, talvez, do interior do impossível, precisam de nossa vida, de nosso tempo, de nossas palavras, de nossos pensamentos e de nossa humanidade. (2001, p. 289).

Práxis e humanização

A concepção de trabalho apenas como utilidade exterior foi criticada por Marx por ela não levar em consideração as transformações que, por meio dele, processam-se no ser humano. Para o filósofo, o valor do trabalho reside justamente em seu envolvimento com o ser humano, que a partir dele transforma a realidade e constitui a si mesmo.

De acordo com Vázquez (1977), ao reconhecer o trabalho como atividade humana criadora, Marx levou às últimas conseqüências o conceito, já encontrado no Renascimento, de ser humano como um ser que age e cria. Para ele, além de ativo e criador, o ser humano é, também, um ser prático, pois modifica o mundo tanto em sua consciência, quanto o transforma concretamente. Por meio da práxis material, ele se humaniza, e para se humanizar sua subjetividade precisa objetivar-se, o que só pode ocorrer pela práxis.

Nessa perspectiva, o trabalho é a práxis fundamental. Por via dele, o ser humano se constrói como ser social, humaniza o mundo e humaniza-se, elevando-se como ser consciente. Assim, a práxis material não representa somente o domínio do ser humano sobre a natureza como também o domínio

sobre si mesmo, sobre sua própria natureza, o meio pelo qual ele, humano, transforma o mundo em um mundo mais humano.

Todavia, quando nos objetos que produz o ser humano não reconhece sua subjetividade, aliena-se. Ou seja, ainda que toda práxis seja ação - a prática propriamente dita – há diferentes níveis de práxis, dependendo do envolvimento consciente do ser humano no processo prático e o alcance de humanização da matéria por ele transformada.

O senso comum compreende o prático como aquilo que tem utilidade e apresenta resultados, o que pode ser perigoso, pois, de um modo geral, a busca por aquilo que apresenta utilidade e resultados exclui as possibilidades de transformação e instauração do novo, condenando o sujeito a uma práxis reiterativa e imitativa.

Esse tipo de práxis, de acordo com Vázquez, apresenta-se como prosseguimento irrefletido de preceitos antecipadamente delineados, resultando em *múltiplos produtos* (e também ações e pensamentos) *que mostram características análogas* (1977, p. 246), daí seu caráter reiterativo ou imitativo, cujos objetos massificados da indústria cultural e da produção artesanal voltada exclusivamente para a comercialização são testemunhos materiais.

Mas a práxis imitativa não está limitada à produção material, está em toda parte: nas relações humanas, nas práticas profissionais, na educação e até mesmo na arte. Configura-se pelo estreitamento do terreno da imprevisibilidade, tornando imutáveis tanto as finalidades quanto os modos de agir, vez que independentemente das necessidades, limitações e possibilidades apresentadas pelos sujeitos e contextos, já se define, de antemão, o que fazer e como fazer.

Perde-se, assim, a incerteza e a aventura do processo criador, reduzindo o fazer à repetição, à mera imitação de ações criadas por outrem. Não por outra razão, Vázquez considera esse tipo de práxis incapaz de produzir uma nova realidade, o que o faz denominá-la *práxis de segunda mão* (1977, p. 258).

Ao contrário dessa, o tipo de práxis em que o ser humano cumpre mais plenamente sua dimensão propriamente humana, segundo Vázquez, vincula-se intimamente ao conceito de criação e transformação e só ocorre quando as ações dirigidas a um determinado objeto, com o intuito de transformá-lo, são precedidas de uma finalidade, de um resultado ideal, uma intenção, um propósito.

A capacidade de apoiar-se em propósitos para se movimentar no mundo é uma das qualidades que distingue os seres humanos dos animais. A respeito disso, escreve Paulo Freire:

[...] Ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica. (1988, p. 89).

Com efeito, ainda que toda a práxis seja marcada pelo critério de ação, nem toda atividade pode ser considerada práxis. Na práxis verdadeira, há uma relação ativa entre sujeito e objeto, o que só pode ocorrer com o sujeito consciente de seus propósitos, que, por sua vez, expressam a sua atitude perante o mundo.

Nesse tipo práxis, definida pela não dissociação do subjetivo e do objetivo, pela singularidade do produto e pela indeterminação e não previsibilidade do processo e resultados, os atos não vêm nem do passado nem do presente, mas do futuro. Orientam-se pela intenção e só terminam com um resultado ou produto efetivo. (VÁZQUEZ, 1977).

Para Silvano Arieti, a criatividade faz parte da essência humana, mas para que seja desenvolvida são necessários alguns *pré-requisitos*, entre eles: *receptividade, sensibilidade aos problemas, fluidez de pensamento, flexibilidade e originalidade*. (1993, p. 302-303).

Muito distante da concepção de criatividade como algo inato, que comumente a relaciona à inspiração, intuição e talento, o autor considera que algumas atitudes e hábitos podem favorecer o seu desenvolvimento, devendo, por isso, ser cultivados nos sistemas educativos e em nossa vida diária, tais como: a *capacidade para estar só, o sonhar desperto, o pensamento livre, o estado de disposição para notar semelhanças, o alerta e a disciplina*, entre outros. (1993, p. 324-329). Entretanto, tais condições nada representam se o sujeito não tiver

consciência de seus propósitos, a partir dos quais poderá lançar-se a uma busca ininterrupta, que o mantenha vivo e atuante.

Ora, se o que se pretende alcançar é algo singular, ainda inexistente, na busca empreendida pelo sujeito criador concorrem a experimentação e os trabalhos da imaginação e da consciência.

Enquanto da imaginação, mobilizada pelas *necessidades* ou *desejos insatisfeitos* (ARIETI, 1993, p. 51), derivam as inúmeras possibilidades que ultrapassam as limitações e a própria realidade, sem o que tudo continuaria a ser eternamente a mesma coisa; da consciência é extraída a clareza das necessidades e limitações para a realização do intento (VÁZQUEZ, 1977), assim como a orientação para ações e soluções inusitadas.

A experimentação, por sua vez, está ligada tanto à imaginação quanto à consciência, favorecendo a integração entre ação e pensamento em um movimento contínuo.

Movimentar-se de forma criadora é conviver com múltiplas possibilidades, levantando e testando hipóteses por meio das quais podem ocorrer modificações que se concretizam em novas formas de pensar e agir. Esse processo não se resume à exploração; permeado que é pela reflexão, gera conhecimento. (SALLES, 1998).

Nesse sentido, assim como o diálogo, o movimento criador faz parte de todas as esferas da existência humana, sendo fator de humanização. Em qualquer setor que apareça, inclusive na arte e na educação, a práxis inovadora é feita de materiais objetivos e subjetivos, do sonho e da realidade, do possível e do utópico.

Esse é o motor da transformação. É ele que faz o ser humano derrubar muralhas, abrir clareiras e habitar o mundo, de fato, por isso a necessidade de o diálogo e a práxis criadora serem cultivados nas práticas educativas escolares, inclusive nas aulas de arte.

Ensino de arte e criatividade

A nossa época é marcada por um esvaziamento cultural que não deixa imunes a escola, os professores, os alunos e as práticas educativas. O

esvaziamento que se observa nas práticas educativas em arte em muito se relaciona à compreensão que o professor de arte tem a respeito de *criatividade*, dado que esse é um tema corriqueiro, e muito controverso, neste campo.

Dependendo de sua compreensão, o professor de arte pode resumir seu papel ao de mero facilitador da expressão das emoções dos alunos, deixando de lado a importância da compreensão, elaboração e fruição artística, em que também a atividade criadora se faz presente.

A respeito disso, escreve Ana Mae:

O conceito de criatividade também se ampliou. Pretende-se não só desenvolver a criatividade por intermédio do fazer Arte, mas também pelas leituras e interpretações das obras de Arte. Para o Modernismo, dos fatores envolvidos na criatividade o de máximo valor era a originalidade. Atualmente, a elaboração e a flexibilidade são extremamente valorizadas. Desconstruir para reconstruir, selecionar, reelaborar, partir do conhecido e modificá-lo de acordo com o contexto e a necessidade são processos criadores, desenvolvidos pelo fazer e ver Arte, fundamentais para a sobrevivência no mundo cotidiano. (2002, p. 18).

Também Buber (1982b) preocupou-se em elucidar o conceito de criatividade. Uma vez que relaciona o tema à arte e à educação, vale a pena conhecermos o que ele pensa sobre o assunto, exposto em uma conferência em Heidelberg, em 1925.

Segundo o autor, há uma qualidade inerente a todos os seres humanos, uma aptidão, que é fator de sua humanidade e precisa ser cultivada, por ele denominada *instinto de autor*. Essa qualidade refere-se à vontade de dar início a alguma coisa, de ter um papel importante no processo produtivo: [...] *o essencial é que, pelo fato que realizou por si mesma e que sente com intensidade, nasça alguma coisa que não existia, que não 'era' segundo antes*. (1982b, p. 7-9).

Dessa possibilidade emana uma força que penetra tudo o que o ser humano faz, mas não basta que esse instinto seja liberado, e aí está um dos papéis da educação. As *forças educadoras* vêm ao encontro do instinto assim que libertado e delas dependerá o que irá acontecer. Caso o ser humano adote uma causa que o inscreva na comunidade dos homens, *ele deixa de seguir unicamente o instinto de autor*. (1982b, p. 8).

Buber explica que a criação artística vem do interior do ser humano, é impulsionada por uma força que surge do centro da pessoa, que informa a matéria e faz com que a obra se erga, mas o movimento se acaba, a obra torna-se apenas um objeto. Ou seja, embora dirigida aos outros, a produção da obra de arte é unilateral e não será somente por meio dela que o artista poderá exercer a *mutualidade: a alma sai dele [...] ele se coloca frente ao mundo, porém não o achará mais.* (1982b, p.8-9).

A solidão do *homem autor* só será vencida quando alguém tomá-lo pela mão *como criatura entre as criaturas, uma criatura perdida no mundo*, para dele ser amigo e companheiro, *amante para além das artes, para que ele adquira o conhecimento íntimo da mutualidade e dela participe.* (1982b, p. 9).

As palavras de Buber atestam tanto a importância da educação e atividade criadora para a plenitude da existência humana, quanto a necessidade de os artistas também se preocuparem com aspectos relacionados à mediação de suas obras, o que, entre outras coisas, requer consciência da natureza social da arte e compreensão da inseparabilidade entre arte e educação.

A comunicação também é necessária ao ato criador. Conforme nos lembra Cecília Salles (1998), a obra de arte é marcada pela promessa do diálogo entre artista e expectador desde a sua gênese.

O artista não realiza a criação da obra sozinho, necessita compartilhar seu universo simbólico com um interlocutor sensível, num real ato comunicativo que envolve o artista, sua obra e o expectador. A apreciação da obra concretiza tal ato.

Ora, nem a arte nem as pessoas bastam a si mesmas; ambas só se tornam humanas ante os seres humanos. Ou seja, a humanidade da arte e do ser não se manifestam na vida isolada, e sim na relação entre as pessoas. Eis aí o valor e a natureza social do que Buber (1982b) denomina *mutualidade*, da qual tanto as práticas artísticas quanto as pedagógicas mostram-se carentes.

Ao se reportar à necessidade do ser humano se voltar para o outro, o autor vê na educação um importante caminho, e alerta: *Uma educação fundamentada unicamente sobre o desenvolvimento do instinto de autor conduziria a um novo isolamento dos homens mais doloroso que nunca.* (1982b, p. 9).

Com efeito, é o *instinto dos vínculos* que faz com que o ser humano se volte aos outros homens; é esse *instinto* que o *conduz à experiência do que faz*

dizer *Tu* e não o ato de fazer objetos, embora assim aprenda muitas outras coisas importantes. Esse *instinto* refere-se à necessidade que temos de nos sentirmos parte do mundo, o desejo de sermos acolhidos, de vermos *o mundo tornar-se uma pessoa presente a nós [...] que vem a nós como vamos a ela, que nos escolhe e nos reconhece como nós a escolhemos e reconhecemos [...]*. (1982b, p.9).

Essa é uma das razões que fazem com que a educação que se processa no interior de uma dada tradição cultural, sobretudo quando pautada na relação mestre-aprendiz ou mestre-discípulo, como aquela que se deu no interior do ateliê de Shoko, ultrapasse a mera aprendizagem e contribua para a formação de todo o ser.

Todavia, essa educação em nada se relaciona com a chamada pedagogia tradicional, que, conforme o próprio Buber nos lembra, supervalorizou o papel do educador, deixando o aluno em último plano, tampouco com a pedagogia moderna, que menosprezou sua função. Trata-se, sim, de compreender a importância da ação educativa intencional, pois, *somente no educador o mundo se torna verdadeiro sujeito de sua ação*. (1982b, p.11).

Ao se referir à relação mestre-aprendiz que se desenvolvia no interior das corporações de ofício medievais, Buber nos lembra que, diferentemente do que ocorre hoje, naquela época não existia a vocação específica de professor/educador; uma vez que o mestre ensinava na convivência com seus aprendizes, e esses, além de aprenderem a técnica ou trabalho, aprendiam o *mistério da vida na pessoa*. (1982b: p. 11).

Ora, ainda que *o mestre permaneça o modelo de professor* (1982b: p. 11), a função educadora perdeu o caráter de espontaneidade, tornando-se intencional. Isso indica a necessidade de o professor ter vontade de contribuir para a edificação de seus alunos e a humanização da realidade da escola, de tal modo que essa realidade possa tornar-se completa.

Para isso, é preciso que, com sua presença e por meio dos conteúdos formais oferecidos pela cultura, dê seu testemunho sobre a história humana, conforme as palavras de Gusdorf:

Trata-se de instruir, ou seja, de edificar. [...] O professor deve [...] justificar sua existência como representante da sabedoria, da cultura e de todos os valores

humanos. [...] Todo professor, seja qual for sua especialidade, é, antes de tudo, um mestre de humanidade [...]. (2003, p. 39-40).

Herbert Read (1981) parece compartilhar das idéias de Gusdorf e Buber sobre a tarefa humanizadora da educação. Esse último talvez o tenha particularmente inspirado.¹⁹

Ao falar do *bom professor*, Read nos remete novamente à idéia de encontro entre educador e educando e, assim como aqueles autores, invoca a figura do mestre, a quem caberia, primeiramente, libertar o medo do aprendiz (seu companheiro).

O bom professor não é um ditador, mas um aluno que possui uma técnica mais avançada do que a de seus companheiros, tem mais consciência da meta a ser alcançada e dos meios que devem ser empregados para alcançá-la. Deve ser alguém que trabalhe com as crianças, compartilhando seus sentimentos, estimulando-as e dando a elas algo que é uma riqueza que não tem preço – a confiança em si mesmas. (READ, 1981, p. 262).

O autor alerta, contudo, que isso não basta. É necessário que o educador vá além, que tome a criança à mão e se envolva em seu processo de humanização, conduzindo-a para o *mundo mais positivo da cooperação*:

Você libertou a criança do medo através da simpatia e da compreensão com que a tratou, essas mesmas qualidades devem ser usadas para estabelecer laços humanos e sociais até que a criança seja capaz de realizar-se no mundo adulto. Esse é o objetivo amplo da educação [...]. (READ, 1981, p. 262).

Com efeito, é importante que o professor de arte deixe de se colocar como detentor de uma dada verdade e aproxime-se, de fato, de seus alunos, quem sabe colaborando para que o *instinto de autoria*, depois de liberado, ceda lugar ao *instinto de vínculo* (BUBER, 1982b). Ele pode ajudar os alunos a ir ao encontro de outros seres humanos e pronunciarem *o mundo*. (FREIRE, 1988, p. 81):

¹⁹ Read dedica um capítulo inteiro de seu clássico livro *A educação pela arte* (1981) para discutir as idéias de Buber proferidas na conferência citada.

A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Nesse lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.

Ensino de arte e desenvolvimento cultural

A arte, tão antiga quanto o próprio ser humano, é uma das maneiras encontradas por ele para transcender a si mesmo. Complexa e profunda, essa área de conhecimento traz o testemunho do homem sobre sua própria existência.

Para cumprir seu verdadeiro papel, a disciplina Arte teria de colocar os alunos em contato com a produção artística e estética de épocas e universos culturais distintos, ampliando sua capacidade de compreensão da natureza e condição humana, ao mesmo tempo que os convidasse a exercitar a inventividade e capacidade criadora e os ajudasse a atribuir significados à sua existência, que transcendessem os limites impostos pela realidade. Entretanto, as práticas educativas em arte, desenvolvidas no espaço escolar, estão muito distantes dessa perspectiva.

De acordo com Hannah Arendt, *em toda crise é destruída uma parte do mundo, alguma coisa comum a todos nós* (1972, p. 227). Que coisa comum a todos nós é essa que voltou o ensino-aprendizagem da arte para uma direção diferente da sua e nos colocou na contramão de nossa tarefa como educadores?

Diversos fatores indicam que o que tem sido paulatinamente destruído é exatamente a dimensão humana da educação, e, por vezes, da própria arte, o que faz com que a escola, as práticas educativas e a própria disciplina Arte sejam desprezadas e tomadas por um esvaziamento existencial e cultural.

Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte*, a arte é concebida como objeto de conhecimento que, assim como a ciência, resulta da ação criadora do ser humano, na busca de atender à sua necessidade de significação da vida. (Brasil, SEF, 2000).

O documento admite que, por meio das práticas educativas, a produção artística pode ser apreendida em seus valores culturais mais significativos, favorecendo a fruição, a apreciação e a reflexão, que, conjugadas à esfera da produção, são capazes de acionar o desenvolvimento progressivo de uma poética própria por parte do aluno.

Entretanto, em que pesem as contribuições teóricas e metodológicas do documento, ainda há muito a ser feito para que o ensino-aprendizagem da arte na escola volte-se, de fato, para tais finalidades.

De um modo geral, os artistas, as obras e as manifestações artísticas abordadas nas aulas de Arte pouco se relacionam com o *mundo concreto*, a que se refere Freire, e a cultura trazida pelos educandos, embora a necessidade de respeitar e de trabalhar com a diversidade seja salientada tanto nos *PCN's - Arte* como nos *Temas Transversais - Pluralidade Cultural* (Brasil, 1998).

O que se observa é que os objetivos da docência estão cada vez mais reduzidos à transmissão e adestramento, e, não raro, as práticas pedagógicas em arte ficam submetidas às delimitações formais definidas pelos órgãos diretivos da escola, não favorecendo a construção de conhecimentos e a vivência de experiências estéticas e artísticas nem por parte dos educandos nem por parte dos professores.

Isentando-se de ter propósitos para atuar no campo do ensino-aprendizagem da arte, aderindo a teorias e metodologias de modo irrefletido e voltando-se para a repetição de técnicas e procedimentos estranhos à natureza do trabalho com a arte, o professor de arte exclui o sujeito do processo educativo, negando a dimensão humana tanto da arte quanto da educação.

Seu aprisionamento a um raciocínio instrumental o distancia dos educandos e pode lhe custar o esgotamento do ofício docente e do prazer de criar, tornando quase impossível que ele se mantenha testemunha do dinamismo inerente à arte e realize um movimento vivaz que o faça exercitar a atitude dialógica e a inventividade, inclusive em relação à sua própria prática profissional. Essa situação põe em risco tanto a formação como marca essencial da docência,

quanto a arte como expressão da cultura humana e campo específico de conhecimento.²⁰

Ou seja, submetendo sua prática às delimitações formais definidas pelos órgãos diretivos, ou a teorias que muitas vezes sequer compreende e acaba utilizando como modelos, o professor de arte torna-se incapaz de estabelecer relações entre arte, conhecimento e cultura em suas aulas, acabando por favorecer a formação de pessoas alheias ao seu tempo e à sua própria história. Isso quer dizer que, embora faça parte do currículo escolar, a disciplina arte não tem contribuído para a formação de pessoas capazes de fazer escolhas e de interferir no mundo numa perspectiva emancipadora.

Em seu ensaio “O direito à literatura”, Antonio Candido defende a importância da literatura – e, por extensão, de toda forma de expressão artística no processo de humanização, por ele compreendido como:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. (1995, p. 249).

As palavras de Antonio Candido confirmam a imprescindibilidade da disciplina arte na educação escolar para a emancipação do ser humano e exercício da cidadania, pois ela tem forças humanizadoras. Por seu intermédio, o ser humano não só acessa a cultura produzida por outros seres humanos como expressa o seu estar no mundo.

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. [...] A literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a

²⁰ Em minha dissertação de mestrado já citada, faço uma discussão sobre essa problemática, relacionando-a à necessidade do professor de arte conceber, realizar e instaurar o que chamo de *projetos poético-pedagógicos*. (MORAES, 2002).

miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (1995, p. 256).

Assim, nenhum ser humano poderia ficar fadado a permanecer excluído da possibilidade de conhecer e desfrutar do patrimônio cultural da humanidade, reconhecer-se como ser humano, criar, expressar e agir sobre o mundo. Para isso, seria necessário que a arte fosse tratada no espaço escolar não somente como expressão, mas também como cultura, tal qual alerta Ana Mae Barbosa.

Não mais se pretende desenvolver apenas uma vaga sensibilidade nos alunos por meio da Arte, mas também se aspira influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes pelo ensino/aprendizagem da Arte. Não podemos entender a Cultura de um país sem conhecer sua Arte. [...] A Arte na Educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. Por meio da Arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (2002, p. 17-18).

Em seu texto “Mudando direções na arte-educação contemporânea”, Parsons (1998) nos ajuda a compreender as mudanças ocorridas nos campos da arte e da estética nas três últimas décadas e avaliar algumas de suas conseqüências para o ensino-aprendizagem da arte.

Entre as mudanças observadas pelo autor estão: a ampliação do interesse dos artistas pelo universo popular e de culturas distintas, o abandono da ênfase no estilo e originalidade; o emprego da citação e apropriação; a utilização de novos meios expressivos; o reconhecimento da importância da interpretação da obra por parte do espectador e a ampliação do comprometimento da arte com as causas sociais e culturais.

Enquanto na visão modernista as obras de arte eram apreciadas unicamente por meio da percepção, que se dirigia tão somente às qualidades estéticas das obras, a compreensão do significado das produções artísticas contemporâneas não prescinde da compreensão dos contextos históricos e

culturais. Isso porque uma obra de arte contemporânea é um objeto mais simbólico que estético, requerendo interpretação.

Parsons observa que uma das conseqüências das mudanças ocorridas na arte e na estética no campo do ensino-aprendizagem da arte e na pesquisa em arte-educação referem-se ao reconhecimento de que tanto o pensamento visual quanto o verbal são importantes na compreensão de obras de arte, porquanto essa é uma operação cognitiva complexa que envolve leitura, discussão, contemplação, discriminação, produção, questionamento e reflexão, operações que aparecem de forma integrada na apreciação estética.

Para o autor, esse panorama enseja um papel central da arte-educação no currículo escolar, ao mesmo tempo que oferece a oportunidade de a Arte ser integrada às outras disciplinas do currículo escolar, mas ele alerta que isso não significa reduzi-la à ilustração de outros conteúdos, e sim que ela pode se servir de outros campos de conhecimento nos processos de compreensão e interpretação, pelos estudantes, dos contextos de produção artística e cultural.

Num cenário profundamente marcado pela pluralidade cultural e a desigualdade social como é o nosso, uma abordagem culturalista do ensino-aprendizagem da arte favoreceria experiências e conhecimentos fundamentais à conquista da liberdade e cidadania.

Nessa direção, Ana Mae Barbosa salienta a necessidade de os conteúdos trabalhados nas propostas educativas em arte abrangerem expressões artísticas e culturais geralmente menosprezadas pelas elites dominantes, entre as quais aquelas advindas de universos culturais tradicionais.

[...] o termo “Intercultural” significa a interação entre as diferentes culturas. Esse deveria ser o objetivo da Arte-Educação interessada no desenvolvimento cultural. Para alcançar tal objetivo, é necessário que a escola forneça um conhecimento sobre a cultura local, a cultura de vários grupos que caracterizam a nação e a cultura de outras nações. [...] As culturas de classes sociais economicamente desfavorecidas continuam a ser ignoradas pelas instituições educacionais, mesmo pelos que estão envolvidos na educação dessas classes. Nós aprendemos com Paulo Freire a rejeitar a segregação cultural na educação. As décadas de luta para que os oprimidos possam se libertar da ignorância sobre eles próprios nos ensinaram que uma educação libertária terá sucesso só quando os participantes

no processo educacional forem capazes de identificar seu ego cultural e se orgulharem dele. (2002, p. 19-20).

O professor de arte como um propositor

Assim como a relação educadora, também a arte deveria voltar-se para a construção humana e erguer-se sobre as bases do verdadeiro diálogo, mas embora ela seja essencialmente dialógica, dirigindo-se ao outro e não àquele que a produziu, nem todos que se dizem artistas têm consciência disso, salvo algumas exceções, entre as quais, Lygia Clark.

Suas obras testemunham a dialogicidade da arte e a inseparabilidade entre forma e conteúdo. Na última fase de sua carreira, suas experiências desenvolveram-se em torno da questão da interação do público com a obra, por meio da qual questionou profundamente os papéis da arte e do artista.

O cerne de suas produções era a utopia de aproximação de arte e vida. Inserida no cotidiano, longe do confinamento dos museus e galerias, a arte libertaria o ser humano das grades anestésicas do isolamento e da passividade, promovendo a sua reintegração na realidade, entendida, assim como a própria vida, como *processo e totalidade*. (CLARK, 1968 apud FIGUEIREDO, 1996, p. 59-60).

Lygia recusa o artista que pretende concentrar no objeto por ele criado a comunicação integral de sua mensagem, desconsiderando a participação do espectador. Neste sentido, foi além dos artistas modernos, que embora já preconizassem a integração de arte e vida, fizeram da arte *cada vez mais um problema de elite*. (CLARK, 1980, p. 30).

No lugar da obra, a artista colocou uma prática artística; no lugar do papel de criador, historicamente ocupado pelo artista, atribuiu-lhe um outro, o de *propositor*, cuja existência depende inteiramente do participante.

Somos os propositores: somos o molde; a vocês cabe o sopro, no interior desse molde: o sentido de nossa existência. [...] Somos os propositores: enterramos 'a obra de arte' como tal e solicitamos a vocês para que o pensamento viva pela ação [...]. (CLARK, 1980, p. 31).

O princípio norteador do processo de trabalho da artista – *que o pensamento viva pela ação* - ficou mais evidente a partir da obra *Caminhando*, de 1963, que marca o início de uma nova fase em sua produção, a partir da qual passou a deixar de considerar a obra de arte *um problema de elite*, ou seja, como um mero resultado da concepção e produção do artista, passando a reputá-la como o próprio *ato de fazer a obra*, constituindo-se *uma comunicação mais direta* (CLARK, 1980, p. 26-28).

“Caminhando” é o nome que dei à minha última proposição. Daqui em diante atribuo uma importância absoluta ao ato imanente realizado pelo participante. O “Caminhando” leva todas as possibilidades que se ligam à ação em si mesma: ele permite a escolha, o imprevisível, a transformação de uma virtualidade em um empreendimento concreto. (CLARK, 1980, 25).

A obra é construída pelo participante utilizando tesouras e uma fita de Moebius, em que o avesso e o direito são indistinguíveis. Começa quando o participante, de posse desses dois objetos, escolhe um local da fita para dar início ao corte, devendo, a cada vez que uma volta na superfície se completa, efetuar nova escolha, evitando acertar sobre o mesmo ponto. Os cortes fazem a tira ficar cada vez mais estreita e longa, até que se torna impossível efetuar um corte sem que se incida no ponto inicial, quando ela se rompe e a obra chega ao fim.

Caminhando dirige-se ao ser humano que se despessoalizou e se tornou estranho a si mesmo, vítima da mecanização e automação que extraíram do seu trabalho toda a expressividade. Seu objetivo é fazê-lo redescobrir a sua liberdade de ação, *seu próprio gesto cheio de significação* (CLARK, 1980, p. 27).

A obra de Lygia Clark é um grito saído diretamente de sua subjetividade e dirigido à subjetividade do outro. É um convite para o participante encontrar a vida que pulsa em seu interior, manifestada no contato com a obra, para cunhar sua própria imagem e, por meio dela, construir um novo olhar sobre o mundo. Por isso, Lygia achava necessário o artista se despojar de sua personalidade e abrir mão de sua assinatura, passando a considerá-la a própria ação do participante:

Ao mesmo tempo em que ele se dissolve no coletivo, o artista perde sua singularidade, seu poder expressivo. Ele se contenta em propor aos outros de

serem eles mesmos e de atingirem o singular estado de arte sem arte. (CLARK, 1980, p. 280).

O interesse da artista em pesquisar a interação humana levou-a a projetar objetos diversos, que foram utilizados de modos também diversos, inclusive como meios de comunicação.²¹ Entre esses objetos, está “Diálogo, óculos”, de 1968, que muito mais que corrigir a visão daqueles que os colocam, produz uma nova maneira de perceber e sentir.

Muito diferente dos amantes do frame de Valentina Loi, apresentado no início deste capítulo, que escancara a ausência de comunicação no mundo atual, os que participam de “Diálogo, óculos” vivem uma experiência de comunicação extremamente íntima – o conhecimento íntimo a que Buber se refere (1982).

Já não são dois sujeitos e um objeto, mas uma obra que se faz pela interação dos participantes – é o ato que engendra a poesia (CLARK, 1980, p. 27), ou, como o próprio título da obra nos faz pensar, a poética da obra se produz no e pelo diálogo.



*Diálogo, óculos*²²

Foto: Huber Josse

O ato da obra é um ato comunicativo, vivido como reciprocidade. Nele, ocorre o despertar para o outro, que equivale também a um despertar para si mesmo e para a natureza humana essencialmente dialógica: o homem se

²¹ Segundo Sueli Rolnik (2001), a investigação de Lygia Clark teve seu ponto de culminância na sistematização do método terapêutico por ela desenvolvido com a criação dos *Objetos relacionais*, denominado *Estruturação do self*, entre os anos de 1975 e 1980.

²² Disponível em: <http://glasstire.com/ReviewsDetail.asp?id=150>

comunica com o mundo se desenvolvendo para fora de si, dando a outro o suporte para que este último se exprima também. (CLARK, 1980, p. 37).

O pensamento e o conjunto da obra da artista depõem a favor do potencial do diálogo para promover encontros, despertar a humanidade adormecida e engendrar poéticas pessoais.

Além de nos fazer pensar sobre o papel da arte, o testemunho da artista, inconformado e interventor, ao mesmo tempo que sensível e poético, nos remete à inseparabilidade entre mediação e produção artística e entre apreciação e criação, ao mesmo tempo que nos faz refletir sobre a necessidade de o professor de arte também se colocar como um propositor, levando em consideração o valor da cultura, sensibilidade, experimentação, pesquisa e interação na formação humana e instaurando experiências artísticas e estéticas, no espaço escolar, fundamentadas nesses princípios.

O método socrático envolvia o diálogo geralmente entre duas pessoas e era marcado por profundo respeito pelas idéias e seus portadores. Ora, se nossas salas de aula funcionam com um excessivo número de alunos e, na maioria das vezes, em condições adversas, é possível o diálogo se estabelecer entre um único educador e muitos alunos?

Desde que os alunos sintam-se pertencentes a um grupo e aprendam cooperativamente, construindo uns sobre os conhecimentos dos outros, é possível, conforme nos mostra Gusdorf. O autor nos lembra que *a palavra do professor é uma palavra coletiva* (2003, p. 39), o que longe de significar que o ofício docente deve se colocar a serviço da educação massificada indica a possibilidade de instauração do diálogo mesmo em uma classe numerosa.

Cada aluno é um aluno entre todos os alunos na classe reunida; e o professor quando dá aula fala a mesma língua a todos. Mas esta pedagogia em série que confronta o professor e a classe acompanha-se, ou pode se acompanhar, de uma relação de pessoa para pessoa. [...] Uma classe de trinta alunos, tal como de passagem a observa um inspetor, é apenas o resultante de trinta diálogos simultâneos, sendo que cada um tem seu próprio sentido e valor. (GUSDORF, 2003, p. 189-190).

Entretanto, ainda que a grande quantidade de alunos em uma mesma sala seja uma dificuldade à constituição de um ambiente dialógico, o maior obstáculo parece ser a resistência dos educadores ao diálogo.

De fato, há que se ter coragem para alicerçar a relação educadora sobre as bases do diálogo, pois ele descentraliza a palavra autorizada e mexe com questões centrais do discurso pedagógico. Por isso, somente aqueles que percebem a educação como processo de constituição humana, não de um ser humano qualquer, mas de um ser humano dotado de autonomia, sensibilidade, criticidade e criatividade são capazes de introduzi-lo nas relações educadoras.

Concebidas como proposições de vivências estéticas e artísticas organizadas em torno do princípio dialógico, as aulas de arte propiciariam um verdadeiro encontro entre educadores e educandos mediados pelo mundo, e favoreceriam o desenvolvimento cultural e a ampliação da consciência de ambos sobre a função social da arte, sobre si mesmos e os outros, permitindo que, a partir da condição singular e social à qual estão envolvidos, atribuíssem significados às suas existências, sentindo-se capazes de atuar na e sobre a realidade.



*Todo conhecimento da intimidade das
coisas é imediatamente um poema.*

Bachelard

Isabel Mendes da Cunha modelando uma cabeça.
(foto: Sumaya Mattar Moraes)

Ao referir-se à oficina artesanal, em cujo interior as mãos do velho artesão ainda trabalham de forma criadora e prazerosa, sob o olhar atento dos mais jovens, Octávio Paz nos adverte da urgente tarefa de humanização da sociedade.

Seu chefe não é um personagem invisível, mas um velho que é seu mestre e quase sempre seu parente ou, pelo menos, vizinho. É revelador que, apesar de sua natureza marcadamente coletivista, a oficina artesanal não tenha servido de modelo a nenhuma das grandes utopias do Ocidente. [...] Não penso, claro, que a oficina dos artesãos seja a imagem da perfeição; creio que sua própria imperfeição nos indica como poderíamos humanizar a nossa sociedade: sua imperfeição é a dos homens, não a dos sistemas. (1991, p. 55)

Após termos percorrido o universo poético de Shoko Suzuki e discutirmos, com a ajuda dos autores, questões pertinentes ao ensino-aprendizagem da arte que consideramos importantes, as palavras de Paz nos convidam a uma nova imersão no espaço tradicional de ensino-aprendizagem artesanal da cerâmica.

Aceitando seu convite, desta vez, entraremos em contato com o universo simbólico e material de produção da cerâmica considerada popular, percorrendo o mundo de Isabel Mendes da Cunha e suas bonecas.

Conheceremos os meandros da vida cotidiana da mestra-ceramista, as interações que estabelece com os meios sócio-econômico e cultural, o processo pelo qual pouco a pouco se constituiu artista e o papel que exerce em sua comunidade, democratizando seus saberes e criando uma rede de solidariedade.

Mas antes de adentrarmos sua oficina, relembremos, ainda que brevemente, a experiência das corporações de ofício medievais, dada a relação entre elas e as discussões contemporâneas sobre o valor formativo da aprendizagem pelo fazer, objeto de interesse deste estudo.

O ensino-aprendizagem nas corporações medievais

‘Corporação’ – um termo surgido na época moderna – designa um tipo de organização *profundamente medieval*, surgido e consolidado na Europa,

especialmente, em regiões hoje identificadas como Espanha, França e Itália. (BONNASSIE, 1985, p. 58).²³

Antes que entrasse em declínio, no final do período medieval, num processo que só seria formalmente concluído no início do século XIX, com a Revolução Industrial, o sistema corporativo chegou a conquistar os poderes administrativo e político em algumas cidades.

Naquele cenário, marcado por uma diversidade de tipos de associações, tem início a clássica distinção entre artes liberais e artes mecânicas, cuja discussão de fundo é a relação entre trabalho intelectual e trabalho manual, iniciada já na Antiguidade Clássica. (HAUSER, 2000).

Entre os gregos, exaltavam-se as atividades intelectuais, pois consideravam que somente com a libertação de tudo o que do mundo empírico poderia ser obstáculo à contemplação das idéias perfeitas, a vida plena seria alcançada. A atividade prática material, especialmente o trabalho, era vista como atividade indigna de homens livres e, portanto, destinada aos escravos. Com a separação entre teoria e prática, todas as atividades práticas, dentre as quais a artística, foram depreciadas, ainda que a obra de arte fosse exaltada. (HAUSER, 2000).

Somente no Renascimento, o ser humano passa a ser considerado além de um ser teórico, também um sujeito ativo, construtor e criador do mundo. Dele, mais que a contemplação, o incipiente modo capitalista de produção reivindica ações que expressem domínio sobre a natureza, ou seja, a transformação material do mundo e o avanço da ciência e da técnica.

Com a valorização da ação e não somente a desinteressada atividade contemplativa, todas as obras do ser humano passam a ser valorizadas justamente por serem obras humanas.

É assim que não somente a condição do artista eleva-se durante o Renascimento como também a do artesão, embora os primeiros adquiram uma valorização maior.

Conforme Rugiu, na Idade Média, ainda que o significado corrente do termo arte se referisse, de um modo geral, às atividades de produção manual,

²³ Conforme Pierre Bonnassie (1985), muitos eram os termos utilizados para designar as associações de ofício: *mesteres*, *ofícios*, *artes*, *guildas*, *hansas*, *bandeiras*, entre outros. (BONNASSIE, 1985, p. 58).

a codificação das palavras era sempre reservada aos doutos (...) aos cultores das Artes Liberais, os quais, com respeito à arte-artesanato (ou artes mecânicas) mantiveram sempre atitude de desprezo. (1998, p. 34).

Enquanto as *artes liberais* estavam sob a responsabilidade do ensino universitário, as chamadas *artes mecânicas* eram da competência das corporações, embora, curiosamente, a aprendizagem que se processava no interior das universidades já guardasse analogias com aquela desenvolvida nas guildas, algumas das quais sobrevivendo até os nossos dias:

[...] pode-se notar que as escolas da época, enquanto gerenciadas por mestres 'cooperados' [...] repetiam as formas do *cursus* pedagógico-didático das Corporações, e os requisitos da figura de mestre, primeiro entre todos, a posse de conhecimentos e habilidades secretas. O próprio nome de mestre, atribuído aos professores de toda ordem e grau, era, como dito, uma reprodução daquele já codificado para mestre artesão. Assim, outros nomes, como por exemplo, aquele de Reitor, ou representante legal de uma Corporação, permaneceram por muito tempo comuns entre estruturas artesãs e Universidades. (RUGIU, 1998, p.39).

As corporações surgiram da necessidade de preservação dos conhecimentos e defesa dos interesses dos artesãos e funcionavam como núcleos monopolistas da produção artesanal e o aprendizado de técnicas relacionadas aos vários ofícios, entre os quais, os ofícios de: químico, pintor, escultor, entalhador, ourives, arquiteto, pedreiro, marceneiro, tecelão, tapeceiro, entre outros.²⁴

Os membros de uma corporação possuíam direitos e deveres particulares, como por exemplo, a exclusividade para ensinar as atividades que exerciam e nunca revelar os segredos do ofício. Infelizmente, esse cuidado com a preservação dos segredos impediu o registro dos métodos e procedimentos didáticos particulares empregados no ensino-aprendizagem específico de cada ofício, conforme atesta Alighiero:

²⁴ 'Artesanato' deriva do francês 'artisan', que denota artífice. No século XVIII, eram identificados como artífices os trabalhadores que exerciam alguma arte ou ofício mecânico. O termo caiu em desuso no final do século XIX, sendo substituído por *operário* ou *artista*. O primeiro, designava os trabalhadores da indústria fabril, enquanto que o segundo, referia-se àqueles que trabalhavam com as artes e ofícios manuais (ALEGRE, 1987, p. 1).

Não existe uma pedagogia do trabalho, não se mostram as matérias-primas e suas qualidades, os instrumentos e seus empregos, as formas verbais e gestuais da comunicação do mestre com o discípulo. (ALIGHIERO, 2001, p. 162).

Embora organizado em corporações, o mestre artesão era um produtor independente, dono das matérias primas, das ferramentas, da concepção, produção e comercialização de sua obra. Diferentemente do operário, não era a sua força de trabalho que vendia, mas sim o produto do seu trabalho, para o qual empregava, além de habilidades e conhecimentos técnicos, sua criatividade.

Por essas razões, Hauser considera o mestre-artesão medieval, dono de seu trabalho, como o prenunciador do artista moderno:

[...] os mestres-artesãos tinham liberdade não só de dispor de seu tempo, mas também de escolher os meios artísticos [...] desde que este respeitasse certos limites geralmente aceitos, não se prescrevia o que ele devia fazer ou deixar de fazer. [...] temos de reconhecer no mestre-artesão independente do final da Idade Média, trabalhando por sua própria conta e risco e pessoalmente responsável por sua obra, o precursor imediato do artista moderno. (2000, p. 254-255).

O sistema corporativo também impunha determinadas regras aos mestres; entre as quais, o modo como deveria conduzir a preparação daqueles que se interessavam em aprender os segredos de seu ofício, embora as especificidades de tal aprendizagem tenham se perdido pela ausência de registros.

Sabe-se, contudo, que a formação se organizava em ciclos correspondentes a três níveis na esfera da corporação, iniciando-se pelo de aprendiz, seguida pelo de oficial e, finalmente, pelo de mestre, alcançado somente por aqueles aos quais se dava acesso à chave da produção, que lhes permitiria a autoria da obra de arte e, portanto, o atributo de mestre e a transmissão de seus saberes a outros aprendizes:

O acesso à condição de mestre, sobretudo a partir do fim do século XIV, é condicionado por um exame rigoroso, que comporta, além de uma difícil prova técnica (consistindo normalmente na confecção de uma 'obra prima'), o pagamento de direitos por vezes elevados. (BONNASSIE, 1985, p. 60).

O artesão se forma trabalhando, o que não abstém o mestre de planejar o processo de aprendizagem que irá conduzir. Segundo Rugiu, já à época das Corporações, ainda que o aprendizado valorizasse as *faculdades práticas*, os *conteúdos práticos* e o *modo de aprender através da práxis*, apoiava-se em um *projeto cultural* e em um *plano metodológico didático* que permitia ao mestre conduzir pessoalmente toda a instrução daqueles que aspiravam a aprender seu ofício, sobretudo pela sua própria maneira de trabalhar. (1998, p. 19-25).

Trabalhar, aprender e ensinar não eram unidades estanques. *Não há separação entre o trabalhar e o aprender, uma coisa é também a outra*, afirma Alighiero (2001, p. 162). De fato, tal qual ocorre em toda formação pela aprendizagem, muito se aprendia de forma indireta, observando atentamente as atitudes do mestre.

Veremos quanta importância tinha no aprendizado e no aperfeiçoamento e em uma corporação, a capacidade de um jovem captar no ar aqueles ensinamentos que o mestre não sabia ou não queria dar-lhe. Tem fundamento pensar que grande parte do aprendizado dos *discipuli* se desenvolvesse, sobretudo pelas partes mais delicadas e decisivas, graças às capacidades individuais de adivinhar, induzir, deduzir e concatenar por iniciativa própria. (RUGIU, 1998, p. 40).

A aprendizagem extrapolava o âmbito da oficina. Os mestres artesãos estavam diariamente em contato com os aprendizes, seus pais e demais mestres, compromissando-se com a transmissão de um corpo de valores e conhecimentos.

Os adolescentes aprendem não num lugar separado do lugar de trabalho dos adultos; não é uma escola do trabalho, pois o próprio trabalho é a escola; somente se vão acrescentando a eles os aspectos intelectuais. (ALIGHIERO, 2001, p. 162).

Assim, ao lado da aprendizagem de um ofício, ou seja, da formação prática, o artesanato e sua pedagogia tinham grande valor educativo, pois ofereciam o sentido de pertencimento a um corpo social reconhecido, bem como uma formação moral, que era desenvolvida também durante o tempo livre do aprendiz, conforme as palavras de Rugiu:

A formação do aprendiz, assim, (e também aquela do jovem trabalhador) não ocorria só na atividade de oficina, mas também no clima e nas experiências da comunidade doméstica na qual era hospedado, pagando ou não. Mesmo se o horário de trabalho preenchesse quase toda a jornada, restavam igualmente espaços significativos na família hospedeira e nas relações com o ambiente externo. E, se na oficina, é presumível, pesasse mais o aprendizado técnico, no tempo livre prevaleciam as experiências de socialização, não menos importantes. (1998, p. 40-41).

O valor educativo da pedagogia artesanal também devia-se ao fato de a aprendizagem se dar tanto pelo exercício das habilidades ou as artes de ofício em contato com um mestre, como pela integração dos aspectos criador e utilitário do processo produtivo, presenciando-se a formação do produto artístico sob os olhos, graças à habilidade ou sensibilidade de cada um.

O surgimento do sistema fabril, por volta de 1800, provoca uma séria crise social do artesanato. Ocorre a divisão técnica do trabalho, os artesãos tornam-se proletários, perdem sua independência, deixam de possuir os instrumentos de trabalho e passam a produzir nos edifícios de propriedade dos empregadores. Os produtos padronizados pela indústria perdem qualidade artística e tornam-se inferiores àqueles confeccionados artesanalmente.

A sobrevivência do artesão

Como nos lembra Argan (1990), o desenvolvimento da indústria provocou um acelerado processo de perda da espiritualidade do fazer artístico e a decadência da cultura e do gosto; além disso, a exaltação do trabalho e da técnica não correspondeu ao enaltecimento do produtor, do homem trabalhador, que gradativamente perdeu o domínio global do ciclo produtivo, culminando no desenfreado processo de massificação que hoje presenciamos.

Entretanto, apesar dessa situação, o artesão sobrevive, ainda que em um número bastante restrito. De um modo geral, pertence a uma comunidade pobre, na qual é valorizado e respeitado. Os objetos produzidos em sua oficina servem de meio de subsistência para si e seus familiares.

Tal qual ocorria na Idade Média, as mãos do artesão ainda são sua principal ferramenta de trabalho, embora, não raro, ele também utilize alguns instrumentos simples que trazem a marca do tempo e garantem a relação orgânica entre ele e sua matéria.

Uma vez que é o gesto humano que define o ritmo do trabalho, esses velhos companheiros do artesão nada mais são que extensões de seu corpo, como podemos apreciar no belo elogio que Alfredo Bosi faz aos trabalhos da mão.

[...] a mão do oleiro leva o barro ao fogo: tijolo. A mão do vidreiro faz a bolha de areia, e do sopro nasce o cristal. [...] O ferreiro malha o ferro na bigorna, com o fogo o funde, com o cobre o solda, com a broca o fura, com a lima o rói, com a tenaz o verga, torce e arrebita. O gravador entalha e chanfra com o cinzel, pule com o buril. O ourives lapida com diamante, corta com o cinzel, afina com o buril, engasta com a pinça, apura com o esmeril. O escultor corta e lavra com o escopro e o formão.

O pintor, lápis ou pincel na mão, risca, rabisca, alinha, enquadra, traça, esboça, debuxa, mancha, pincela, pontilha, empastela, retoca, remata. O escritor garatuja, rascunha, escreve, reescreve, rasura, emenda, cancela, apaga. (BOSI, 2000, p. 69-70).

As mãos trabalhadoras que ainda seguram uma velha ferramenta ou vão diretamente à matéria nos trazem a nostalgia de uma certa forma de relacionamento homem-mundo, de um outro jeito de experimentar a vida permeado por um tempo muito diferente daquele imposto pela dinâmica da produção industrial, que confina os trabalhadores às fábricas e condena-os ao anonimato e à alienação.

Como nos lembra Octávio Paz – *entre o tempo sem tempo do museu e o tempo acelerado da técnica, o artesanato é a palpitação do tempo humano*. (1991, p. 16).

O tempo humanizado – cada vez mais raro – ainda pode ser encontrado em algumas regiões brasileiras, cujas condições estruturais permanecem quase as mesmas de outrora e o trabalhador não encontra condições mínimas de sobrevivência, o que faz do artesanato uma garantia de subsistência e uma atividade dinâmica, por vezes já consolidada.

Sozinhos ou organizados em associações, os artesãos dominam todo o ciclo produtivo de seus objetos. Utilizam técnicas e matérias-primas variadas, de acordo com os recursos naturais da região, ou, quando é o caso, com a tradição à qual estão vinculados e ajudam a preservar.

Vimos que, por princípio, a humanização da sociedade inscreve-se na esfera educativa, o que indica que o artesanato de tradição tem muito a ensinar para todos aqueles que, de alguma maneira, estão envolvidos com a tarefa da educação, instância que sofre como todas as outras as conseqüências da massificação.

A oficina artesanal, onde o tempo parece não penetrar, abriga saberes que só podem ser aprendidos na convivência com o mestre, seja observando-o fazer ou fazendo, sendo observado por ele. Por essa razão, adentraremos a oficina da mestra Isabel.

Veremos, entre outras coisas, que o espaço em que ela ensina seus saberes não está separado de seu espaço de trabalho, e que, ainda que tal modo de ensinar não prescinde do diálogo, seja por meio de palavras, seja por meio de gestos, olhares, movimentos e atitudes compartilhadas que perpetuam saberes ancestrais, advindos de sua tradição.

A vida brota da terra

Testemunhas da grandeza humana

A primeira vez que vi uma boneca de Isabel foi durante uma grande mostra de arte, em São Paulo²⁵.

Caminhando pelo espaço expositivo, deparei com belas mulheres elegantemente vestidas que imediatamente atraíram minha atenção.

Admirada com a forte presença daquelas figuras, deixei que, lentamente, meu olhar deslizesse pelas superfícies: mãos alongadas, rostos sérios, porém

²⁵ Embora Isabel venha participando de exposições no sudeste desde a década de oitenta, duas grandes exposições a inseriram no panorama artístico brasileiro e colocaram o público de São Paulo em contato com a sua obra: *Mostra do Redescobrimento*, em 2000, e *Pop Brasil: arte popular e o popular na arte*, em 2002, ocasiões em que vi suas bonecas de perto pela primeira vez.

calmos, olhares longínquos, lábios levemente cerrados. Não pareciam feitas de barro, mas de carne e osso. Pareciam ter alma!

Daqueles corpos imóveis saía uma estranha vida, como se viessem de longe, de outras terras, ou, talvez, de outras épocas de uma mesma terra, em que a dignidade era, ainda, um traço da humanidade.



Foto: Milton Dines

Os olhares atentos e sossegados das figuras capturaram os meus. Durante um longo tempo, ficamos frente a frente, nos olhando profunda e demoradamente.

Mirando aqueles olhos plácidos, fui além das aparências. Tive a impressão de ter ouvido os lábios afirmarem que, a despeito de todas as dificuldades, a vida é bela e é belo ser mulher.

Para onde Isabel lançava o seu olhar, onde buscava seu universo inimitável?

Contemplando as bonecas, compreendi que elas fazem parte do próprio meio em que Isabel vive, revelando traços de personalidade das mulheres do vilarejo que, não fossem as mãos da artista, ficariam escondidos em semblantes tristes e sofridos, muito comuns em bonecas feitas em outros municípios do Vale do Jequitinhonha.

Isabel escolheu a solidez para falar da delicadeza, da suavidade. Mas que não se confunda delicadeza com felicidade gratuita e ingênua. Talvez por isso os lábios das bonecas se mantenham cerrados, para, apesar da esperança, conservarem as marcas que as duras condições de sobrevivência no Vale do Jequitinhonha deixam em cada habitante.



Foto: Joaquim Celso Freire Silva



Foto: Milton Dines

Todavia, mais que a miséria, as bonecas de Isabel condensam a grandeza humana. Ao apreciá-las, a palavra que primeiro surge é dignidade. As noivas, mães com bebês no colo, matronas e moças – caboclas, brancas ou negras – não são simples perfis, simples formas imobilizadas. Sob a postura hierática, pulsa uma força que emana exatamente da dura condição existencial das mulheres do lugar.

Foi com a lembrança da forte experiência que tivera diante de suas bonecas, que conheci Isabel alguns meses depois, durante um evento sobre o Vale do Jequitinhonha, organizado pelo SESC Itaquera, no ano de 2002.

Na ocasião, quase não pudemos conversar, entretanto, estar frente a frente com a senhora simples, de fala mansa e forte presença, cujas mãos calejadas eram responsáveis pelas belas figuras que tanto me encantaram, deixou-me emocionada.

Com um olhar tranqüilo e profundo, como o de suas criações, de novo Isabel me fez refletir sobre a dignidade humana. Desde aquele momento, alimentei o desejo de procurá-la em seu local de trabalho e moradia. Era necessário ir a Santana do Araçuaí atrás da mestra-artesã. Foi o que fiz dois anos depois.

Ao encontro da velha artesã

Logo de manhãzinha, chegando ao Vale, os raios de sol me despertaram para uma paisagem pouco familiar: o sertão mineiro.

As primeiras e mais abundantes imagens eram de arbustos e árvores de pequeno porte que se arrastavam pelos campos. Quase não se via a presença de pessoas e animais. Inúmeras casinhas simples, espalhadas aqui e acolá, remeteram-me ao povoamento ocorrido em épocas passadas. As montanhas e os pequenos montes que contornavam a região não deixavam dúvida: tratava-se, sim, de um vale.



Foto: Sumaya Mattar Moraes

Logo no início da estrada de terra que une Santana do Araçuaí à estrada Rio-Bahia, um lavrador esperava por um dos dois únicos ônibus diários que fazem aquele trajeto. Sabendo que ele teria de vencer onze quilômetros para chegar ao vilarejo, ofereci-lhe carona. Será que já ouvira falar de Isabel?

– *Sei, a professora. Ela foi a primeira a fazer as coisas dela lá. Para mim, ela é a profissional.*

Seu Valdemir conhecia a artista *só de nome*, nunca tinha ido à sua residência e também nunca vira uma boneca feita por ela, mas sabia que ela havia iniciado o trabalho com barro no vilarejo e que criara em torno de si uma verdadeira escola de cerâmica.

– *As que ela faz eu não vi não, só as do pessoal.*

Era impressionante pensar que, há décadas, Isabel vinha resistindo a tantas carências ali concentradas, transformando as realidades da gente do lugar, e a sua própria, duras como o chão em que pisam, em beleza e esperança.

O carro seguiu viagem cortando a paisagem, agreste.

Com alguma dificuldade, conseguimos passar por uma estreita ponte sobre um córrego lamacento. Nenhum animal pelos campos, nenhum ser humano. Estrada longa, de terra seca, sinuosa e esburacada. Aqui e ali, uma ou outra poça de água, resultado da forte chuva do dia anterior.

Santana do Araçuaí está a vinte e cinco quilômetros do distrito de Ponto dos Volantes, ao qual pertence, distância que inúmeras vezes fora percorrida a pé por Isabel para vender suas peças.

Como conseguira caminhar por toda aquela extensão, na ida e na volta, durante anos e anos, debaixo de sol e chuva, carregando as peças na cabeça? Era mesmo surpreendente.

Lembrei-me de um depoimento dado pela artista para um documentário sobre a arte popular de Minas Gerais²⁶, no qual ela relata as dificuldades que encontrava para comercializar suas peças:

Eu saía nas fazendas oferecendo as peças em troca do que comer; levava as peças na cabeça, ia a pé, caminhava onze quilômetros carregando peso na cabeça, com meus filhos, para comprar alguma coisa para dar aos filhos de comer.

No conforto do carro, refazendo o mesmo caminho que fora inúmeras vezes percorrido a pé por Isabel, ficava cada vez mais e mais impressionada com a força e a coragem daquela mulher.

Como teria começado a trabalhar com o barro? O que a teria despertado para esse material? E o seu aprendizado, como teria se dado? Por que resolvera multiplicar seus saberes entre os membros de sua comunidade? Como o fazia? Tinha esperança que nosso encontro trouxesse algumas respostas.

Ao lado da estrada, um impressionante campo todo queimado trouxe-me a lembrança de uma instalação de Krajcberg, mas ali, era a própria natureza que denunciava sua destruição. Era estranho, mas a cena tinha uma beleza rude, sem acabamento, a mesma que observei depois nas pessoas daquele lugar.

Depois de muita estrada, finalmente, uma vila.

– *É ali*, anunciou o senhor Valdemir.

Como se fosse uma fenda no tempo, a paisagem vista do alto do morro escancarou um Brasil rural, quase totalmente estranho àqueles que, como eu, moram nos grandes centros urbanos. Senti-me estrangeira em meu próprio país.

Ruas de terra, sem calçadas, casinhas simples, caiadas ou pintadas com tabatinga²⁷, igreja fechada, cavalos mudos e imóveis contrastando com a agitação de cachorros latindo, correndo atrás do carro. Gente simples, olhando assustada o carro que se aproximava. Parecia mesmo um outro país.

²⁶ Trata-se do documentário *Artistas populares de Minas Gerais*, produzido pela Fundação Educacional Nordeste Mineiro – FENORD, localizada em Teófilo Otoni.

²⁷ Barro branco fartamente encontrado por todo o Vale.



Foto: Sumaya Mattar Moraes

Que bom que não chovia como no dia anterior, caso contrário, o carro poderia atolar em uma das enormes poças de lama que tomavam as ladeiras escabrosas. Pensava nisso quando, sob os olhares atentos das pessoas do lugar, Seu Valdemir mostrou-me a casa de Isabel, seguindo, depois, seu caminho.

Um garoto levou-me até Maria Madalena, a filha solteira de Isabel, que me conduziu pelo corredor lateral de terra aos fundos da casa, onde deparei com a oficina da artista. Ela já estava lá. Recebeu-me com um sorriso nos lábios e logo começou a trabalhar.

Ao percorrer com os olhos a oficina da mestra-artesã, comecei a desvendar seu universo produtivo. De dentro do barracão meia-água, com chão de cimento, os olhos podiam alcançar o quintal. Em uma parede semi-aberta, um encerado amarelo protegia o local da chuva, sol e vento.

Aquele lugar parecia guardar tudo o que Isabel precisava para trabalhar: o barro farto, cuidadosamente embalado em plásticos; singelas ferramentas de trabalho: sabugos de milho, cunhas, faquinhas e panos utilizados para alisar; compassos feitos com forquilhas de árvores, usados para marcar os detalhes das roupas das bonecas; panelas, latas, canecas e garrafas de refrigerante para armazenar tintas feitas com o barro daquela e de outras regiões.



Algumas bonecas embaladas em plásticos descansavam sobre as prateleiras afixadas na única parede inteiriça do barracão. Umas para serem terminadas, outras, as que já estavam prontas, para serem protegidas da luz e da poeira até que chegassem às mãos de seus compradores.



Fotos: Sumaya Mattar Moraes

Também embaladas, estavam algumas cabeças; após receberem acabamento, seriam queimadas e encaixadas nos corpos das bonecas que estavam sendo modeladas. O forno rústico circular também ficava dentro do barracão, coberto por uma tampa feita de barro.

Inúmeros outros objetos compunham o ambiente, até mesmo um cesto de roupas, uma máquina de lavar e um varal com algumas peças suspensas, o que

indicava que aquele espaço era uma extensão da casa e utilizado também para outras finalidades.

Além de Maria, estava presente uma grande amiga de Isabel: Iracema, que, após uma longa estadia em Belo Horizonte, voltara a morar em Santana do Araçuaí, com o objetivo de fazer bonecas e outras peças de barro sob orientação da amiga, que conhecia *há mais de cinquenta anos*.

Havia preparado um pequeno roteiro para os dois encontros com a artista. No primeiro dia, poderíamos conversar sobre seu processo de aprendizagem, infância e influências que recebera de outras pessoas. No dia seguinte, poderíamos nos deter nos conhecimentos que ela propiciara às outras pessoas, inclusive seus familiares. Mas não foi necessário fazer perguntas.



Fotos: Sumaya Mattar Moraes

Parecendo acostumada a dar entrevistas e ser filmada, Isabel obedeceu ao fluxo do seu pensamento, encadeando informações e fatos que sabia serem importantes para a compreensão de seu mister e modo de ensiná-lo.

Mestra que é, fez do próprio encontro uma aula sobre si mesma. Enquanto falava, modelava sua peça; sabia que a compreensão do seu universo não poderia se dar de outra maneira.

O alvorecer da artesã

Isabel Mendes da Cunha – dona Isabel, como é conhecida – nasceu em 1924 em Itinga e reside no povoado de Santana do Araçuaí, pertencente ao município de Ponto dos Volantes, ambos no Vale do Jequitinhonha, nordeste de Minas Gerais.

Como a maioria da população do Vale – cerca de um milhão de habitantes – vive em um *bairro rural*, mas, quando pequena, morava com seus pais e irmãos em uma fazenda no município em que nasceu, onde eram agregados.

Um *bairro rural* é, conforme Queiroz, um agrupamento sócio-econômico e cultural fundamental, no qual *se tecem as relações entre as famílias de sitiantes [...] que servem de intermediários entre a unidade familiar e a sociedade mais ampla.* (QUEIROZ apud MATOS, 2001, p. 56).

As precárias condições financeiras da família fizeram com que seu pai colocasse todos os filhos para trabalhar na roça, com exceção dela, que ficava em casa cuidando dos irmãos menores. Sua mãe também não ia para a roça, ficava em casa fazendo panelas de barro, tal qual aprendera com a mãe, neta de índios. O produto das vendas ajudava a sustentar a família.

Ela não trabalhou na roça, ela tinha essa arte para ela, que ela fazia. Minha mãe fazia essas peças assim, panelas, potes, buião, torradeira de torrar café... Panela era só de ferro e barro. Era caro e difícil. Ela fazia para ela e para vender para os vizinhos.

Assim como ocorria com outras paneleiras, e ainda hoje ocorre nas casas de muitas artesãs, o trabalho com o barro era parte do mundo doméstico, feito sem que a rotina da casa fosse interrompida: cozinhar, cuidar das crianças, varrer, lavar a louça e a roupa, entre outras atividades, que entre a brincadeira e o trabalho envolviam naturalmente as meninas.

Isabel e sua mãe faziam parte do território da casa e não da roça, onde se desenvolvem os serviços considerados mais árduos. Mantendo-se em casa, em companhia da mãe, ela pôde mergulhar no universo feminino, do qual a cerâmica faz parte tradicionalmente.

A menina cresceu vendo a mãe trabalhar diariamente com o barro, em um misto de esforço e prazer. Aos poucos, silenciosamente, foi penetrando nos mistérios daquela atividade.

Eu achava interessante que ela pegava o barro, fazia aquelas panelas, subia aqueles potes grandes com aquele barro que apanhava, aquele bolo de barro. Eu já tinha assim uns sete ou oito anos por aí assim.

Ela queria brincar. Mãos e olhos atentos perscrutavam o meio natural em busca de possíveis brinquedos. Procurava, recolhia e experimentava materiais, abundantemente encontrados no meio do mato, em busca de soluções para seu problema: ter uma boneca para brincar. As primeiras seriam feitas com galhos e flores.

Tem uns bonequinhos de pau com uma madeirinha que a gente faz gaiola, eu brincava com aquilo antes de fazer as bonequinhos de barro. Eu pegava porque ele tem um miolo, eu pegava lá no mato e tirava aqueles pauzinhos, lavava ele bem lavadinho, ou ficava branco, ou ficava rosa. Agora cortava e fazia as perninhas dele; abria um buraco de um lado e de outro e colocava uns pedacinhos de pau e fazia uns vestidinhos de papel; cortava com a tesoura e fazia de itirama. [...] Vocês conhecem um mato que ela dá uma rama parecida com trepadeira, que a gente chama de gitirana? Umas dá grande, outras dá miudinha. Tem da grande e da pequeninha. Eu pegava aquelas flores, quando era tempo de chuva ela dava muito, e fazia que eram as mães as grandes, e as pequenas eram as filhas, para brincar.

Mas ela estava destinada a outro elemento. A massa tenra e macia atraía as pequenas mãos de Isabel menina. Pouco a pouco, o barro foi invadindo sua imaginação. Quem sabe, a exemplo da mãe com suas panelas, ela pudesse fazer com aquele material seres novos, prenhes de vida?

Depois que eu fui inventar de fazer de barro. Eu brincava daquele jeito e gostava muito, mas eu falei: 'uma hora eu vou fazer umas bonequinhos de barro, com as mães, os meninos, de barro' .

Não obstante a sua necessidade, o barro era-lhe proibido, já que era difícil de ser obtido e exigia inúmeros esforços do pai para trazê-lo em lombo de burro de muito, muito longe. E quando o barro endurecido chegava, ainda era necessário socá-lo, peneirá-lo e amassá-lo com água até que, finalmente, estivesse pronto para ser modelado. Como Isabel poderia conseguir material tão precioso?

O barro ficava longe de onde nós morávamos na fazenda, na cabeceira. Meu pai ia lá na barra, levava os animais e trazia na carga o barro e tirava mais de uma légua. Era longe onde é que tinha o barro e minha mãe não deixava a gente apanhar para brincar. E eu tinha vontade de fazer umas bonequinhas para brincar.

Que mal havia em usar só um pouquinho para brincar? Foi então que ela criou coragem e pegou o barro escondido da mãe para fazer suas pequenas companheiras.

Quando foi um dia, eu falei: 'agora eu vou fazer umas bonequinhas de barro. Minha mãe faz esses potes, essas panelas, eu vou fazer como se fosse uma menina para brincar'. Minha mãe brigava com a gente. Falava que eu estava gastando o barro dela, que o barro era difícil. Quando ela saía, ela ia fumar cigarro, eu corria lá e pegava um bolo do pedaço do barro, o barro que estava amassado. Pegava um pedaço de barro escondido dela e fazia aquelas bonequinhas, sentava, puxava as perninhas, os bracinhos...

Era bom segurar o barro às mãos, sentindo-o em sua frescura e maciez. Entretanto, ninguém poderia ensiná-la a fazer bonecas com aquele material, pois ninguém as tinha visto! Assim, Isabel precisou buscar suas companheiras em sua própria imaginação. Como que por mágica, iniciando um jogo que não teria mais fim, de suas mãos nasceram os brinquedos.

Eu não sabia como é que fazia. A minha irmã tinha uma boneca, mas era boneca de pano, diferente, não era igual de barro, era coisa diferente, e eu queria fazer. Aí eu pegava o barro e ia fazendo. Aí eu fui fazer a boneca, mas ficou do jeitinho da gente. Daí em diante eu peguei fazendo, fui fazendo.

Isabel ainda teria de criar coragem em muitas outras ocasiões em sua vida, mas por ora seria necessário dar resistência às bonequinhas de modo que elas não quebrassem com facilidade durante as brincadeiras. Para isso, teria de cozê-las, tal qual a mãe fazia com suas peças. Teria de pô-las no forno de dona Vitalina, quando ela fosse queimar suas panelas.

Quando ela ia queimar, eu chegava em volta dela, ela com aquele tanto de panela esparramada assim, colocando fogo, eu chegava assim, com aquelas bonequinhas assim para queimar: ‘mãe, deixa eu pôr isso aqui? Ela dizia: ‘sai para lá, menina, você vai quebrar minhas vasilhas’, porque as vasilhas cruas é muito fácil para quebrar. ‘Sai daqui com essas coisas, menina, que você vai quebrar minhas vasilhas. Que é isso? Você está gastando barro, né?’ Eu falava: ‘não, mãe, eu ponho no cantinho, assim, no cantinho’. Ela botava as vasilhas no fogo, eu levava no cantinho assim e colocava.

Para brincar com suas bonequinhas, ainda seria necessário esperar durante toda noite o lento trabalho do fogo. Enquanto isso, dormia e sonhava com seus preciosos objetos.

E quando queimava, se de noite ela queimava, eu sonhava com essas bonecas, sonhava. Quando era de manhã cedo que a mãe levantava, eu levantava primeiro que ela e ficava lá, esperando ela tirar as vasilhas.

A abertura do forno tinha um doce sabor de realização para Isabel. Podemos imaginar o olhar, a emoção e os pensamentos da menina quando o forno era aberto e podia ter às mãos o sonho realizado. Na aurora da vida, já podia viver as alegrias da experiência criadora. *Vocês duvidam que eu fiz só da imaginação e ficou parecendo a gente? Ficou parecendo uma menininha.*

Talvez tenha sido nesses momentos que ela começara a perceber que, sendo capaz de fazer seus brinquedos da terra seca e dura da qual com muito suor eram arrancados os poucos alimentos que alimentavam sua família, e preencher de alegria sua infância e a de outras meninas das redondezas, também era forte o suficiente para lidar com tudo o que a vida lhe reservava e ainda contribuir para abrandar o sofrimento de outros.

E foi continuando assim, moça, eu aprendi a fazer foi assim, para brincar. Só imaginação, porque eu nunca tinha visto falar de gente que fazia boneca em argila e nem nunca tinha visto e nunca vi. Estou vendo agora, depois que eu faço estou vendo os outros fazer. Eu fazia e brincava com aquelas vizinhas que chegavam lá em casa, eu brincava mais elas.

Começaria ali uma longa relação com a matéria. Ao contrário da maioria das meninas, que ao crescerem substituem as brincadeiras com as panelinhas e bonequinhas de barro pelos serviços domésticos, Isabel continuaria *brincando*. A terra seria uma amiga que, de suas entranhas, forneceria o sustento de sua família e o prazer de viver. O poder demiúrgico e o gozo do primeiro toque jamais deixariam de estar presentes por toda a vida de Isabel.

Eu sinto assim gostando igual quando a gente está brincando, a gente é criança e está brincando com boneca e a gente tem gosto de brincar com aquele brinquedo. Qualquer peça que eu faço, não é só boneca, não, qualquer peça, eu tenho aquele gosto. Do jeito igual quando fica dias sem eu trabalhar, quando eu vou para a casa da minha filha. Minha filha! Quando inteira assim uns quinze dias eu não estou agüentando mais. É a vontade de trabalhar. Eu sinto bem, você sabe, eu sinto bem quando estou trabalhando, eu sinto bem.

Isabel identifica a mãe como aquela que a ensinou a preparar o barro, modelar panelas e queimá-las, embora não relacione tais aprendizados à modelagem de suas bonecas.

Talvez isso ocorra porque o trabalho com o barro está plenamente integrado às outras atividades da casa do artesão, o que faz com que o aprendizado das crianças, sobretudo as meninas, se dê de modo tácito, lento e gradual, sem que seja percebido como uma atividade especial.

Além da evidente necessidade de afirmação da capacidade inventiva e criadora, parece mesmo difícil para o adulto artesão, que cresceu em um meio em que o artesanato não era atividade fora do comum, identificar o que aprendeu com seus antecessores e o que é produto de seu próprio esforço e imaginação. O mesmo parece ocorrer com os mestres em relação aos seus aprendizes.

Para amassar o barro, pegar o barro, aprontar o barro, eu aprendi com a minha mãe, o forno também, tudo foi com a minha mãe. Já depois que tinha passado muitos anos que a gente acabou de criar, que a gente já estava morando para cá separado, que a mãe custava a vir, um dia ela chegou em casa e falou: ‘Mas menina, quem te ensinou você fazer essas coisas?’ Aquelas bonecas, né? Ela ficou admirada. Eu falava assim: ‘não sei, mãe, foi Deus que me ensinou, eu nunca vi, ninguém falou comigo, ninguém nunca me ensinou a fazer isso daí.’

Entre a confecção dos potes aprendidos pela observação do trabalho da mãe e as bonecas que começou a fazer, Isabel observa pouca relação, já que suas bonecas não têm um caráter utilitário e exigem muita habilidade para serem feitas.

Todavia, os potes ainda estão lá nos corpos de suas figuras, dando-lhes sustentação. São eles a base sobre a qual Isabel alçou os vôos de sua imaginação e inventou suas bonecas.

No começo eu aprendi com a minha mãe. Não era assim para vender muito para fora, mas para vender para os vizinhos e para a gente também, mas eram peças mais fáceis, era panela, era pote, tudo coisa mais fácil. Ela fazia potes assim, mas não fazia bonecas. Eu fiz aqui assim para fazer o jeito do corpo. Ela fazia diferente. Mas o levantar colocando os pedaços é do mesmo jeito. Só a diferença assim é ter que modelar.



Isabel mais jovem, modelando uma panela
(Fonte: Brasil, 1984)

Ao mesmo tempo em que ela aprendeu os procedimentos técnicos básicos observando a mãe trabalhar, aprendeu também o valor do trabalho bem feito, pois presenciava a boa aceitação das peças feitas por dona Vitalina, que devido à originalidade e ao acabamento, recebiam a admiração de todos.

As peças que a mãe fazia todo mundo gostava, porque eram diferentes das outras, eram bem acabadas [...].

Ao misturar amor e sensibilidade ao esforço e suor, a mãe ensinara à filha mais que a técnica para modelar utensílios de uso doméstico, ensinara o gosto pelo trabalho feito com capricho, e que assim efetuado, dele poderia ser extraído seu sustento.

Desde que eu era pequenininha, eu fazia as minhas coisas, ficava bem feitinha. Se ficasse torto, eu falava: 'aqui está torto'. Algumas que quebravam, a gente punha para lá, era mesmo que no fogo quebrava; era muito difícil. Mas eu nunca fiz uma que fala que não saiu direito: 'essa aqui não presta, ficou feia, ficou torta'; nunca eu fiz essas.

Para fazer suas bonecas, reconhece que precisou acrescentar à técnica e esforço aprendidos com a mãe, a invenção. Dona Vitalina poderia ter desenvolvido o mesmo trabalho que ela se tivesse tido *uma idéia*, ou seja, se tivesse acrescentado outros elementos aos saberes tradicionais aprendidos com seus antepassados. Esse parece ser um dos elementos do processo produtivo de Isabel que a distinguem da maioria dos artesãos e que a tornam, além de artesã, também artista.

As peças que a minha mãe fazia eram muito bem acabadas, do jeito que se ela tivesse uma idéia de fazer essas coisas que eu faço, acho que ela fazia também.

Analisando a própria experiência, ela admite sua capacidade para reinventar a vida e não se deixa mover somente pela necessidade de subsistência, mas também pelo amor que sente pelo trabalho com o barro e o prazer que ele lhe propicia.

A gente sente feliz. Tem hora que a gente está preocupada, pensando nas coisas. A gente vai movimentando com essas coisas, um pouco a gente esquece, um pouco a gente esquece e um pouco já tem outra coisa boa para a gente, né? Esse mundo é muito bonito.

Com uma ponta de orgulho, a mestra-artesã observa que a inteligência e a imaginação necessárias para a realização de seu trabalho, das quais ela se percebe portadora, são qualidades que podem ser desenvolvidas sem que a pessoa tenha educação escolar.

Esse trabalho da gente, que eu sei fazer, custou muitas descobertas, desde criança, que eu tinha inteligência de fazer esse trabalho aqui, que eu aprendi a fazer por minha idéia mesmo, porque ninguém nunca me ensinou porque não tinha. Eu não tenho estudo, não estudei. Só sei mesmo a assinaturazinha. Então, a pessoa não tem um conhecimento, eu não tenho leitura nenhuma, mas eu entendo em pensamento, assim, como eu pensei em fazer essas coisas que eu nunca tinha feito, nunca tinha visto falar.

O lento amaciamento da terra

As dificuldades de subsistência que, desde a infância, acompanharam Isabel fizeram com que ela desenvolvesse em seu interior um obstinado desejo de amaciar a terra seca e dura e abrandar o sofrimento do ser humano.

Mesmo trabalhando ininterruptamente, demorou até que tivesse o trabalho reconhecido. Por muitos anos, o esforço em produzir e vender suas peças confundiu-se com o sofrimento imposto pela viuvez precoce que a fez criar sozinha os filhos.

Isabel desdobrava-se entre a lavoura e a produção de panelas. Equilibrando pesados fardos à cabeça, deslocava-se para as feiras semanais em municípios vizinhos para vender suas peças: Padre Paraíso, Itinga e Itaobim.

Eu já trabalhei muito assim sozinha, sem marido. Eu tive cinco filhos, mas um morreu pequenininho. Tem quatro. Eu perdi meu marido quando eles eram pequenos, não tinha nenhum grande. Eu já fazia as peças, mas eu não fazia essas bonecas, não. Eu sabia fazer, mas eu fazia e ninguém dava valor. Eu fazia era panela, pote, filtro, jarra, bule...

A valorização de seu trabalho não se deu somente a partir do olhar do *povo de fora*, o que comumente ocorre com o artesão, entretanto, as condições de

sobrevivência das pessoas da região impediam que as vendas de suas peças representassem alguma melhoria financeira para si, embora já provessem o sustento de sua família.

Ninguém conhecia a gente, não sabia, a gente fazia isso aí e ficava aí; a gente trabalhava, sacrificava e ficava do mesmo tamanho. Não valorizavam nada, não tinha quem chegar para comprar. Eu trabalhava muito. Não era perdido porque um dia tinha que ser descoberto, não é? Por isso, não dá para dizer que era perdido, mas muitos não davam valor, compravam baratinho e às vezes nem pagavam. Pagavam hoje um pouco, amanhã esqueciam de me pagar. Não me importei não, Deus não me deu na frente? Agora, o meu trabalho eu aprendi a trabalhar e ficou aí. Não tinha quem comprasse. Eles só não compravam porque o lugar da gente era pobre.

O trabalho com o barro só passou a representar uma existência menos árdua para a artesã e sua família em 1978, quando ela já estava com 44 anos e, por iniciativa da Comissão de Desenvolvimento do Vale do Jequitinhonha (CODEVALE) ²⁸, suas peças começaram a ser vendidas para compradores de outras regiões que tinham *condições de comprar*.

Quando foi no conhecimento deste povo de fora, gente que dá valor, que entende porque é de arte, já estava cansada, já cansando. Mas assim mesmo foi uma boa, que me serviu muito e está servindo. Eu acabei de criar meus filhos.

As bonecas começaram a ser feitas somente quando sua produção de vasilhames passou a ser valorizada, permitindo-lhe despertar o brinquedo de infância, que por anos e anos ficara adormecido.

²⁸ Empresa estatal criada na década de sessenta para apoiar a auto-sustentação dos habitantes da região. Conforme Lélia Gontijo Soares (1984), a CODEVALE iniciou o Programa de Artesanato em 1972, depois que técnicos da empresa constataram que a produção em barro comercializada pelas mulheres nas feiras resumia-se aos ditos *vasilhames*: potes, panelas, torradeiras, fogareiros e bulhões – herança do passado indígena da região. A partir da sugestão dos funcionários do órgão, os artesãos começaram a produzir também o chamado *figurado*: pequenos animais, presépios e bonecos. A CODEVALE passou a recolher regularmente os produtos dos artesãos, pagando-os à vista e revendendo-os, principalmente, em Belo Horizonte.

A princípio, as figuras femininas foram concebidas como moringas, por isso não tinham braços e as cabeças eram destacáveis. Aos poucos, foram sendo aperfeiçoadas, ganhando braços e cabeças integradas ao corpo, acabando por perderem todo e qualquer vestígio utilitário.

Para suas peças alcançarem valor comercial, Isabel precisou provar sua habilidade e talento para observadores desconhecidos que procuravam sua oficina *de surpresa*, não acreditando que uma mulher simples, *sem estudo*, pudesse fazer objetos artísticos tão belos e tecnicamente perfeitos.



O povo que vinha de fora, que não era daqui, esse povo que vinha de longe, logo que este trabalho foi descoberto, eles chegavam embaixo e deixavam o carro embaixo, na rua, e subiam para chegar, fazer surpresa. A gente falava com eles como é que trabalhava, eles não acreditavam, né? Mas foi logo no começo quando eles descobriram a gente. Se eles não vissem a gente trabalhando, eles chegavam lá e davam a notícia que vieram e não viram nada. Eles gostavam de ver a gente trabalhando assim porque não acreditavam. Não sei por que, né? Eles ficaram cientes como é que a gente fazia. Por que a gente ia mentir, não é? Eles achavam impossível a gente fazer essas coisas tudo assim à mão, manual, né? Lá em Belo Horizonte eles vieram aqui umas duas vezes. Primeiro tiraram retrato, nós não estávamos trabalhando. As peças estavam feitas. Daí, dois dias voltou e falou que o retrato não tinha valor porque nós tiramos da peça feita e qualquer pessoa pode tirar, qualquer pessoa pode pôr assim e tirar. Aí nós fomos trabalhar para eles verem. Eu e a menina também.

Conseguir a boa aceitação de suas peças sem perder a genuinidade é uma das tarefas mais difíceis, tanto para o artista como para o artesão. Isabel aprendeu a lidar com as regras e exigências de mercado preservando seu estilo, universo temático e *modus operandi*, ainda que esses elementos tenham lhe imposto um novo ritmo de produção e limitado seu universo produtivo às bem aceitas bonecas.

Eu fazia gente sem braço, tinha uns quarenta e tantos anos, cinqüenta. Depois eu comecei fazer braço: 'Eu estou fazendo umas bonecas tão bonitas e não coloco braço! Vamos fazer braço!' Ah! Por que eu fiz? Não quiserem mais sem braço. Diz que agora – nem que encareceu mais – mas eles dizem que com braço fica mais legal, fica mais de jeito. Então ficou mais difícil para a gente fazer hoje; a gente já está muito cansada.

Embora não compreenda muito bem porque seu trabalho desperta a atenção dos pesquisadores, sabe que se desperta é porque tem valor, o que a deixa muito feliz. A possibilidade de outras pessoas se beneficiarem de seus saberes também lhe dá satisfação. Além disso, preocupa-se com a divulgação e permanência de seus conhecimentos, por isso, acha importante o trabalho dos pesquisadores.

Ontem mesmo passaram três mulheres daqui de perto mesmo, de Belo Horizonte, só para tomar nota. É uma boa, porque mesmo quando a gente parar de trabalhar, que a gente não lidar mais, porque vai indo a gente tem que parar, não é? Não acaba, não acaba. Isso é um prazer para a gente, não é? Isso é um auxílio que Deus dá para a gente e a gente está passando essa ajuda para os outros. A gente tem que agradecer a Deus e aos outros. Eu agradeço a vocês e agradeço a muitos que saem nesse mundão, se sacrificando para conhecer o trabalho da gente. E nem que não compra, mas ele está fazendo conhecimento, valorizando. Sair de longe, gastando, sacrificando até chegar onde está a gente, está ajudando nós todos. Eu fico tão satisfeita!

A mestra artesã só trabalha por encomenda. Comercializa suas peças diretamente com pessoas de localidades distintas, inclusive estrangeiros, que são os que dão mais valor e *pagam mais, muito mais*. Assim, embora não saiba ao certo o destino de suas bonecas, considera-se valorizada pelos estrangeiros.

Tanta gente de fora, de longe para ver, da França, de Portugal, dos americanos... Estados Unidos... Já vieram aqui três vezes comprar peça. Estados Unidos... Vai de avião, não é? Eles não vão só de carro. França e Portugal será que vai de avião também? Os americanos vieram três vezes. [...] E de vez em quando eles aparecem aqui para comprar, falam que vão fazer... como que fala? Exposição... coisa importante.

Os compradores brasileiros, de um modo geral, são donos de lojas que fazem encomendas de várias bonecas ao mesmo tempo para serem transportadas juntas, revendendo-as a um valor que pode ultrapassar o dobro do seu preço original.

Agora, lá em São Paulo, de vez em quando, mando uma peça para lá, uma, duas. Gente que eu não conheço liga para mim e pergunta o preço. Ana Maria, sabe da loja dela? Leblon, é lá no Rio. Ela encomenda quando ela quer que eu faça para ela. Tem hora que leva seis meses, mais. Ela dá encomenda e paga um bocado e eu vou fazendo. Quando tem uns cinco ou seis meses, eu ligo para ela e ela vem buscar. Tem hora que ela leva umas cinco ou seis juntas. Agora mesmo tem essas três aqui. É para uma mulher que mora para cá de Belo Horizonte. Ela me encomendou para pegar neste mês passado, já é janeiro, era para pegar no mês de dezembro. Aí eu liguei para ela. É que fez muita chuva, eu tive uns dias que eu também não estava muito boa para estar trabalhando.

Os altos preços que as bonecas são revendidas em leilões e lojas nas grandes cidades parece não preocupar a artista, não obstante tenha aumentado os preços desde que ficara sabendo que isso vinha ocorrendo.

Esses dias, recebi um jornal, não sei de quem foi. Uma peça dessas daqui foi vendida por dez mil. Não foi uma coisa boa para eles e para mim também? É uma ajuda para eles e para a gente também.

A idade cada vez mais avançada e alguns problemas de saúde impuseram a necessidade de a artista trabalhar com mais lentidão. Para continuar fazendo suas bonecas com perfeição, diminuiu sua produção, mas não se afasta muito tempo de seu prazeroso trabalho.

De primeiro, eu andava mais depressa, eu fazia muito, fazia ligeiro. Já tem não sei quantos meses que eu estou fazendo essas três bonecas e ainda... É lá para o fim do mês... não sei quantos dias... é encomenda. Tem dia que eu não trabalho o dia inteiro e tem dia que eu trabalho um bocado, sem parar. Falei para o médico que eu gostava muito de trabalhar com o barro, se fazia mal para a gente por causa da idade. Ele disse: 'não, isso é uma boa para a senhora, a senhora só não pode trabalhar igual quando era nova, pode trabalhar com calma, faz bem para a

saúde.' Eu gosto de trabalhar, mas antes, quando vinha encomenda, a gente pegava e saía logo. Agora quando vem encomenda, fica essa encomenda, custa!

As exigências do mercado podem impulsionar o surgimento de alguma inovação na produção do artesão, como o emprego de novos padrões. Foi atendendo a uma solicitação da CODEVALE para fazer peças diferentes que, segundo Isabel, surgiram as flores que emprega nos vestidos de suas bonecas.

Flor... Quando fiz flor, minhas meninas admiraram porque eu nunca tinha feito flor. A CODEVALE tinha vindo aqui e pediu que eu fizesse peças diferentes que eles iam levar.

O mercado também pode receber influências da produção artesanal. Foi o que ocorreu com o estilista Ronaldo Fraga, que se inspirou nas roupas das bonecas de Isabel para criar sua coleção de verão lançada no *São Paulo Fashion Week*, em junho de 2003. Percebendo-se criadora dos modelos, Isabel sentiu-se novamente valorizada.

Eu não sei como é que eles viam. Levam as peças para eles e eles vêm e fazem. Eu achei interessante. Acho que eles gostaram do trabalho da gente. Ficaram de mandar fotos para mim. No desfile, estavam com aquelas roupas, os modelos das bonecas que a gente faz há muito tempo, até agora a gente faz. Achei interessante. E eu fiz foi por idéia. Em pensamento que eu inventei fazer aqueles modelos daquelas roupas. Nunca tinha visto ninguém fazer, também ninguém nunca me ensinou. Foi idéia da gente, imaginação, fazendo experiência, imaginação.

Mas ainda que se sinta recompensada, o reconhecimento tardio não foi suficiente para garantir à artesã uma velhice sem preocupações. Além de gastos para produzir suas bonecas (extração, preparação do barro, lenha para as queimas e transporte das peças), ela precisa ajudar sua família, que assim como todos aqueles que moram em Santana do Araçuaí, sofrem as conseqüências dos longos períodos de estiagem. Sabendo-se provedora, preocupa-se com a época em que lhe faltarem forças para continuar trabalhando e, mesmo cansada, sente-se impedida de diminuir muito o seu ritmo de trabalho.

Agora só tem uma coisa. Se agora se eu achasse assim um conforto de eu ganhar um pouco assim sem precisar trabalhar muito. As encomendas não dão para tudo que a gente precisa. Precisa remédio, você sabe que o remédio está muito caro. E não é remédio só. Aparecem muitas doenças e tudo é muito caro. Tem gente que pensa que eu tenho dinheiro. Mas quando eu vendo essa peça, quanto que eu já não gastei? Essas daqui já recebi o dinheiro quase tudo. A gente paga isso, paga aquilo... Tudo caro... A gente precisa fazer um tratamento no médico, já viu. Não dá por isso. E a hora que a gente não puder mais trabalhar? Isso é o que a gente pensa.

Mas ela é otimista. A despeito das dificuldades, acredita na vida e no ser humano e sabe que o sofrimento sempre faz com que acabem lançando mão de estratégias de subsistência para atender as necessidades, que lá são chamadas de 'precisão'.

Mas vai economizando. A gente remedia com a mesma precisão. A gente remedia com precisão porque é assim: a gente está com precisão, se você puder fazer aquilo que está com precisão, bom, se você não puder, você curte ali aquela precisão e passa, e você passa com vida, não morreu, passou, né?

A alquimia da terra

Embora Isabel trabalhe com o barro desde criança, o processo de conhecimento da cerâmica artesanal foi se dando lentamente, à custa de um persistente e contínuo embate com a matéria. Tal confronto, ao mesmo tempo que lhe garantiu o pleno domínio de todas as etapas da modelagem com a argila, permitiu-lhe reafirmar suas forças e vontade.

O empenho e esforço pessoal favoreceram o surgimento de novos procedimentos e recursos técnicos, além da possibilidade de concretizar suas idéias. A invenção que preside toda a sua trajetória é motivo de orgulho para ela e chega a surpreendê-la.

E a gente foi crescendo e a idéia da gente, então eu peguei fazendo a experiência de fazer muitos tipos de peças. Eu sei fazer assim um animal, vaca, vaqueiro

montado, fazia os cachorros, fazia os passarinhos, fazia tudo, eu sei fazer, fazendo experiência e fazendo, sabe? Já hoje, a gente vê muitos que estão fazendo essas coisas também, mas quando eu fiz nunca tinha visto ninguém fazer assim.

Seus conhecimentos práticos são advindos da pesquisa pessoal, que ela chama de *experiência* e *teste*. Na busca de soluções, experimenta novos recursos construtivos, acolhe o acaso e incorpora ao trabalho os procedimentos que propiciaram resultados satisfatórios, como quando passou a fazer as figuras ocas para serem queimadas também internamente e ficarem mais resistentes.

Eu fazia sem ser ocas. Depois que eu comecei a fazer as maiores, eu falei: 'eu vou fazer agora é oca porque fica muito grossa, pesada, não queima direito. Se fizer ela sem furar pode até colocar coisas dentro, mas eu fazia ela sem furar, depois eu fiz uma idéia, furando o fundo dela, um buraco assim e pondo no forno, ela queima por dentro e por fora, fica bem resistente. Eu pensei foi isso: o fogo queimando só por fora, com ela fechada, fica bom, mas não fica forte igual ela queimar por dentro e por fora. Isso aí é imaginação, a gente pensa e a coisa dá certo assim, né?

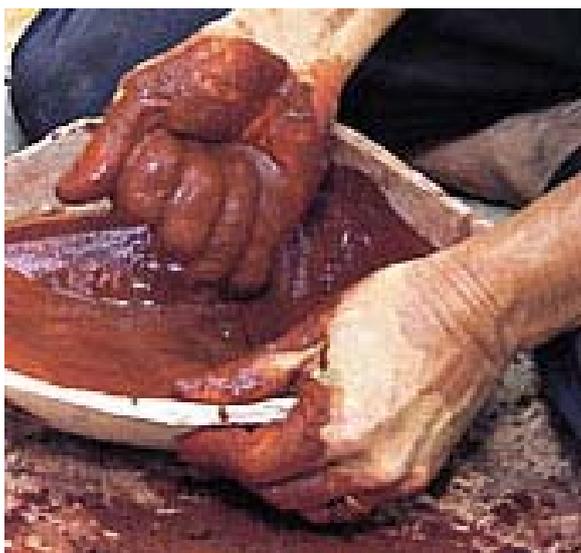
Conforme nos lembra Focillon, aceitar a colaboração do acaso é típico dos *mestres que conservaram o sentido do risco e a arte de identificar o incomum nas aparências mais habituais*. (1983, p. 148-149).

Isabel teve sabedoria e ousadia suficientes para se deixar aprender com a experimentação.

Uma das grandes invenções técnicas de Isabel é o que ela chama *água de barro*²⁹, material com o qual dá cor às suas figuras.

Foi realizando testes para descobrir as possibilidades cromáticas dos variados barros encontrados tanto em sua região como em outras, que ela aprendeu a empregar o mesmo material que utiliza para modelar suas bonecas na pintura das mesmas.

²⁹ Trata-se da argila em estado líquido, conhecida entre os ceramistas por barbotina.



Esse negócio do barro para colorir foi idéia minha mesmo. Minha mãe não sabia mexer com isso não. Nada de tinta. Meu pai buscava um barro vermelho que tinha lá na beira do São João para ela fazer umas flores no pote. Machucava assim, punha água e machucava, e fazia um pincelzinho assim e passava assim no pote. Não preparava igual eu preparo. Se tivesse preparado, ficava brilhando, não é? Ela fazia assim e passava só nos potes. Depois que ela estava velhinha,

que não agüentava mais, ela ficava aí mais eu, que eu fazia para ela ver, ela dizia: 'quem que te ensinou, menina?' Eu dizia: 'fui eu mesma que aprendi'. Eu aqui que fui fazer, eu fui fazer a experiência. Falei: 'eu vou fazer com água de barro que brilha.

Desse modo, conseguiu uma gama variada de cores, que guarda em garrafas plásticas e emprega na pintura de suas peças, sempre feitas com pigmentos extraídos da própria argila: ocre, vermelhos, amarelos, castanhos, róseos, verdes, brancos e pretos.



Eu aprendi que tem o barro clarinho, tem o barro de muitas cores. Tem ele rosa, vermelho, tem um que fica mais tinta, outro fica mais claro; tem um barro mais forte, tem um outro mais fraco um pouco; tem uns que têm areia e tem outros que não têm areia... Eu fui fazendo teste, não sabe? Fazendo teste.

A decantação é o processo utilizado pela mestra-artesã para isolar a substância líquida que dá cor às bonecas.



Foto: Sumaya Mattar Moraes

Eu tirava a água do barro; fazia igual a gente tira goma da mandioca, a areia desce. Eu amasso o barro igual a esse daqui. Vou pondo ele na vasilha d'água e vou amassando ele e colocando água. Quando ele fica todo ralo, eu deixo ele lá dentro; se pôr ela mais rala, desce mais ligeiro. Tudo desce. Eu coloco hoje, quando é amanhã eu pego essa água e escorro, só fica aquele líquido que dá brilho, e a areia fica no fundo, aquela areinha fina. Porque para fazer a peça, aquela areia que vidra.

Ela também aprendeu sozinha que a mesma areinha desprezada para a obtenção da *água de barro* é necessária na composição da argila utilizada para modelar, pois sua ausência pode provocar o estouro da peça durante a queima.

O barro que não tem areia de jeito nenhum, para você fazer, você faz num instante, mas na hora que queima, ele não agüenta o fogo porque o fogo é forte demais e estala. Quando queima a peça e você bate, fica tinindo, você põe no fogo, faz que nem um vidro. Tem que ter uma areia fininha, aquela areia grossa também faz quebrar. Quando vai preparar água para colorir, para dar aquele brilho, essa areia fininha desce tudo pro fundo, aí fica aquela água por cima, só fica o líquido, sabe? Aquele líquido você passa.

Os pigmentos coloridos, sedimentados em mistura, são aplicados antes da queima, durante a qual ocorre a modificação das cores. As inúmeras testagens e experiências permitiram que a artesã descobrisse que alguns barros mudam de

cor após a queima, do mesmo modo que descobriu que a mistura de dois barros diferentes pode gerar uma terceira cor. Assim, como que por mágica, o ocre vira vermelho, o preto vira branco, alguns brancos viram azuis, e assim por diante, graças à composição e pureza de cada argila e a atmosfera do forno.

Quando eu ponho para secar que ela fica meio grossa assim, que você passa numa peça assim, chega a ficar brilhando. Pode ser de qualquer um dele. Só um que não dá o brilho. Ele é vermelho e fica vermelho mesmo. É o toá³⁰. Esse mesmo fui eu que inventei de mexer. Eu falei assim: 'como esse barro amarelo fica vermelho, eu vou ver o toá que cor que fica. Ficou vermelho mesmo. Aquele ali é um barro amarelo, a hora que queima fica daquela cor: vermelho. Ele é amarelo, sabe? A gente passa no lábio das bonecas. Você mistura um pouco dele no barro preto, no barro bem pretinho, fica branco. Tem uns que ficam branco, outros ficam rosa, depende do barro. Se ele for muito preto, ele fica branco e se ele não for muito preto, assim meio laranja, fica rosa misturado, da cor da pele de gente mesmo. Você vai colorindo, você faz a cor que queira.



Foto: Milton Dines

A última fase do trabalho de Isabel é a cozedura, um momento de grande definição que ela faz questão de continuar conduzindo. As queimas são feitas em fornos rústicos e duram cerca de doze horas, durante as quais a argila é irreversivelmente transformada.

É a gente mesmo que vai queimar essas peças, porque não é todo mundo que sabe queimar e às vezes aqueles que sabem queimar não queimam do jeito. Cada um tem seu sistema, não é?

³⁰ Tauá é um engobe proveniente de argila aluvional rica em óxido de ferro.

O processo se dá por monoqueima. As bonecas são enfnadas cruas, não biscoitadas, tendo toda e qualquer decoração aplicada a priori: engobes, flores, babados, incisões, cabelos, entre outras. Durante a queima, as cores são fixadas nas peças, o que faz com que a pintura fique mais resistente à água e torne-se mais duradoura.

Um novo ser em construção

Isabel abriu um saco plástico, retirou a argila em formato de bola de seu interior e amassou-a em forma de cilindro, deixando suas extremidades abertas.

Trabalhando com os dedos, começou a modelar o rosto do novo ser: formato, nariz, posição dos olhos. Durante esta etapa decidiu 'quem' seria a figura. Aos poucos, o rosto começou a ganhar forma.



Foto: Sumaya Mattar Moraes

Vai ser uma mãe. Eu penso assim, eu vou fazer uma mãe, na imaginação. Eu faço um corpo como se fosse uma pessoa, como se fosse gente mesmo e agora eu faço o braço, depois faço o menino e coloco no colo.

Então, ela fechou o alto da cabeça utilizando os dedos e um sabugo de milho; em seguida, envolveu-a em um saco plástico e apoiou-a em uma telha para que secasse um pouco, antes que recebesse acabamento. Agora, cuidaria do corpo.

Retirou o plástico que encobria o corpo iniciado, que estava sustentado em uma base de madeira e apoiou a construção em uma base convexa, semelhante a uma bacia virada para baixo, e todo o conjunto em uma mesinha de madeira.



Fotos: Sumaya Mattar Moraes

Observei que aquele recurso permitia que ela observasse sucessivamente todas as faces do objeto em construção, fosse pelos pequenos giros irregulares da base de madeira, fosse pelo lento andar em torno da obra.

Em seguida, mediu a altura da peça com a palma da mão: três palmos e meio. No total, a boneca alcançaria em torno de um metro e receberia cerca de cinco emendas.

Para continuar erguendo a boneca, a artesã começou a sobrepor roletes de argila, à moda indígena.

Vou pôr um pedaço aqui, vou emendar aqui até fazer. Demora fazer. Pega um rolo de barro bem redondinho, bate assim na trava e agora vai furando ele com a mão e vai suspendendo, vai suspendendo. Quando chega aqui a gente pára porque se subir mais ele desce, né? Agora aqui a gente pega e faz um pedaço assim comprido, molha e coloca do jeito que eu vou fazer agora. Aqui leva uns três pedaços de barro.

A figura começou a ganhar mais altura, tornando-se possível identificar o volume dos seios e a circunferência da cintura.



Agora aqui eu fiz o corpo, agora vou fazer o lugar de colocar os braços, depois eu vou fazer o corpo dela, fazer assim os ombros...

Isabel interrompeu a modelagem da peça para uniformizar a textura da superfície utilizando um sabugo de milho, conforme sua mãe já fazia, passando, em seguida, a se dedicar aos babados do vestido da boneca.

Este negócio de sabugo de milho, pedaço de cuia para alisar, minha mãe já usava. Isto aí eu aprendi com a minha mãe.

Com um compasso feito com uma forquilha de árvore, marcou os pontos onde seriam colocados os babados da blusa e saia, um trabalho que exige muita precisão.



Fotos: Sumaya Mattar Moraes

Trabalhou com o corpo todo, imersa em profundo silêncio. O esforço garantiria que a marcação feita com o 'compasso' não ficasse torta e a distância entre um babado e outro ficasse proporcional.



Eu estava marcando onde eu vou pôr os babados, eu chamo de babado. A gente aprendeu a fazer as roupas antigas que usava. A gente só lembra do babado, o resto é idéia da gente. O sistema a gente pensa e faz.

Sobre uma mesa de madeira, preparou os roletes que virariam os babados das roupas da boneca; enrolou-os em um perfeito cilindro e achatou-os com o polegar, deixando-os planos como uma fita. Em seguida, aplicou as 'fitas' de argila em volta da cintura da boneca.

Para conferir se a aplicação não ficara torta, deu pequenos giros no banquinho no qual a boneca estava apoiada.

Esses outros babados foi idéia minha mesmo, não foi minha mãe que fazia. Ninguém nunca me ensinou. Foi idéia da gente, imaginação, a gente foi fazendo, inventou fazer e fazia. Eu fui fazer experiência e o povo gostou.

Com o polegar, modelou a parte inferior da faixa, que, aos poucos, se transformou em um importante detalhe da roupa da boneca.



Fotos: Sumaya Mattar Moraes



Então Isabel cobriu a figura com um saco plástico, de modo que endurecesse somente o suficiente para continuar aceitando novas camadas de barro quando a modelagem fosse retomada, caso contrário, não seria possível agregar mais material às camadas antigas.

Quando passar horas assim, ele endurece, endurece, mas não seca, porque se secar não pega outro mais. Eu coloco no plástico que é para não secar. Se secar, não pega mais nada, nem boca, nem zóio, nem nada.

Isabel iniciou o acabamento da cabeça, que já estava um pouco mais seca. Sentada em uma cadeira, com a cabeça da boneca apoiada em seu colo, a artista desbastou os excessos e as partes irregulares com uma faquinha. As pálpebras, globos oculares e lábios foram modelados com pequenas porções de argila.

Mas o minucioso trabalho de trazer à vida um novo ser ainda continuaria por muitos dias. Antes de agregar a cabeça ao corpo, ela ainda faria as orelhas e o cabelo e, depois de seco, o conjunto seria pintado com 'água de barro' para, finalmente, ser queimado.

Só então passaria a habitar o mundo, deixando-o mais belo.



Foto: Sumaya Mattar Moraes

As mãos sentem saudade

Em meio à sua vasta produção, a artesã tem por algumas peças um carinho especial relacionado ao reconhecimento de que sua capacidade criadora não se restringe às figuras femininas. Uma delas – uma paisagem familiar – ficou gravada em sua memória.

Tem anos... uma junta de boi puxando a madeira e o homem puxando a madeira. Num retrato, sabe? Tirei o retrato e guardei. Então, estava muito guardado, pensei que tinha sumido, nem achava mais. Quando foi um dia, eu estava mexendo no guarda-roupa e achei, tornei guardar. Esses dias cacei, cacei e não achei. É de barro, ficou perfeito, perfeito..

Suas mãos sentem saudade de fazer as peças que sabem e gostam de fazer, mas não fazem mais por causa da procura exclusiva por suas bonecas, que exigem muito tempo para serem feitas.

Quando eu faço uma peça, duas, três, tem hora que eu faço uma diferente de outra um pouco, né? Quando eles chegam e eles vêem, eles gostam daquelas peças, vai e leva. Quando o povo que vê aquela diz: 'eu quero daquele jeito assim, assim, assim'. E fica só assim: as encomendas. E eu não tenho tempo de fazer as outras coisas que eu sei fazer. Mas eu quero fazer. Uma hora que eu não tiver muito apertada, eu vou fazer, eu tenho vontade de fazer. Eu quero fazer umas duas ou três e guardar, mas eu não mostro para ninguém, esse povo que vem de longe. Eles insistem e a gente tira, né?

A vontade de produzir mais criativamente, diversificando sua obra, esbarra na imposição comercial das encomendas. A nostalgia sentida por ela é um misto de vontade de repovoar seu universo simbólico com as figuras que lhe são familiares, a necessidade de despertar a memória das mãos, percorrendo novamente procedimentos há muito desenvolvidos e o desejo de experimentar novas possibilidades.

Mas você quer ver, moça, que a gente faz bem acabadinho também e fica bonito? É o jogo de café assim, daqueles bules antigos. Vocês conheceram aqueles bules

antigos? Acho que vocês não conheceram aqueles bulinhos redondos, baixinho, redondinho. De vez em quando a gente vê uns desses antigos. Eu fazia, faço deles. As xícaras e pires ficam iguaizinhos, pode usar depois que queima. Tem hora que eu vou fazer um para mim. Eu estava falando para essa menina que estava aqui (Iracema), que quando eu acabar de fazer essas encomendas, quando eu não tiver encomendas mais, eu queria fazer o que eu sei fazer, todo o tipo que eu sei fazer eu quero fazer, fazer as baianas, fazer as caboclas mesmo, do jeitinho, animal... Vocês conheceram mulher quando andava no sião, conheceu? Sião não é sela, é de mulher, montava sentada. Eu já fiz daquela, quando eu era pequena eu fazia para brincar. Depois de grande, eu nunca mais fiz, mas eu sei fazer; é importante aquele trabalho, é difícil.

Isabel também se ressentia por ter de se afastar de todas as suas produções. Com pesar, refere-se às bonecas que fizera para si própria e foram levadas por compradores.

Todas as bonecas que eu tiro para mim tem hora que eu não tenho nenhuma. Este povo que vem de muito longe, não dá para encomendar, para eles voltarem, fica difícil para eles. Eles ficam reclamando que vêm de tão longe e que não achou assim, que eu podia tirar, que eu sei fazer, eu faço outra para pôr no lugar. E com essa eu não tenho nenhuma. Eu já tirei umas três ou quatro que eu tirei para mim, sabe?

Com uma delas, que fora vendida a contragosto para compradores da cidade de Tiradentes, Isabel parece ter obtido resultados muito satisfatórios que a surpreenderam e deixaram dúvidas quanto à possibilidade de obtê-los novamente.

Acho que eu não faço uma daquela que eu fiz uma vez, de chapéu, com o menino no colo; acho que eu não sei se faço igual não, meio difícil. Tem umas que a gente faz e torna a fazer do mesmo jeito, torna a fazer até mais bem feita, mas essa daí, não sei não. Não era muito longe, eles podiam fazer encomenda de outra, mas disse que queria era aquela. Era uma mãe. Nunca mais que eu fiz outra.

Circuito de saberes

Tendo a própria aridez abrandada pelo esforço pessoal e certa de que qualquer pessoa pode aprender a trabalhar com o barro, Isabel passou a democratizar seus conhecimentos entre as pessoas de seu vilarejo, com a declarada intenção de atenuar seus sofrimentos. Movida por um imenso sentimento de generosidade e responsabilidade, inserida em um meio sócio-cultural regido pela solidariedade familiar e vicinal, estendeu seu amor pelo trabalho com o barro aos outros habitantes de seu vilarejo.³¹

Agindo sobre a triste realidade de sua vila e seu povo, ela criou possibilidades de sobrevivência onde parecia que nada mais era possível. Ensinou seus saberes a todos que quiseram aprendê-lo e ainda continua ensinando-os. *E a gente também é pobre e inventou essa idéia assim para ajudar uns aos outros.*

Isabel já ensinava às mulheres do vilarejo antes mesmo de ser procurada pela CODEVALE para multiplicar seus saberes, pois, a exemplo do que ocorrera com ela, via no trabalho com o barro uma forma de abrandar o sofrimento dos moradores do lugar.

Eu chamava elas porque eu sabia que o povo daqui precisava. Isso daqui é um lugarzinho sem conforto, pequeno, sem conforto: 'se vocês quiserem fazer este mesmo trabalho que eu estou fazendo aqui, já é uma ajuda para vocês'. Muitas tentavam fazer e eu ensinava. Falavam: Ah! Isso é difícil demais! Outras falavam: eu não sei fazer. Eu levava na casa delas, levava aqui, levava acolá.

Com a iniciativa da artista, muitos habitantes de Santana do Araçuaí também passaram a se dedicar ao trabalho com o barro como forma de subsistência.

³¹ A maior parte da população dos *bairros rurais*, que estão espalhados pelos oitenta e quatro municípios do Vale, volta-se para a agricultura de subsistência baseada no trabalho familiar, mas devido às secas e cheias que castigam o solo, não são poucos os que se voltam também para o trabalho artesanal: olaria, tecelagem, trançado com fibras vegetais, trabalhos em renda, couro e madeira. (SOARES, 1984).

Muitas pessoas melhoraram a situação. Não dá muita coisa, né, muito dinheiro, mas dá para sobreviver um pouco, melhora, porque nesse lugar nosso não tem muito serviço para a pessoa trabalhar, não tem. Precisa sair para longe. Pai de família para sair, separar longe da família para estar trabalhando é ruim, é muito difícil. E aí melhorou um pouco a situação para eles.

A mestra-artesã criou uma verdadeira escola de ceramistas em Santana do Araçuaí. Grande parte das famílias possui hoje pelo menos um membro trabalhando com o barro, que por sua vez tem um ajudante ou aprendiz, caracterizando a forma tradicional da transmissão familiar de conhecimentos.

O depoimento da artesã Aneli Souza Brandão, que também faz bonecas, nos ajuda a compreender o profícuo trabalho de multiplicação de saberes iniciado por Isabel.

Tem bem um tempo que eu trabalho, faz muito tempo. Só faço boneca, todo tipo de boneca, e as cabeças. Agora, peças pequenas eu já não faço. Eu aprendi com a minha sogra Amaurina, mas principalmente com a Isabel. Eu fiz um curso com ela nas cabeças já faz um bom tempo, sabe? Antes de casar, minha sogra já fazia. Aprendeu com a Placidina e a Isabel. A Placidina faleceu há muitos anos. A Placidina aprendeu com intermédio da Isabel, que ela é a principal. Aí o resto é com a Isabel, né? Se a gente precisa de alguma ajuda tem que ir até ela. Eu já cansei de ir várias vezes. Se eu tenho dúvida de alguma coisa, basta de uma explicação que ela dá que a gente já pega. Isso aí é muito bom. Ela ensina a gente com muito prazer.

O artesanato é a principal fonte de renda para as famílias de muitos artesãos, embora continue sendo uma atividade preponderantemente feminina. Aos homens, tradicionalmente, são destinadas as tarefas que exigem força e os ajude a reafirmar sua masculinidade: extrair o barro do barreiro e transportá-lo com o burro de carga, socá-lo e preparar a massa. Alguns também vendem a produção de suas esposas.

As artesãs de Santana do Araçuaí trabalham em barracões construídos nos próprios quintais das casas, onde também ficam seus fornos domésticos. Não raro, trabalham a céu aberto.

A produção é diversificada, porém, observa-se uma preferência pelo universo eminentemente feminino: noivas, madrinhas, mulheres grávidas, amamentando e com filhos no colo e mulheres vestidas para festas e ocasiões especiais.

Uma outra iniciativa de Isabel que revela seu compromisso com as pessoas de sua vila e da qual muito se orgulha é a criação da *Associação dos Artesãos de Santana do Araçuaí*, em 1989, que mantém uma pequena loja que pode ser avistada do fundo do terreno da casa onde mora a artesã.³²

O moço da CODEVALE que estava me ajudando falou: 'Isabel, se a senhora quiser, pedir ajuda aqui para fazer uma lojinha para esse povo todo reunido, para todo mundo que trabalha, para ter a lojinha para pôr tudo num lugar só, se a senhora quiser, mandar pedir, eu dou o recado lá em cima e vem para a senhora'. Ai eu pensei, aí eu fui pedir, eu falei: 'pode falar lá, dar o recado lá.' Eu falei: 'vai ser uma boa, porque todo mundo coloca num lugar só; aqueles que chegarem podem ir lá e comprar.' É uma ajuda boa, não é? Fui eu que pedi para fazer esta lojinha aí! O rapaz falou comigo, aí eu fui e pedi.

A generosidade de Isabel despertou entre os moradores o sentido comunitário. Em uma cadeia de solidariedade, passaram a se co-responsabilizar pela multiplicação dos saberes aprendidos com a mestra, ensinando uns aos outros e vendendo as peças de todos.

Aí todo mundo fez o mutirão, ajudou e eles vieram com dinheiro, pagaram e tudo. Agora aquelas pessoas que não sabem fazer direito vai um ensinando para o outro, o outro vai olhando o outro fazer. Esse povo que eu ensinei, outros que eu não ensinei, mas o que eu ensinei para eles, eles ensinaram, estão lá. Tem hora que lá está cheio, cheio mesmo. O certo é que eles vendem, ou mais caro ou mais barato, ficar sem vender ninguém fica. É uma ajuda muito boa.

A mestra também se preocupa com a exploração sofrida pelos artesãos, que é agravada pela necessidade de eles próprios terem de pagar pelo transporte

³² A Associação comercializa em sua sede a produção dos associados: bonecas, flores, vasos, moringas, potes, saladeiras, galinhas, jogos para feijoada, miniaturas, farinheiras, presépios, entre outros objetos de cerâmica.

de suas peças. Assim, além de lhes ensinar o ofício, também procura mostrar a eles que é necessário valorizar o próprio trabalho.

Agora mesmo eles tiraram um tanto aí com caminhão e levaram para a 'Mãos de Minas'. Lá para o Rio também tem um caminhão que eles sempre ligam para cá, eles vêm buscar e levam. Mas a gente que tem que pagar para levar. Eles colocam lá e vendem lá, depois mandam o dinheiro. Mas eles tiram para eles, tiram o trabalho deles, né? 'Mãos de Minas' também. Agora, 'Mãos de Minas'... não sei... eles gostam de comprar barato demais, não compensa não. Já falei com esse povo: 'deixa, têm tantos que compram, né? Deixa eles comprarem em outro lugar porque eles compram muito barato, sobra muito pouco. Lá do Rio, não, lá do Rio eu acho que dá. Eles também tiram também, mas eles compram mais caro um pouco.

A gratidão de seus aprendizes é um afago para a artesã. Ela sabe que o principal saber que ofereceu aos moradores de Santana do Araçuaí foi fazê-los se perceberem capazes de transformar a própria realidade e viabilizar a sobrevivência em um ambiente hostil, utilizando aquilo que de mais árduo ele lhes oferece: a terra seca.

Tem gente aqui, tem pessoas aqui que me agradecem demais, agradecem a Deus. Eles falam: 'ai, se não fosse a senhora Isabel, aqui, nós estávamos pior do que estamos, não tínhamos feito casa. Para ter a casa deles, eles andavam sem saber o que faziam, e hoje já tem essa ajuda. Muitos deles agradecem a Deus.

Circuito de afetos

Isabel ensina fazendo, o que torna a observação atenta o principal meio de aprendizagem de seus saberes. Mas nem sempre a observação é suficiente para garantir a aprendizagem, por isso, quando percebe que é necessário, auxilia o aprendiz fazendo junto com ele.

Eles sentam e eu vou dar aula para eles eu falo: 'faz assim, assim, faço um trabalho para mim na vista deles. Eu ponho eles para ir trabalhar também, eu fico fazendo e

eles olhando, eu falando como é que é e eles vai olhando eu fazer. De vez em quando, eu tomo deles e faço um pouquinho onde está precisando fazer. Vai seguindo.

Depois de viver em outros locais, Iracema voltou para Santana do Araçuaí para aprender com a amiga de infância a *arte das bonecas*. Embora tenham quase a mesma idade, Isabel ajuda-a a aprender o que ela sente mais dificuldade.

Tem quarenta e cinco anos que eu saí daqui e tive por outros lugares, mas trabalhando no mesmo ramo. Fazia presépios com ela. Depois foi passando os anos, nós voltamos a encontrar, ela me chamou para trabalhar aqui. Eu estou trabalhando, graças a Deus está dando tudo certinho, ela me ensina a fazer algumas coisas que eu esqueci, mas eu estou fazendo certinho. Daqui mais uns seis meses eu estou quase igual a ela. Agora eu não vou largar, vou ficar aqui trabalhando com ela. Ela me ajuda muito. Ajuda com o olho, a boca, o nenê... O nenê eu não sabia fazer, mas agora eu já estou aprendendo a fazer o nenezinho também.

O encontro entre a mestra e a aprendiz não prescinde da vontade e disponibilidade de ambas, ao mesmo tempo que as fortalece.

Eu sei que agora eu vou para frente, se Deus quiser. Então é isso que a gente quer, tenho que ficar aqui mesmo. Eu tenho muito boa vontade de trabalhar, gosto muito de trabalho e também para a mente ajuda a gente. Nós brincamos muito. Tem hora que a gente ri, ri, conversa. Agora eu vou em frente, se Deus quiser. Vou fazer tudo o que eu tenho vontade de fazer. (Iracema)

Ela é curiosa. Interessante. Agora eu estou ensinando a ela o acabamento. Você vai ensinando ela vai aprendendo. Só o acabamento que está meio difícil, mas ela vai chegar lá, né? (Isabel)

Enquanto mostra como se faz, a mestra-artesã conta sua própria história, que se mistura à história do lugar e dos outros habitantes. Foi assim que ensinou

seu ofício a todos os filhos, genro, nora e neta e continua ensinando-o a todos quantos queiram aprendê-lo.

Ao tornar acessíveis seus saberes, Isabel oferece um instrumento que não só ajuda a amenizar as duras condições de sobrevivência, como também contribui para o resgate da memória cultural das pessoas do vilarejo.

Ensina tudo o que sabe sem segredos, respeitando as diferenças entre os alunos e não esperando que façam do mesmo modo que ela. Sabe que cada pessoa tem um jeito próprio de ser e trabalhar.

Cada um tem um estilo. É assim, não é? Sempre quando vem gente aqui, que anda no Vale, fala: 'Ainda não vi igual a senhora, ainda não vi'. Eu falo: 'mas aluno é assim, não é todo mundo que trabalha igual'. Um trabalha o tipo dele, o outro diferente um pouco, né? Sempre eles dizem que tem diferença. É assim mesmo, né? Cada um tem um tipo. Até agora ainda não encontrei com nenhum, nem meus filhos.

Atenta, observa aqueles que ainda estão se iniciando e aqueles que precisam se aperfeiçoar e aprofundar seus conhecimentos, e adapta seus ensinamentos às necessidades de cada aprendiz.

Já dei aula para as moças da escola, de cerâmica. Quando saíam da escola, elas vinham aqui aprender um pouco. Quando era tempo de férias, que elas estavam de férias, elas vinham, aproveitavam. Tem um pouco tempo, tem uns três meses, não, uns quatro meses, eu dei aula para umas mulheres aqui só para elas aprender a aperfeiçoar, só para aquelas que já sabem, daqui mesmo.

Isabel ensina a todos quantos queiram aprender, muitas vezes atende às solicitações de órgãos ligados ao governo ou de pessoas que têm interesse em comprar e revender produtos mais bem acabados, sem que tenham de pagar os preços praticados por ela e sua família. Mesmo não tendo plena noção da dimensão da cadeia de saberes que iniciou, ela sabe que eles são multiplicados em outras cidades do Vale.

Tem muita pessoa, penso que eu nem conheço eles, do Vale, assim, que aprenderam esse trabalho que eu faço, não sabe, através de outros aprendizes

que aprenderam aqui. Eles moram para lá, encontram com o garoto lá e ensinam o garoto. Tem muita gente.

Para ela, querer é uma condição para aprender, uma qualidade que considera fundamental, porém rara entre os aprendizes. *Eu gosto muito da pessoa inteligente que vê um trabalho bom e quer aprender.*

Do mesmo modo, querer compartilhar seus ensinamentos e experiências é uma condição para o mestre, algo que a artista tem de sobra. *A gente não tem querer só para a gente, não é? Tem que querer para os outros também.*

Mas Isabel não espera que sua generosidade substitua a vontade, o esforço e a determinação dos aprendizes em aprender, a despeito das dificuldades que encontram, já que ela própria precisou de toda uma vida para conhecer o que sabe hoje.

Eu ensino, se eles não aprendem é porque eles mesmo não... eu acho importante que ela sinta aquela vontade de aprender. Quando tem gosto de ensinar, eu gosto. E quando está difícil de aprender... tem hora que eles... você faz assim, eles dá ali, põe ali, passa longe... Ainda assim mesmo você tem vontade de aprender, né?

A mestra identifica o anseio por aprender no esforço do aprendiz para fazer bem feito. Mas não é o que ocorre de um modo geral, inclusive com a pintura das peças.

Esse povo, quando quebra as peças deles, eles fazem assim. Quando quebra uma peça, eles passam cola e passam o barro cru. Na hora que molha, vai lavar, aquilo solta. Eu falo: 'vocês não fazem isso não porque os outros vão pensar que todas as peças que vocês fazem é assim.

Tal qual uma pele, o acabamento da peça traz a marca da vontade e da singularidade do aprendiz. A própria Isabel diz que quando não conseguir mais fazer o acabamento tão bem quanto é capaz de fazê-lo hoje, prefere parar de trabalhar. É compreensível, visto estar no acabamento a marca pessoal do artesão.

Não acaba direito. O acabamento é que realça o trabalho da gente, é o acabamento. Eu já falei que quando eu não agüentar mais, não saber mais fazer o acabamento direito, eu não vou mais trabalhar, porque eu acho que a peça, qualquer coisa que for fazer, tem que caprichar no acabamento, é o acabamento que realça.

Diferentemente da habilidade para subir as peças, o acabamento demanda esforço e sensibilidade. A lição que aprendera tacitamente com a mãe, quando ainda era pequena, a acompanharia por toda a vida e seria uma das mais difíceis de ensinar para seus aprendizes.

Não tem paciência. Só quer saber o que eles fizeram naquele instante. Essa mulher mesmo que está aqui, num instante ela forma a peça, mas eu já pelejei para ela aperfeiçoar no acabamento. Tem muito tanto que ela faz e vende, mas vende baratinho. Tem que esforçar para fazer bem acabado, porque valoriza. Uma coisa mal feita não valoriza, não é? Você não tem vontade de comprar uma coisa mal feita.

Além de inúmeras pessoas de sua comunidade e de outras tantas, moradoras de outras regiões, a mestra-artesã também ensinou os segredos do trabalho com o barro para os membros de sua família, repetindo a tradição iniciada com sua bisavó.

Com exceção da filha Rita de Cássia, que parou de trabalhar com o barro quando se casou e mudou para o Espírito Santo, todos os seus filhos seguem trabalhando com o material, alternando essa atividade ao trabalho na lavoura.

Eles tudo aprendeu um pouco deste tipo de trabalho. Trabalham na roça também, mas tem ano que a gente planta na roça, que a gente planta e colhe um pouco e tem ano que a gente não colhe nada por causa do tempo.

Maria Madalena, a única filha solteira, presta muito auxílio à artesã. Ainda que saiba conformar a peça, precisa se aperfeiçoar.

A minha menina ajuda. Ela ajuda. Essas que eu estou fazendo assim ela sabe fazer, só que tem que pegar para aperfeiçoar mais um pouco, né? Ela faz peças

sozinha. Fica diferente, mas ela faz. Tem dia que ela trabalha, tem dia que ela cuida da casa. Ela faz as dela, mas mesmo assim eu ajudo ela porque ela precisa aperfeiçoar, mas ela faz as dela.

Amadeu Mendes, ainda lavrador, filho de Isabel, não domina a técnica de construção da boneca inteira, mas é um bom animalista e ajuda a esposa Mercina, no preparo inicial das bonecas.

O Amadeu ainda não sabia não, até hoje ele não sabe. A mulher dele que faz bonecas também. Ele ajuda ela. Ele só começa, ela vai e continua. Fui eu que ensinei para ela. Já têm muito boa aceitação as peças dela. O nome dela é Mercina. Ele faz outras peças. Faz galinha, faz jogo de feijoada. Os pratos ele faz bem feito, precisa ver. Ele está ajudando a mulher dele. Ele sabe alisar, subir até aqui assim, mas daqui mais ele não sabe. Ele falou: 'mãe, vou formar, deixar para a senhora e a senhora termina'. Acabamento é difícil. Rosto ele não faz de jeito nenhum.

A filha Glória Maria domina a técnica de construção das bonecas. Suas peças têm estilo próprio e são muito procuradas. *O povo gosta muito do trabalho dela.* Seu esposo, João Pereira de Andrade, é para Isabel um exemplo de quem realmente teve *vontade de aprender.*



Foto: Joaquim Celso Freire Silva

João foi o primeiro homem a trabalhar com o barro em Santana do Araçuaí, quebrando as fronteiras que restringem essa atividade ao universo feminino.

Durante oito anos, foi aprendiz de Isabel, aprendeu a identificar e preparar o barro, modelar e dar acabamento nas peças, além de dominar o difícil processo da queima.



Foto: Milton Dines

Nesse período, genro e sogra estabeleceram uma espécie de parceria: ele fazia os corpos e ela as cabeças, dividindo o dinheiro das vendas.



Quando a Glória casou, esse rapaz que casou com ela, eu dei uma aula aqui para as crianças, ele entrou no meio para fazer também, que ele é inteligente também, né? E por aí tomou conhecimento dessa menina e pegou gostando e casou, né? Desde esse tempo, ele ficou oito anos. Você quer ver a vontade de aprender e de ensinar? Eu fazia o corpo, ele aprendeu, mas não aprendeu muito bem feitiño não, mas o corpo aprendeu primeiro que as cabeças. E eu fazia as cabeças. No que ele aprendeu a fazer os corpos, eu voltei e fui fazer as cabeças, fazia as cabeças, ensinava ele a fazer o corpo, voltava e ia fazer as cabeças. Nesse tempo, a gente trabalhava muito ligeiro, sabe? E ele vendia, eu vendia e partia o dinheiro mais ele. Vontade de ele aprender, né? E ficou oito anos, minha filha, e ele aprendeu, ele aprendeu.

Quando João já dominava perfeitamente a técnica da mestra, graças à sua vontade, atenção e disciplina, passou a trabalhar em sua própria casa com Glória, cujo lugar ocupado passara a ser correlato ao que ele ocupava na parceria com a sogra. Então, Glória começou a se aperfeiçoar, ao mesmo tempo que suas filhas começaram a se interessar pelo trabalho.



Foto: Milton Dines

Além das mulheres majestosas, que lembram o estilo de Isabel, João tem um repertório próprio e variado: garoto pobre, franciscano, grávidas, fazendeiro, mulher na janela, ceramista, casal de noivos, entre outras.

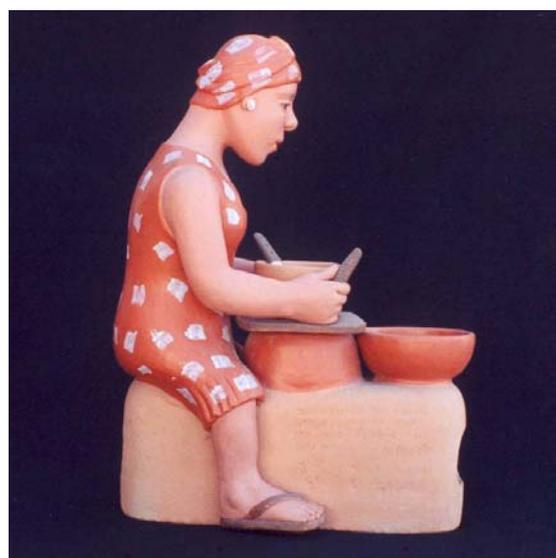


Foto Renato Wandek³³

³³ Disponível em: <http://www.ceramicanorio.com/artepopular/valedojequitinhonha>

Durante muito tempo, ele proveu sua família com a renda obtida com a venda de suas peças, mas atendendo aos apelos da 'precisão', abandonou a modelagem, passando a desempenhar serviços em um território predominantemente masculino: a criação de gado. O trabalho com o barro passou a se restringir à eventual ajuda à Glória.

Parou. Esse irmão dele comprou essa fazenda aqui pertinho, pertinho. Comprou e ele pôs umas vacas e um gado, está mexendo com gado, que o gado está rendendo bem, né? Você acredita que ele deixou? A mulher que está fazendo sozinha. Ela fala: 'João, vem ao menos queimar essas vasilhas para mim. Tem coisa que ela não sabe fazer. Ela não sabe fazer os pés. Aí ele vem, faz os pés para ela. O dia que ela vai queimar, ele volta e vem queimar para ela. É a precisão.

Isabel também exerceu forte influência sobre sua neta Andréia, filha de João e Glória, que crescera vendo a família trabalhar com o barro e, desde pequenina, já demonstrava vontade de aprender.

A Andréia ficava perto de mim, me vendo trabalhar, quando era pequena. Ela me chama de mãe. Ela falava assim: 'Mãe Isabel, eu acho tão bonito essas mães, mais do que as outras; se eu soubesse fazer...' Eu falava assim: 'Pois faz, minha filha'. Ela ficava olhando...

Aos doze anos, ela fez uma mulher grávida, que logo foi queimada por seus pais para incentivá-la. Reconhecendo a matriarca e mestra de todos, Andréia presenteou a avó com essa primeira peça. *Quando foi um dia, ela chegou com uma e me deu. Já tinha uns doze anos. Daí para cá ela seguiu fazendo, sabe?*

Desde então, Andréia segue fazendo suas peças em estilo próprio. As noivas, grávidas, casais com filhos, lavradores, artesãs trabalhando e mães com crianças pequenas, sempre em pequenas dimensões e tons baixos, são muito bem aceitas e representam um importante apoio financeiro para a jovem.



Foto: Milton Dines

Em depoimento à equipe do Artesanato Solidário (CAVALCANTI, 2003, p. 54), Andréia, então com vinte e dois anos, expressa plena consciência da responsabilidade que tem em mãos.

É muito importante, com as peças estou contando a história da minha avó, da minha bisavó. Isso não pode acabar nunca. Eu, como a terceira geração que trabalha com isso, tenho uma responsabilidade muito grande. Quero fazer isso, gosto muito desse trabalho.

Ao que tudo indica, a tradição iniciada com a bisavó de Isabel permanecerá por várias gerações. Com satisfação, a mestra-artesã já identifica na bisneta de apenas cinco anos a vontade de trabalhar com o barro, e o mais raro, o gosto pelo trabalho bem feito.

Eu tenho uma bisneta que quando eu estou trabalhando chega e fala: 'vó, isso aqui tá torto, tem que consertar; vó, tá torto.' Eu falo: 'eu estou fazendo ainda, minha filha, não terminei de fazer ainda'. Ontem mesmo ela estava brincando com isso aqui (mostrou uma pequena fruteira feita com argila). Olha aqui o que ela fez sozinha.

A experiência de Isabel nos ensina que a cerâmica pode ser fator humanizador essencial, que só sobrevive como tradição quando a dinâmica da

forma tradicional familiar de transmissão de conhecimentos é preservada, ou seja, quando os mais velhos continuam ensinando para os mais jovens os conhecimentos aprendidos com seus pais, tios e avós, e assim sucessivamente.

A exemplo do que ocorrera com ela, a preservação da tradição não impede que ocorram mudanças. Sendo uma atividade viva, a cerâmica artesanal transforma-se como qualquer manifestação cultural. Entretanto, o que se preserva quando a tradição artesanal não se degradou é a relação da produção simbólica do grupo com sua identidade cultural, resultado da contínua construção dos sujeitos.

Isabel e outros artistas mais velhos, muitos dos quais seus antigos aprendizes, sabem da importância de seu trabalho, sabem que seus conhecimentos e experiências são valiosos.

Esse sentido histórico faz com que sejam valorizados por si próprios e pela comunidade, afinal, quem poderia ensinar aos mais jovens os conhecimentos que atravessaram gerações e foram se aperfeiçoando?

Ter sua própria história valorizada à luz da história de seus antepassados e de outros membros do grupo, podendo partilhar de uma identidade cultural que se materializa simbolicamente em produtos que também podem ser uma fonte de renda, é um sopro de vida para aqueles que sofrem o desencanto, a apatia e a dilapidação da auto-estima provocada pelo esquecimento e a miséria.

Ao contrário desses sentimentos, os artesãos ligados a uma determinada tradição sentem orgulho de seu trabalho e dele não se afastam. Ao lidarem com o material eleito, materializando seus sonhos e vontades, sentem-se mais fortes, recuperam valores esquecidos e cultivam a dignidade.

Não se pode viver em um mundo arruinado. É preciso que a imaginação, impulsionada pela vontade, o recrie de seus próprios escombros. Para isso é necessário explorar, tocar, manipular, experimentar e, sobretudo, ter um profundo compromisso com o ser humano. Assim, o individualismo cede lugar à ética humana e a qualidade de vida vai melhorando.

Esse é um trabalho demorado, que a longa vida de Isabel tem lhe permitido realizar. Grande lição a da mestra-artesã. Em sua enérgica atuação, ela nos mostra que é possível reconstruir a vida humana em toda a sua grandeza e dignidade. Sua experiência incita-nos a agir. Sentimos em nossas próprias mãos

a impaciência das mãos artesãs e em nosso próprio semblante o frescor da esperança.

Sob o domínio da vontade e da imaginação

Pudemos observar que os universos e obras de Shoko e Isabel são totalmente distintos, porém, alguns elementos indicam que as duas artistas partilham de um mesmo otimismo e de uma mesma dinâmica da esperança.

Nesses longos anos de existência as duas mulheres octogenárias passaram por experiências difíceis e muitos sofrimentos, mas nunca deixaram de sentir esperança, alegria, otimismo; de amar a vida, de acreditar e respeitar o ser humano.

O barro foi escolhido como matéria-prima de suas produções. Por meio dele, preservam e renovam saberes ancestrais advindos de suas tradições, ao mesmo tempo que acrescentam elementos novos, que lhes permitem imprimir marcas pessoais em suas produções.

O fato de preservarem saberes tradicionais não as impediu de acolherem o novo em seus universos poéticos e inventar procedimentos, técnicas e recursos materiais. Do mesmo modo, a busca por um caminho próprio não as fez abrir mão da disciplina e do rigor técnico em suas pesquisas e experimentações, por meio dos quais encontraram soluções pessoais e conquistaram a liberdade expressiva que lhes garantiu um lugar de destaque no cenário artístico nacional.

A cerâmica não só forneceu a subsistência a Shoko e Isabel como também lhes significou a existência, propiciando-lhes, continuamente, dia após dia, a vivência da autêntica experiência criadora.

Suas obras – símbolos da invencibilidade, ousadia, inconformismo e coragem – parecem afirmar que o barro cura as feridas, engrandece o espírito e não deixa que aqueles que com ele lidem esmoreçam ante a hostilidade do mundo.

O que existe não lhes basta. Trabalhando com o inexistente, adicionam aos domínios da natureza um novo domínio. Como diria Focillon, com suas mãos, as

artistas *tocam o universo, o sentem, apoderam-se dele e o transformam. Fazem espantosas combinações com a matéria.* (1983, p. 138-139).

A escolha do barro, feita há mais de cinquenta anos, e do qual ambas nunca se separaram, permitiu que se aprofundassem no universo da cerâmica e se sobrepusessem à natureza, desenvolvendo, cada uma a seu modo, conhecimentos e habilidades particulares para preparar e dominar o material, do qual extraem as urdiduras, a um tempo simples e sofisticadas de suas produções.

O aspecto exclusivamente utilitarista, que em geral é associado à cerâmica, foi superado pelas artistas. Suas mãos não querem só fazer objetos, querem moldar acima de tudo, fazer frente às adversidades do mundo e despertar as forças da matéria.

Conduzidas pela vontade e a imaginação, as duas funções psíquicas consideradas mais importantes por Bachelard, Shoko e Isabel trabalham de modo dinâmico e transformador, *num corpo a corpo com a materialidade do mundo* (PESSANHA, 1986, p. xix).

Como verdadeiras alquimistas, agindo a partir de suas vontades e sonhos, as trabalhadoras-artistas agem sob o domínio da *imaginação material* (BACHELARD, 1986) e experimentam em profundidade a ação transformadora do barro, inventando os meios e os fins e reinventando a própria vida.

Bachelard (1986) lembra-nos que a imaginação material, ao contrário do que ocorre com a imaginação formal, não reduz a matéria a um objeto de visão atribuindo mais valor a esse sentido que a outros. Acionada pelo embate entre as forças humanas e as forças naturais, está a serviço de uma causa material, movimentando as mãos trabalhadoras em busca de um profundo conhecimento da intimidade do material.

Explica o filósofo que a matéria é *o primeiro adversário do poeta da mão. Possui todas as multiplicidades do mundo hostil, do mundo a dominar*, (1986, p. 52), por isso, longe de representarem um obstáculo, as dificuldades e resistências da matéria são um convite à ação transformadora.

No embate, o ser humano tem a certeza de suas forças e de sua vontade e se reconhece participante da construção do mundo, e é exatamente isso que ocorre com as duas ceramistas. Suas mãos são comandadas pela vontade de trabalhar, transformar e criar. Agindo sobre a matéria amorfa, elas afastam-se dos determinismos e lançam-se a um presente que é, também, sempre futuro.

Todavia, a matéria não se lhes é oferecida sem que tenham de fazer algum esforço. Muito pelo contrário. Buscando dominar as forças naturais, cada uma, a seu modo, prepara o barro, geralmente vindo ou extraído de lugares distantes, a ele acrescentando outros minérios e materiais, amassando-o e curtindo-o por muito tempo. Do mesmo modo, exploram, experimentam e transformam a própria terra e outras matérias-primas extraídas da natureza em esmaltes e engobos que empregam em suas peças.

Como vimos, a vinculação de Shoko e Isabel a uma determinada tradição não as impediu de incorporar novos padrões, procedimentos técnicos, materiais e instrumentos aos conhecimentos transmitidos por seus antepassados, o que acabou por fazê-las gerar obras únicas.

Ao se aprofundarem no campo da cerâmica, mantendo-se fiéis aos seus propósitos iniciais e vontades poéticas, mas flexíveis para as mudanças que se fizessem necessárias, ambas criaram objetos com valor estético e estilo próprio, conquistando reconhecimento e autonomia artística.

O trabalho com o barro lhes faz bem. Cada peça saída de seus fornos anuncia a completude que o movimento de aprofundamento nas forças da matéria lhes permite viver, que Bachelard denomina *hora completa da vida* (BACHELARD, 1986, p. 37).

Da experiência que se repete diariamente há mais de cinqüenta anos, as artistas saem tranqüilizadas e reafirmam a esperança e a força necessárias para lidarem com as adversidades do mundo. Também aqueles que com elas convivem saem revigorados e mais otimistas.

A verdadeira práxis transforma os seres humanos e o mundo

Embora preocupadas com a sobrevivência, as duas mestras ceramistas não são mulheres “práticas”, que vivem imersas em um mundo de necessidades, objetos e atos práticos, que têm como fim eles mesmos.

Guardadas as devidas diferenças, a prática, para ambas, mantém um caráter problemático. Não é auto-suficiente, abstendo-se de reclamar apoio ou fundamento fora dela mesma.

Para os problemas que enfrentam e propõem aos seus aprendizes, não se encontram soluções somente nas práticas, mas também nos pressupostos e princípios que as sustentam, que foram construídos concretamente ao longo de suas vidas, seja na relação com as pessoas, seja no enfrentamento de dificuldades de toda ordem, nos quais se orientam para se movimentarem no mundo.

Ou seja, o pensamento e a ação, a teoria e a prática, a consciência e a imaginação não se apresentam separados, plasmam-se na obra e nos modos como as mestras ceramistas ensinam.

Assim, tanto o trabalho das artistas quanto o das mestras se inserem numa práxis total, criadora, humana e social. Suas obras, atos, atitudes e palavras promovem transformações nas demais pessoas, do mesmo modo que os seres humanos se refletem em suas produções, tal qual anunciado por Focillon: a *arte começa pela transmutação e continua pela metamorfose*. (1983, p. 139).

Apesar das diferenças, muitas são as semelhanças entre os processos de ensino-aprendizagem conduzidos por Shoko e Isabel. Todas elas se inscrevem no que podemos denominar *aprendizagem pelo fazer*, que se alterna entre a observação das mestras, o fazer conjunto com elas e o fazer sozinho.

Antes de ser lançado ao fazer propriamente dito, o aprendiz apreende com os olhos os procedimentos a serem desenvolvidos para a consecução de um dado procedimento técnico, ou seja, aprende pela observação das mestras.

A aprendizagem pelo fazer sozinho ocorre quando a observação do modo de fazer das ceramistas se dá concomitantemente ao fazer do aprendiz, servindo de exemplo prático para as ações desenvolvidas simultaneamente. E, nesse caso, não somente o aprendiz observa as mestras como elas também o observam e fazem pequenas correções em suas peças, se assim for necessário.

Após ter vivido experiências de produzir conjuntamente com as mestras e tê-las observado trabalhar, o aprendiz é posto em uma situação na qual tem de aplicar os conhecimentos que adquiriu, fazendo sozinho uma peça, ocasião em que testa seus conhecimentos e adquire outros.

De um modo geral, esses tipos de aprendizagem pelo fazer aparecem em todas as fases de aprendizagem, concomitantemente. E em todas elas as mestras se mantêm presentes quase o tempo todo, observando com atenção e sensibilidade o desenvolvimento de seus aprendizes, com os quais, por meio da

experiência prática e do diálogo, compartilham e ressignificam seus saberes e sua opção pela cerâmica. Isso se dá, sobretudo, pela rememoração de fatos, episódios e pessoas que exerceram importância em suas vidas.

Esse é um outro aspecto que aproxima Shoko e Isabel como educadoras. Ambas valorizam seus conhecimentos, experiências pessoais e culturas de origem, embora permaneçam abertas a outros conhecimentos, e embora reconheçam o valor deles, sabem que ensinar outras pessoas exige também preparação pessoal, maturidade, desprendimento, consciência de seu papel social e compromisso com a democratização de seus saberes.

Os passos silenciosos, porém vigorosos, das duas ceramistas levam à promessa da renovação. Suas mãos impacientes, guiadas por fortes propósitos, querem nos mostrar, e nos fazem ver, o que não se vê ordinariamente. São mãos operárias de artesãs e mestras, que condensam todas as possibilidades humanas e trazem um depoimento otimista sobre o mundo, a existência, a arte e a educação.

A despeito das dificuldades e sofrimentos, elas se reencontram com os seres humanos na beleza e gratidão e convidam seus aprendizes a fazê-lo também.

Isabel:

– *Esse mundo é muito bonito.*

Shoko:

– *Estou muito feliz, o humano, o homem, é bonito, o mundo é bonito.*

IV

A PALMA DA MÃO COMO MEDIDA:
aprender pelo fazer, propostas deste e de outros tempos



A mão é ação: ela toma, ela cria e, por vezes, dir-se-ia que ela pensa.

Focillon

Shoko Suzuki e suas alunas durante a construção de um pequeno forno para queima em baixas temperaturas. (foto: Sumaya Mattar Moraes)

Pelo que pudemos observar com nossa imersão nos universos de Shoko e Isabel, os campos de ensino-aprendizagem da arte e formação de professores têm muito a aprender com o universo artesanal de tradição. Entre muitas outras coisas, os saberes advindos desse universo poderiam despertar nos arte-educadores suas forças e qualidades mais humanas e mais adormecidas, profundamente abaladas pelas circunstâncias atuais da educação escolar.

Entretanto, não se trata de propormos esse tipo de aprendizagem como modelo para as práticas educativas escolares, tampouco de apregoarmos uma volta à era artesanal, cujo fim deixou nostálgicos muitos pensadores, entre eles: Pestalozzi, Fröebel e Goethe.

[...] se aquela fase estava historicamente superada como dimensão econômica e organizativa, devia, porém ser recuperada como preciosidade pedagógica. (GOETHE apud RUGIU, 1998, p. 155).

Trata-se sim, como as palavras de Goethe nos fazem pensar, de reconhecermos o valor da educação que ainda se processa no interior das oficinas de mestres-artesãos, resistindo aos desenfreados processos de massificação, rumo ao reencontro do sentido humano do educar.

Essas e outras razões motivaram idéias e propostas pedagógicas que circularam no início do século vinte, influenciadas pela experiência das corporações medievais. Entre elas, o Movimento Escola Nova, também conhecido como *Educação Nova*, inspirado em John Dewey, que defendia o ideal do ensino pela ação e não pela instrução.

Esse movimento, organizado em fins do século XIX por educadores europeus e norte-americanos, visava à renovação da mentalidade dos educadores e das práticas pedagógicas. No centro de suas propostas, estava uma nova compreensão das necessidades da infância, questionando a passividade à qual a criança estava condenada pela escola tradicional. A substituição das tradicionais provas por testes, a introdução de idéias e técnicas novas como os métodos ativos, a adaptação do ensino às fases de desenvolvimento e características individuais são algumas iniciativas da Escola

Nova, sempre colocando o aluno como centro do processo educativo. (GADOTTI, 2002).³⁴

O modo de ensinar e aprender artesanal também inspirou experiências no âmbito da formação do artista, como a desenvolvida pela Escola Bauhaus, fundada pelo arquiteto Walter Gropius, em 1919, na cidade alemã de Weimar.

Em seus quatorze anos de existência, a Bauhaus moveu-se por uma utopia integradora, aspirando à formação do homem novo em uma sociedade mais humana.

Com esse propósito, buscou a unificação da arte e indústria na formação de um artista artesão, por meio de uma pedagogia inspirada nas corporações medievais.

Esse anseio voltou-se para a reconstrução da unidade da esfera artística e cultural, partida com o desenvolvimento da indústria, e a reintegração da arte à vida, sobretudo pela tentativa de conexão entre criação artesanal e industrial e entre *arte aplicada* e *arte elevada* (WICK, 1989, p. 14), evidenciada no manifesto de fundação assinado por Walter Gropius:

O objetivo último de toda a atividade artística é a construção!...

Arquitetos, pintores e escultores precisam reaprender a conhecer e a entender a multiplicidade de aspectos da construção, em sua totalidade e em suas partes, pois só assim eles mesmos poderão preencher suas obras com um espírito arquitetônico, que perderam em meio à arte de salão.

As velhas escolas de arte não mais podiam produzir esta, e como poderiam, se a arte não pode ser ensinada?... *Arquitetos, escultores, pintores, precisamos todos voltar ao artesanato!* Pois 'arte como profissão' não existe. Assim como não existe nenhuma diferença entre o artista e o artesão. *O artista representa um estágio mais elevado do artesão...*

Formemos... uma nova *corporação de artesãos*, sem a pretensão separatista de classes, que quis erigir um altivo muro entre artesãos e artistas! É preciso que desejemos, que concebamos e que criemos juntos a nova construção do futuro, que será, numa forma única, arquitetura e escultura e pintura... (apud WICK, 1986, p. 34).

³⁴ Vale lembrar que a Escola Nova chegou ao Brasil na década de 1920, tendo o apoio de educadores como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, entre outros. Um aspecto importante do escolanovismo é a vinculação da educação aos processos sociais. (GADOTTI, 2002).

Com um corpo docente formado por profissionais de diversas áreas: engenheiros, arquitetos, pintores, entre eles, László Moholy-Nagy, Paul Klee e Wassily Kandinsky, além de desenhistas, gravadores, decoradores e artistas industriais, a Bauhaus foi um centro difusor de novas tendências, acabando por exercer grande influência na arquitetura moderna e na produção de objetos para uso cotidiano.

A Escola foi criada da junção de duas escolas já existentes em Weimar: a Escola de Artes e Ofícios e a Escola de Belas Artes, tendo como um de seus propósitos a ultrapassagem da histórica separação entre arte e artesanato e entre arte e indústria, o que poderia ser favorecido com *uma formação artesanal básica* (coletiva e comunitária) *de todos os estudantes de oficinas e ateliês*. (GROPIUS apud WICK, 1989, p. 34).

O retorno anunciado ao ideal de artesanato e idéias comunitárias das corporações medievais revelava-se desde a admissão dos novos alunos até a conclusão dos seus estudos. Segundo Wick, após submeter-se a uma série de exigências e provas, o pretendente era avaliado por um *Conselho de Mestres* da Escola, que daria o aval para o início de sua formação, cujo termo o conduziria à obtenção do certificado de *Mestre*. (1989, p. 87-89).

O ensino artesanal era um componente essencial e obrigatório do currículo e representava uma inovação nas reformas das escolas de artes e ofícios, contudo, não se tratava de reconstruir a forma de produção artesanal, visto que Gropius via o artesanato como um *meio* para se chegar a um *fim*. (WICK, 1989).

Movido por uma utopia social, o arquiteto pensava em uma organização social comunitária: *reunir aqui (Bauhaus) uma pequena comunidade, através da quebra do isolamento de cada um*. (GROPIUS apud WICK, 1989, p. 83-84).

A utopia de Gropius era também pedagógica. Na medida em que buscava garantir ao artista, ao novo homem, uma aprendizagem profissional por meio da prática, desejava restabelecer o laço perdido entre arte e técnica.

Enquanto o trabalho profissional requerer o uso das mãos, exigir uma habilidade prática, consistir do manejo técnico de objetos, ele só poderá ser aprendido segundo o modo de fazer artesanal. Ainda que o meio circundante seja altamente industrializado, o artesanato continuará sendo insubstituível enquanto meio fundamental de trabalho e aprendizagem. (apud WICK, 1989, p. 84).

Durante o processo de aprendizagem, os alunos passavam por fases de estudo da natureza, materiais, ferramentas; estruturas, representações, cor; espaço e composição. O contato com materiais garantia o início da sensibilização, de onde se partia para o aprendizado da construção, da composição, dos instrumentos e, por fim, do estudo geral sobre a natureza. (WICK, 1989).

A Bauhaus mudou-se para Dessau, em 1925, e em 1932, para Berlim, onde, um ano depois, com a ascensão de Hitler ao poder, teve suas salas e oficinas definitivamente fechadas.

A experiência desenvolvida pela Escola testemunha a característica integradora da aprendizagem pelo fazer e indica o valor do componente artesanal na constituição do artista, mas, salvo exceções, esse componente tem sido negligenciado na formação do artista e de professores de arte no Brasil, persistindo as históricas dicotomias entre arte e artesanato, arte e indústria, arte e ciência, arte popular e arte erudita, prática e teoria, razão e sensibilidade, entre tantas outras, às quais se somam repartições tais como arte e educação, artista e professor, entre outras.³⁵

O aprender fazendo na educação: Dewey, o precursor

Embora antiga, a idéia de *aprender pelo fazer* ainda continua inspirando pensadores na formulação de propostas pedagógicas, seja na esfera da educação escolar, seja no âmbito da formação profissional.

Entre as propostas voltadas para a formação docente, estão aquelas desenvolvidas por autores como Donald Schön (1995, 2000), Kenneth M. Zeichner (1995, 1998), Lawrence Stenhouse (1998), entre outros, para quem a prática reflexiva pode ser uma possibilidade de os professores interrogarem seu exercício, fazerem frente à racionalidade técnica e conquistarem autonomia.

³⁵ Uma dessas exceções ocorreu na FAU/USP, nos anos 60. Segundo Katinsky, logo nos primeiros anos da escola, os arquitetos modernos que faziam parte do corpo docente, inspirados no funcionalismo francês e na Bauhaus, assumiram a tarefa de renovar o ensino da arquitetura para fazer frente aos desafios propostos pela época, desenvolvendo uma didática inovadora. Entre os alunos daquele período, estava Flávio Império (1935-1985), que mais tarde também se tornaria professor (KATINSKY, 1997).

A raiz da epistemologia da prática preconizada por esses autores são as idéias de John Dewey sobre o pensamento reflexivo, embora a ela não se limitem.

Dewey reconheceu o valor da aprendizagem pela prática e defendeu a prioridade da experiência pessoal ativa nos processos educativos. O *aprender fazendo*, tão caro ao seu pensamento, inspirou-se no trabalho artesanal e representou uma tentativa de fazer frente à pedagogia tradicional.

Essa pedagogia, fundada em uma concepção de educação como provedora de conteúdos disciplinares pela atividade unicamente intelectual, despreza a importância da atividade manual, dos conteúdos práticos e da aprendizagem pela ação.

A seguinte passagem de Dewey, em sua obra *Democracia e educação* (1959, p 203-204), demonstra o quanto o educador estava insatisfeito com a escola tradicional, ao mesmo tempo em que via o *aprender-fazendo* como o estágio inicial do currículo:

[...] O saber que primeiro se adquire e que fica mais profundamente gravado é o de *como fazer as coisas* – como andar, falar, ler escrever, patinar [...] indefinidamente. [...] Quando a educação, sob o influxo de uma concepção escolar do saber, que tudo ignora exceto fatos e verdades cientificamente formulados, não reconhece que a matéria educativa primária ou inicial está sempre em uma manifestação de atividade que implique o uso do corpo e a manipulação de material, a matéria educativa é isolada das necessidades e objetivos do educando e converte-se, destarte, exclusivamente, em coisa a ser decorada e reproduzida quando o exigiam. Ao invés disto, o conhecimento do curso natural do desenvolvimento sempre se vale de situações que implicam aprender por meio de uma atividade, *aprender fazendo*.

Para Dewey, a educação não é diferente do ato de viver. Assim, as práticas educativas deveriam ter como enfoque o processo de desenvolvimento e não o produto, o que possibilitaria a contínua reconstrução da experiência concreta, ativa e produtiva de cada um:

As idéias sobre a educação [...] resumem-se formalmente na concepção da contínua reconstrução da experiência, concepção que se distingue da educação

como preparação para um futuro remoto, como 'desdobramento', como formação externa e como repetição do passado. (1959, p. 86).

Nessa perspectiva, Dewey reconhecia e valorizava a experiência de intimidade propiciada pela interação com outras pessoas, já escassa nas práticas pedagógicas de sua época, mas presente no universo de aprendizagem artesanal tradicional, como um importante meio de aprendizagem.

Eles nos falam de suas próprias experiências e das experiências que, por sua vez, outros lhes comunicaram [...]. As associações ativas com outras pessoas constituem um elemento tão íntimo e vital de nossos próprios interesses, que impossível é traçar nítida delimitação, que nos habilitasse dizer: 'Aqui finda minha experiência; ali começa a tua'. (1959, p. 205).

As experiências existenciais concretas surgem quando o sujeito, na ação, depara com um problema, a partir do qual uma *operação reflexiva* é acionada (DEWEY, 1933, passim). Por meio da dúvida e da experimentação, são procuradas alternativas para a dificuldade encontrada. Após a aprovação de uma alternativa, o pensamento volta-se para a descoberta de outros elementos que podem confirmá-la ou refutá-la, ou seja, a ação é verificada de maneira científica. Essa avaliação de pressupostos, crenças e princípios que determinaram as ações desenvolvidas aciona e desenvolve o pensamento reflexivo.

Muito diferente desse é o pensamento rotineiro. Movido pela simplificação, ignora a densidade do problema real - *a novidade* - e quando encontra alternativas para ele, não se esforça por analisar o processo conscientemente.

Dever-se-i-a ter, alternativamente, liberdade e reflexão, andar para frente e, depois, voltar atrás, para aprofundar. O inconsciente dá espontaneidade e frescor e, o consciente, convicção e vigilância. (DEWEY, 1933, p. 264).

O movimento reflexivo, marcado por avanços e recuos estratégicos, considerado por Dewey como pedagogicamente importante, é inerente ao processo de aprendizagem do artesão. Essa constatação fez com que o filósofo

afirmasse a necessidade de a comunidade reestruturar a escola inspirada na dimensão prático-reflexiva do universo artesanal.

O aprender fazendo na formação docente: a epistemologia da prática de Donald Schön

A partir do pensamento de Dewey, a aprendizagem artesanal influenciou também Donald Schön (2000), que, por sua vez, tem exercido grande influência sobre outros autores contemporâneos que discutem a formação de professores.

Schön toma o ensino da arquitetura como modelo educacional para a reflexão-na-ação, ou seja, como paradigma de uma formação prático-reflexiva, central em sua teoria, em que *os alunos aprendem fazendo e os instrutores são mais orientadores que professores*. (2000, p. 27).

Conforme o autor, há um *conhecimento tácito* implícito na ação que pode ser compreendido como um *saber mais do que se pode dizer*. A esse processo não lógico, espontâneo, que parte de sensações e impressões apreendidas e apreciadas tacitamente, Schön chama *conhecimento-na-ação* (2000, p. 30-31).

Como vimos, esse conhecimento está presente no trabalho artesanal, sendo o responsável pela capacidade do artesão julgar, decidir e realizar ações de maneira espontânea, mesmo que ele não consiga explicar as regras e procedimentos implícitos em seus atos.

Quando a forma intuitiva de desenvolver a ação depara com um problema inesperado que chama a atenção do sujeito e para o qual encontra alguma solução imediata, ocorre a tentativa de explicitação dos procedimentos e regras seguidas na ação, favorecendo a conversão da inteligência tácita e espontânea em *reflexão-na-ação* (2000, p.32).

Embora possa se dar sem palavras, esse é um processo consciente, e é reflexivo, porque ao mesmo tempo em que o pensamento volta-se para o elemento surpresa, volta-se também para o próprio sujeito da ação.

A reflexão durante a ação tem, assim, uma função crítica, porquanto provoca o questionamento da estrutura de pressupostos em que se baseiam as

ações, permitindo ao sujeito reestruturar suas estratégias e conceber novos problemas.

Assim como alia-se à crítica, esse tipo de reflexão vincula-se à experimentação. O sujeito pensa e experimenta novas ações com o objetivo de explorar os fenômenos observados, testar suas compreensões sobre eles e até afirmar as ações que inventou para solucionar os problemas surgidos durante a ação. Os possíveis resultados que encontra produzem novas surpresas, que, por sua vez, impõem a necessidade de mais reflexão e experimentação, num processo contínuo.

O conhecimento que emergiu de um modo espontâneo e não é passível de explicitação verbal passa pelo crivo retrospectivo da reflexão, por meio da qual podem ser identificados procedimentos, regras, valores, estratégias e princípios que compõem a base de sustentação das ações, ou seja, as *teorias da ação*. (SCHÖN, 2000, p. 31).

Vale lembrar que *refletir-na-ação* é diferente de *refletir-sobre-a-ação* e *refletir sobre a reflexão-na-ação* (2000, p. 35), também muito valiosas, pois podem influenciar as ações futuras.

Nessas duas instâncias retrospectivas à ação propriamente dita, o sujeito toma consciência dos saberes mobilizados e construídos durante a ação e o papel que a reflexão teve nesse processo, de modo que, gradativamente, os conhecimentos tácitos se tornem conscientes e sejam acionados quando necessários.

Schön considera que a *reflexão-na-ação* envolve, necessariamente, experimentação, em que não se exclui o rigor. Não limitando a noção de experimento a uma atividade pela qual o pesquisador confirma ou refuta uma hipótese, muito comum ao modelo de preparação profissional como racionalidade técnica, o autor distingue três tipos de experimentações que ocorrem durante a prática reflexiva: *exploratória*, *teste de ações* e *teste de hipóteses* (2000, p. 63-67).

A ação exploratória é uma *atividade investigativa e lúcida*, que ocorre sem o acompanhamento de previsões ou expectativas, quando se espera tão somente observar o que ocorre. Por meio dela, o sujeito pode obter *uma impressão das coisas* e até alguma descoberta, quando então pode ser considerada *bem-sucedida*. (2000, p. 64)

A experimentação para testes de ações é realizada para se afirmar ou refutar uma ação com o objetivo de se obter resultados, podendo-se, inclusive, chegar além daqueles pretendidos. A satisfação do sujeito com o resultado obtido faz parte desse tipo de experimentação: *você gosta daquilo que obtém da ação, considerando suas conseqüências como um todo? Se gosta, então a ação é afirmada. Se não, é negada.* (2000, p. 65).

O terceiro tipo de experimentação – o teste de hipóteses - é considerado bem-sucedido quando as conseqüências previstas com base em uma hipótese são confirmadas, enquanto os resultados das hipóteses alternativas não são.

No contexto prático, ou seja, na reflexão-na-ação, a hipótese a ser examinada pode ser uma que esteja implícita nas ações do sujeito, que se coloca *no mesmo rumo do pesquisador cientista:*

Ele propõe hipóteses e, com os limites colocados pelo contexto prático, tenta diferenciá-las, tomando como negação de sua hipótese o fracasso em obter as conseqüências previstas. A lógica da interferência experimental é a mesma da do pesquisador. (SCHÖN, 2000, p. 65).

Mas Schön adverte que o contexto prático é diferente do contexto de pesquisa realizada nos moldes tradicionais, sobretudo porque o interesse do profissional não se resume a compreender a situação. Ele quer compreendê-la para modificá-la. Por isso, o contexto prático é favorável à pesquisa-ação, que tem sido largamente utilizada no campo educacional. Isso porque, diferentemente das pesquisas tradicionais, esse tipo de pesquisa caracteriza-se como um processo prático-reflexivo com ênfase social, desenvolvido por grupos com o objetivo de modificar suas circunstâncias a partir de valores e necessidades compartilhados. (THIOLLENT, 2000).

Schön explica que os três tipos de experimentação – *exploratória, teste de ações e teste de hipóteses* - estão presentes, conjuntamente, na reflexão-na-ação:

Quando o profissional reflete-na-ação, em um caso que ele percebe como único, prestando atenção ao fenômeno e fazendo vir à tona sua compreensão intuitiva dele, sua experimentação é, ao mesmo tempo, exploratória, teste de ações e

teste de hipóteses. As três funções são preenchidas pelas mesmas ações. E desse fato deriva o caráter distintivo da experimentação na prática. (2000, p. 65).

Desta característica integradora da reflexão-na-ação decorre o potencial formativo da aprendizagem pela prática, que pode, de fato, tornar-se um processo de conhecimento a partir do qual o sujeito desenvolva o que Schön chama de *talento artístico*: a capacidade de o profissional inventar novas maneiras de atuação e lidar com as situações incertas, únicas e conflituosas com as quais depara no exercício de sua prática. (SCHÖN, 2000, p.38).

A noção de *prática profissional*, muito presente no pensamento desse autor, remete às situações de formação, características diferentes da aprendizagem que ocorre em qualquer situação prática.

Schön explica que uma prática profissional é feita de fragmentos de atividade, cujo domínio dá ao sujeito o direito de participar de uma *comunidade de profissionais [...] que compartilham as tradições de uma vocação*. (2000, p.36).

Assim, aprender uma prática é iniciar-se nas tradições e no mundo de uma determinada comunidade de profissionais que exercem aquela prática.

Quando alguém aprende uma prática, é iniciado nas tradições de uma comunidade de profissionais que exercem aquela prática e no mundo prático que eles habitam. Aprendem suas convenções, seus limites, suas linguagens e seus sistemas apreciativos, seu repertório de modelos, seu conhecimento sistemático e seus padrões para o processo de conhecer-na-ação. (2000, p. 39).

Há uma relação dessa noção de prática profissional com o que ocorre no meio artesanal. Nele, os aprendizes ingressam em um ofício pelas mãos do mestre. Além de segredos, ele compartilha com seus aprendizes valores que foram construídos ao longo de gerações, fundamentais à existência. Nesse sentido, ingressar em uma comunidade de artesãos significa ingressar nesse corpo de valores e zelar por eles, transmitindo-os às gerações mais novas.

Fora do universo tradicional, a condição de aprendiz também oferece uma exposição direta às condições reais da prática e aos padrões de trabalho, mas

Schön admite outras duas formas de conhecimento-na-ação: *por conta própria*, o que raramente ocorre, e numa *atividade de ensino prático*. (2000, p.40).

A *aula prática* se aproxima do *mundo prático*, embora seja um ambiente especialmente projetado para provocar tal aproximação. Nesse ambiente, com a execução de projetos, sob a orientação de professores, os estudantes *aprendem fazendo*. (2000, p. 40).

Zeichner e Stenhouse: a pesquisa como fator de emancipação do professor

Em oposição à concepção de ensino como ciência aplicada, Zeichner traz outras importantes contribuições à perspectiva prático-reflexiva na formação inicial de professores, sobretudo por ajudar a compreender o valor da pesquisa-ação e das *escolas clínicas*. (1995, p. 131).

Ele observa inovações em desenvolvimento no *practicum*, ou seja, *nos momentos estruturados de prática pedagógica (estágio, aula prática, tirocínio), integrados aos programas de formação de professores* (1995, p.117), entre as quais, a extensão do currículo para o âmbito da comunidade e o desenvolvimento do que ele chama de *escolas de desenvolvimento profissional e/ou escolas clínicas* (1995, p. 131) que assumem a formação dos professores como sua função principal.

Para o autor, as *escolas clínicas* têm representado um importante avanço na formação inicial do professor, porque transferem o espaço de referência da sala de aula para a escola:

Ao contrário das aprendizagens não estruturadas [...] e dos cursos universitários que estão alheados da prática da sala de aula, estas novas aprendizagens de vanguarda envolvem experiências cuidadosamente estruturadas para os alunos-mestres, as quais se destinam a transmitir-lhes conceitos importantes graças ao seu envolvimento em atividades reais de ensino. (1995, p. 132).

Zeichner observa a existência de muitos obstáculos à aprendizagem prática dos professores, entre eles: a visão dominante de que a parte prática da

formação docente não precisa ser mediada, o *estatuto inferior* ao qual o *practicum* é reduzido, até mesmo nas faculdades de educação e a ausência de condições para que ele seja organizado com qualidade. (1995, p. 121).

O autor compreende o professor como um pesquisador de sua própria prática. Essa consideração o faz integrar a pesquisa-ação à práxis docente, uma vez que tal tipo de pesquisa tem origem nas necessidades e problemas encontrados nos contextos reais, neste caso, a sala de aula.

Zeichner sustenta que a pesquisa-ação favorece a integração dos conhecimentos práticos e teóricos e a construção de novos saberes pelos professores, por intermédio do planejamento e realização de ações transformadoras postas pelos contextos escolares, numa perspectiva emancipatória, daí a necessidade de ser integrada ao *practicum*.

Lawrence Stenhouse (1998), por sua vez, aponta para a importância de se conceber os professores como pesquisadores, à medida que a atitude investigativa diferencia o professor que não cria e não inventa modos de ação educativa, limitando-se a executar os projetos elaborados por outrem, daquele que autonomamente investiga o seu próprio campo de trabalho, elabora teorias e as põe à prova.

Em contraposição ao modelo de objetivos, que reduz o conhecimento a condutas e não aproveita os estudos empíricos em aula, essa perspectiva nos mostra a necessidade de a prática pedagógica ser desenvolvida como processo de pesquisa, ao longo do qual são construídos conhecimentos, ao mesmo tempo que professores e alunos conquistam autonomia.

Nessa perspectiva, o processo ensino-aprendizagem é, pois, compreendido como um processo aberto e experimental, conduzido por hipóteses extraídas da realidade. Desse modo, no lugar de reiterar conhecimentos, comportamentos e resultados, a prática educativa deveria estimular a atividade reflexiva e respaldar o pensamento criativo.

A compreensão de Stenhouse (1998) de currículo como processo inacabado permite-nos pensar na adequação do ensino e aprendizagem ao ritmo e peculiaridade de cada escola, classe e aluno, individualizando a educação e conectando as práticas educativas às necessidades impostas pela realidade.

Assim compreendido, o currículo é um elemento chave para a aprendizagem do aluno e a formação contínua do professor, pois além de fazer a

mediação entre professores e alunos, determinando o que se passará entre ambos, estimula e orienta as capacidades ativas de aprendizagem.

A ação educativa é compreendida pelo autor como hipotética e experimental, aproximando-se, assim, do estilo etnográfico de pesquisa educativa. A ação educativa é realizada em aulas concebidas como laboratórios, cuja condução fica a cargo de professores investigadores.

Stenhouse (1998) admite que tal maneira de conceber e praticar o processo ensino-aprendizagem exige professores competentes, dotados de sensibilidade, capacidade de reflexão e dedicação profissional, mas sustenta que a própria prática educativa já é potencialmente formativa, principalmente porque parte das hipóteses levantadas no confronto com as realidades podem ser comprovadas pelos professores e não simplesmente aceitas por eles.

O currículo é, pois, um processo de experimentação da própria prática docente e não algo dogmático a ser seguido cegamente. É um meio para o professor *melhorar sua arte mediante o exercício desta arte*, baseando-se *em seu juízo mais que no juízo dos demais* (STENHOUSE, 1998, p. 137-140).

Assim, ao oferecer a possibilidade de o professor comprovar ou refutar suas próprias hipóteses, a prática educativa torna-se o principal locus de formação do professor, pois a partir dela, ele aprende sobre a natureza da educação e constrói conhecimentos de forma autônoma, daí a necessidade de suas ações pedagógicas se apoiarem na pesquisa e na reflexão.

O que exige pesquisa é a dúvida, já que o que está evidente não precisa ser conhecido ou comprovado; é ela que leva à busca de conhecimentos.

A dúvida só é gerada durante a atividade reflexiva, quando há confronto de atitudes, procedimentos, conceitos e critérios com necessidades e limitações impostas pela realidade. Nessa concepção de currículo como processo de investigação gerador de conhecimento reside o seu caráter formativo, crítico e transformador.

Postular um ensino baseado na investigação é, em meu modo de ver, pedirmos a nós como professores, que compartilhem com nossos alunos ou estudantes o processo de nossa aprendizagem do saber que não possuímos; deste modo, podem obter uma perspectiva crítica da aprendizagem que consideramos nossa. (STENHOUSE, 1998, p. 159).

Neste sentido, a pesquisa é um poderoso instrumento organizador do processo ensino-aprendizagem, mas isso não significa que o professor tenha de se tornar um pesquisador no sentido científico do termo, e sim que a aula, o currículo e o próprio processo educativo podem ser concebidos como campos de investigação e experimentação, capazes de gerar conhecimentos.

Essa compreensão poderia garantir o caráter problemático das práticas pedagógicas, afastando os professores das armadilhas das soluções mágicas sugeridas por outros e isso está relacionado à conquista de sua autonomia.

É a viva perspectiva de formação de professores criativos, críticos e reflexivos que encontramos em Schön, Zeichner e Stenhouse. Em suas idéias, esses autores reconhecem que o professor não pode ser simples executor de idéias dos outros, pois constrói, em suas práticas diárias, ricos e genuínos conhecimentos de onde sua formação e a transformação da escola deveriam partir.

Práxis criadora e formação de professores de arte

Regina Machado, em seu artigo “Rasas Razões”, identifica o *apego ao conhecido* como o principal obstáculo à aprendizagem do professor e à *verdadeira experiência criadora*, levando os professores de arte a desenvolverem uma práxis educativa monótona. (2002, p. 176).

Ao longo de sua larga experiência com a formação de educadores, a educadora artista desenvolveu recursos que podem auxiliar o professor de arte a fazer escolhas e instaurar, em seu exercício profissional, a dinâmica da práxis criadora.

Ainda que o *lócus* formativo possa e deva se caracterizar como uma *seara de experimentação*, conforme definição da autora, não são os atos de explorar, investigar, experimentar e refletir por si só que levam o professor a conquistar autonomia. Tais ações, embora necessárias, nada significam se não estiverem acompanhadas da coragem e vontade do professor de correr riscos e desenvolver um espírito de indagação crítica, desatando os nós que o prendem ao habitual. (2002, p. 176).

Uma vez que o processo de conhecimento tem início no próprio ato de criação do objeto, ou seja, no desejo de conhecer, a aprendizagem não pode ocorrer sem que o professor se disponha a passar em revista *sua própria paisagem interna*, ou seja, *seus talentos, suas preferências, suas dificuldades, seu estilo*. (2002, p. 178).

Conforme Regina Machado, esse exame crítico, que gera instabilidade, relaciona-se à capacidade de o professor fazer escolhas e formular perguntas, a partir das quais instaura-se uma busca de suas reais intenções para aprender e exercitar a profissão que escolheu.

Assim compreendida, a formação docente é *um espaço para o exercício de recursos internos – perceptivos e intuitivos – para a aprendizagem*. Ao adentrar esse espaço e viver aquilo que ele lhe oferece, o professor torna-se capaz de repudiar o papel da autoridade e os paternalismos de toda ordem, deixa de perseguir competências instrumentais definidas externamente e assume a condução do seu processo de conhecimento. (2002, p. 178).³⁶

Shoko e Isabel deram-nos seus testemunhos de que o contato direto e imediato do artesão com sua matéria propicia a relação também imediata entre a consciência e a mão, mesmo quando instrumentos são utilizados, vez que funcionam como extensões do corpo. Envolvendo a consciência, o fazer não se reduz à repetição de ações e pode adquirir um caráter inventivo, instaurando a práxis criadora. E é essa práxis que garante a não submissão do artesão aos apelos da sociedade de consumo, produzindo objetos em série.

Os saberes advindos do universo tradicional de aprendizagem da cerâmica, corroborados pelas reflexões dos autores citados, apontam para a necessidade de ultrapassagem da práxis reiterativa, espontânea, utilitária, individual e auto-suficiente que tem marcado a educação em todos os níveis de ensino, inclusive a formação inicial de professores de arte, em direção a uma práxis docente social e humana, que se eleve ao nível criador.

³⁶ Tive a oportunidade de vivenciar a proposta formativa desenvolvida por Regina Machado, em 1998, durante a realização do curso de especialização em arte-educação, promovido pela Escola de Comunicações e Artes da USP e por ela coordenado. O curso, e as aulas de Regina em especial, colocaram-me em contato com idéias fundamentais relacionadas ao ensino-aprendizagem da arte e formação de professores e exerceram uma grande influência sobre minhas concepções e maneira de trabalhar. Desde então, venho me aprofundando de forma prática e teórica em questões surgidas durante aquela experiência e em alguns recursos utilizados por Regina com os quais tive contato, como a formulação de perguntas e o encontro de finalidades para a atuação profissional, presentes no próximo capítulo.

Mas como o olhar do futuro professor pode trazer o brilho da esperança presente nos semblantes de Shoko e Isabel, artistas e professoras, cujos propósitos de vida, extraídos da dureza da vida e do barro estão voltados ao ser humano? Quem dá as mãos aos futuros professores e os põem em contato com a profissão? Que princípios e valores éticos são ou deveriam ser compartilhados entre aqueles que já são professores de arte?

Sabemos que a formação se dá continuamente ao longo de toda a vida e não se resume à época da graduação, entretanto, a fase inicial da docência, identificada por Huberman como *sobrevivência* e *descoberta* (2000, 39), é determinante para a profissionalização do professor, posta que nela enfrenta as primeiras dificuldades da profissão, de onde seguirá para as fases seguintes.

A prática pedagógica deveria ser o lócus onde o futuro professor de arte se visse como protagonista no processo de construção de conhecimentos e confirmasse sua humanidade, encorajando-se e preparando-se para a docência.

Os professores são representantes especiais da docência. Por intermédio deles, os alunos professores entram em contato com o conjunto de saberes, práticas e princípios éticos relacionados à profissão que escolheram e na qual ingressarão. Ora, o professor de arte não está isolado do mundo, professando uma verdade que só diz respeito a ele mesmo. Ele testemunha uma verdade feita de cultura e valores que, além de dar sentido a sua existência, contribui para os futuros professores sentirem-se parte de algo maior, uma verdade capaz de unir os homens em torno de princípios e idéias comuns.

Nesse sentido, é necessário repensarmos os pressupostos práticos e teóricos e a própria estrutura dos cursos de licenciatura em arte. Tudo o que o futuro professor ali vivencia - as aulas, os projetos e as práticas artísticas e pedagógicas - não deveria se distanciar da concepção de arte e de educação como instâncias de construção humana.

Assim, é pertinente considerarmos a possibilidade de, durante a parte prática da formação, que de um modo geral é representada pelo *estágio supervisionado* e a *prática de ensino*, os futuros professores de arte praticarem, definirem e porem em ação a essência e a natureza do processo educativo em arte, não como mera aquisição de habilidades ou transferência de conteúdos, mas como um processo dialógico, ético e estético, essencialmente emancipatório, capaz de envolver a pessoa em sua totalidade existencial e social.

Nessa tarefa reside o imprescindível papel do exercício dialógico e inventivo nas práticas pedagógicas também no interior da própria universidade.

Entre outros fatores, isso depende da compreensão e envolvimento dos docentes com a arte e a educação. A eles cabe revelar - por suas palavras, ações e propósitos - seu comprometimento com os processos individuais e coletivos em curso, instalando, em sua interação com aqueles que poderão ser seus colegas de profissão, o questionamento como um dado natural e necessário à construção ativa de conhecimentos, de tal modo que eles se sintam à vontade para - além de pensar e ouvir – falar, indagar e agir.

Isso porque a compreensão da importância cultural da arte e a consciência das implicações da docência não se elucidam espontaneamente, dependem de vivências de experiências estéticas, artísticas e relações educadoras edificadas dialogicamente, tendo a realidade concreta como mediadora.

A partir dessas experiências, os futuros professores podem interagir com os diferentes aspectos da cultura, buscar suas próprias referências, identificar e realizar seus propósitos nos campos da arte e da educação colaborativamente.

Desse modo, a parte prática da formação caracterizar-se-ia como espaço de trabalho coletivo, organizado como laboratório de experimentação e pesquisa, concebido como um lócus para o exercício de conhecimentos práticos e teóricos, construídos por meio de práticas dialógicas e investigativas ensejadas pelos docentes e licenciandos e impulsionada pelos materiais oferecidos pela escola real.

Alunos e docentes juntos podem encontrar soluções para as demandas da profissão e refletir sobre os resultados de suas ações, construindo saberes individuais e coletivos que dêem sentido e sustentação às suas escolhas e práticas profissionais.

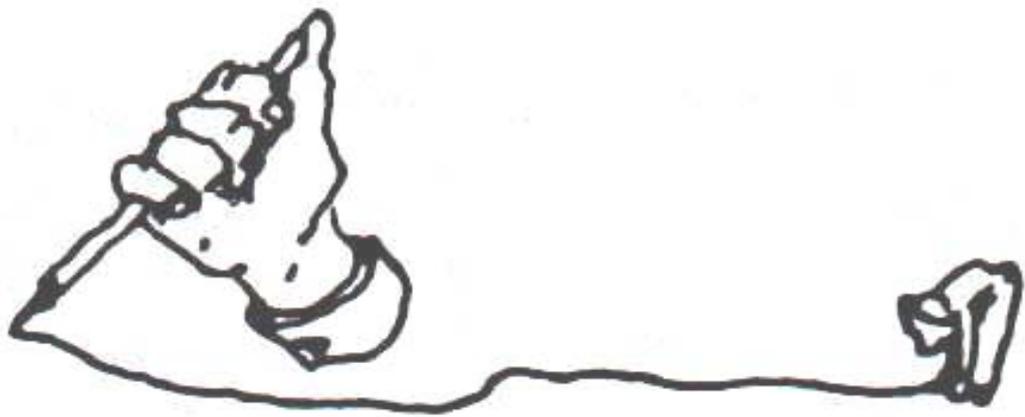
É importante que antes mesmo de se tornarem professores, os alunos tenham oportunidades de agir de maneira transformadora sobre a realidade escolar, a partir das próprias limitações que ela apresenta. A saída do mundo privado e o acesso à objetividade representada pela natureza, limites e desafios da instituição escolar, além de favorecer a tomada de consciência sobre o seu papel social, também contribui para a deflagração da práxis criadora em seu exercício profissional.

Trata-se, pois, de transformar o improdutivo espaço de indignação e queixas, ao qual o *practicum* dos cursos de licenciatura em arte se reduziu, em *lócus* de gestação de uma práxis docente criadora e inventiva, a práxis que pode lançar o futuro professor à pesquisa, experimentação e a invenções que vão desde propostas educativas a íntimas razões para exercer a profissão.

E embora essa não seja uma tarefa solitária de uma ou outra disciplina dos cursos de licenciatura em arte, é especialmente no âmbito da *prática de ensino* e *estágio supervisionado* que diálogo, trabalho coletivo, experimentação, pesquisa, reflexão e prática artística, voltados ao ato educativo, podem se realizar de forma concreta e integrada, instaurando a característica criadora na práxis dos futuros professores.

V

O OFÍCIO REINVENTADO:
professores de arte em formação



A existência é assim, mas a imaginação criadora a quer de outra maneira.

Bachelard

Detalhe de desenho feito pelo aluno professor Marcelo Onuki Maffei.

É natural que o ingresso na profissão docente seja acompanhado de certo receio de se colocar frente a frente com alunos reais, responsabilizando-se integralmente pela aula. Entretanto, quando o temor vem acompanhado de indecisão quanto à escolha da profissão, a docência torna-se ameaçadora.

Medo e indecisão - foi isso que encontrei entre alunos que já cursavam o terceiro ano do curso de licenciatura em artes visuais em uma instituição particular de ensino superior da cidade de São Paulo, quando fiquei à frente da *prática de ensino*.³⁷

Analisando as razões que os teriam levado àquele estado de ânimo, observei que elas não se relacionavam a um possível afastamento da arte como campo de conhecimento, pois os alunos tinham oportunidades de estudá-la e vivenciá-la de maneira aprofundada e multifacetada durante o curso, sendo constantemente solicitados pelas várias disciplinas do currículo a exercitar a inventividade e capacidade criadora.

O que parecia gerar aquela situação era um turbilhão feito de dúvidas, mitos e medos relativos à educação escolar, originados tanto das representações sociais de professor e artista, profundamente contrastantes entre si, quanto das experiências negativas vividas durante o cumprimento do estágio obrigatório, relatadas em profusão nas aulas de *prática de ensino*.

O estágio cumprido solitariamente impunha aos futuros professores dificuldades que denunciavam o adiantado processo de deterioração dos sistemas escolares: abandono ao qual ficavam submetidos durante seus estágios, indisciplina, violência, professores insatisfeitos, falta de organização, estrutura e recursos materiais, entre outros fatores que colaboravam para que experimentassem um precoce sentimento de incapacidade.

Ao entrarem em contato especificamente com a aula de arte, os licenciandos constatavam um descompasso entre as experiências com a arte que vivenciavam dentro e fora do curso de licenciatura e as práticas pedagógicas escolares, marcadas por uma vertente autoritária, centralizadora, tecnicista e conservadora.

As dificuldades enfrentadas pelos professores de arte durante as aulas também colaboravam com o desencorajamento dos licenciandos em relação à

³⁷ Conforme já anunciado na introdução deste trabalho, trata-se do Unicentro Belas Artes de São Paulo.

docência, entre elas: indisciplina e alto número de estudantes por classe; recusa pela participação de alguns alunos nas atividades propostas; heterogeneidade das classes e dificuldade em se lidar com necessidades, aptidões, gostos e ritmos de trabalho diferentes e a avaliação da aprendizagem; dificuldades para estabelecimento de regras e limites, especialmente com alunos adolescentes; confusão entre posturas baseadas no autoritarismo, liberdade ou omissão, entre outros.

Deixando-se impregnar pelas idéias e práticas desoladoras e reiterativas em circulação na escola e colocando-se no lugar do professor que raramente encontra soluções para tantas questões, muitos licenciandos também se sentiam incapazes de lidar com dificuldades e situações problemáticas, até mesmo com aquelas inerentes ao processo de conhecimento artístico, passando a considerar impossível uma modificação efetiva do atual estado da educação.



(Andrea)³⁸

³⁸ Com o objetivo de contribuir para a compreensão do processo desenvolvido a partir da ótica dos alunos professores que dele participaram, são utilizados neste capítulo alguns registros visuais, trechos de reflexões escritas e trabalhos de conclusão de curso por eles elaborados.

A crença na impossibilidade de conciliação entre o ofício de professor e o de artista que, em última instância, corresponde à desconfiança quanto ao caráter criador do trabalho docente, também foi observada entre os futuros professores.

Como é

COMO CONCILIAÇÃO O BILOGICO BAZZOR, E O ENZIMO QOR
E BAZZOR, E O OFICER-BAZOR / BAZOR-OFFICER;

(Cláudia)

A diminuição da legitimação pedagógica da arte nos currículos escolares, a ausência da práxis criadora tanto no ensino-aprendizagem da arte quanto na formação docente e a dificuldade de refletir criticamente sobre as representações sociais de professor e artista e as razões da crise pela qual passa a educação faziam muitos licenciandos direcionarem seus interesses profissionais para a atividade artística, atraídos pelo prestígio historicamente atribuído a esse campo, ou a espaços diversos ao da escola, quando muito em museus, instituições culturais e organizações não governamentais, movidos pela convicção de que, nesses locais, não encontrariam dificuldades, sentiriam mais prazer com o trabalho e seriam mais bem remunerados.

Será que é possível reconstruir a escola
ou o caminho é o ensino não formal?

(Cláudia)

Diante dessa situação, considerei fundamental os futuros professores terem oportunidades de se distanciarem das situações observadas de modo que outras formas de relação com a realidade – senão a direta e imediata – se estabelecessem.

Uma vez que a superação da concepção de práxis empírica e espontânea é favorecida exatamente pelas duras condições em que a escola se encontra, as

experiências vividas durante o estágio eram necessárias para a superação da visão ingênua e assombrada da instituição escolar e a profissão docente.

Essa superação corresponde ao desenvolvimento da capacidade de analisar criticamente os fatos observados e vislumbrar outras possibilidades de atuação, o que em muito dependeria da forma como a parte prática da formação seria organizada.

Considerarei a possibilidade de o estágio supervisionado e as aulas de prática de ensino oferecerem ao aluno professor oportunidades de vivenciar experiências satisfatórias de ensino-aprendizagem da arte no espaço escolar, a partir das quais passasse a reputar a escola e seus problemas como condições necessárias à docência criadora, assim como o é o barro para Shoko e Isabel, uma matéria bruta que convida ao gesto criador, da qual pode extrair verdadeiras razões para atuar no mundo e moldar sua própria obra.

Ou seja, a práxis criadora não poderia ocorrer sem que a realidade se impusesse. Desse modo, tratava-se de organizar, juntamente com os licenciandos, ações pedagógicas individuais e coletivas, fundamentadas na compreensão de prática docente como objeto de pensamento e ação, a partir das quais propostas poderiam ser experimentadas e até mesmo gerar transformações.

Uma vez que a intencionalidade é necessária à prática educativa voltada à edificação dos educandos, julguei necessário os futuros professores identificarem os fios condutores de sua profissionalização, estabelecendo nexos entre as experiências vividas antes e durante a licenciatura em arte, inclusive por ocasião do cumprimento do estágio supervisionado, e suas propostas de ação pedagógica, o que poderia ocorrer pela atividade reflexiva associada à prática artística.

Propondo a si mesmo finalidades para atuar no ensino da arte, o futuro professor teria a oportunidade de negar a realidade efetiva da educação escolar, afirmando outras geradas por sua própria consciência e imaginação, pelo desenvolvimento de um percurso voltado à concepção e realização de propostas inovadoras de ensino-aprendizagem, apoiando-se tanto na realidade da escola e dos alunos, quanto em seus propósitos pessoais para escolher os conteúdos de suas aulas e planejar suas ações, aperfeiçoando continuamente seu processo de atuação.

Ao planejar o caminho formativo que percorreria com os alunos, julguei necessário garantir o trabalho conjunto, a prática artística, o diálogo, a experimentação e uma perspectiva crítica, reflexiva e criadora, elementos observados nos universos poéticos e pedagógicos de Shoko e Isabel, sem os quais a dimensão prática da formação profissional poderia ficar reduzida a um perigoso pragmatismo, afastando-se de seu potencial transformador. Desse modo, além desses elementos, foi inserida ao processo a pesquisa-ação, garantindo o acesso ao elemento material a ser trabalhado, qual seja, as práticas de ensino-aprendizagem da arte desenvolvidas no espaço escolar.

No contexto do *practicum*, a pesquisa-ação permite que o futuro professor desenvolva atitudes de investigação que ampliam seu conhecimento tanto quanto sua capacidade de agir sobre a realidade escolar, aperfeiçoando sua prática pedagógica e contribuindo concretamente para a melhoria da situação observada.

Uma vez que seus conhecimentos práticos e teóricos são confrontados com as características, dificuldades e necessidades reais da escola e dos alunos que a freqüentam, sua relação com a instituição escolar deixa de se dar passivamente.

Entretanto, a inclusão de uma escola, sobretudo uma escola pública, ao *practicum* não pode ser confundida com um simples contato com a realidade escolar, tampouco com uma forma de constatação dos inúmeros problemas, deficiências e limitações ali presentes. Ao contrário disso, tal inclusão serve a uma série de finalidades, entre elas a negação ideal daquela própria realidade.

O torno coletivo

O processo formativo com os alunos da licenciatura foi planejado a partir do que se pode chamar de *aprender-fazer-junto* - eu, eles e os educandos – tendo a realidade escolar como mediadora. O objetivo principal era de que os futuros professores conjugassem sensibilidade, imaginação, crítica e reflexão na formulação de propostas pedagógicas próprias e inusitadas, ao mesmo tempo que compreendessem a natureza criadora da docência da arte.

O projeto teve início no primeiro semestre do ano de 2004, quando fiquei à frente da prática de ensino, e terminou um ano depois, quando os mesmos alunos já ingressavam no oitavo e último semestre e começavam a escrever seus trabalhos de conclusão de curso. Envolveu trinta e cinco alunos de duas turmas de sexto semestre, uma matutina e outra noturna, durante quatro horas aulas semanais destinadas à disciplina, totalizando, nos dois semestres, cento e quarenta e quatro horas de trabalho. Após ser avaliada positivamente pelos alunos professores, a proposta passou a ser utilizada por mim no âmbito do *praticum* (prática de ensino e estágio supervisionado), sofrendo os ajustes necessários a cada situação.

Para que a pesquisa-ação se tornasse possível, logo no início do primeiro semestre foi estabelecida uma parceria da faculdade com uma escola estadual localizada nas proximidades, cuja direção e coordenação, mediante o conhecimento da natureza do projeto, comprometeram-se a colaborar com a formação dos alunos professores, oferecendo condições mínimas para o desenvolvendo das oficinas.

Entre essas condições estavam: a viabilização da comunicação entre os alunos professores e os estudantes, a cessão de duas a três horas-aula da grade horária nos dias destinados às oficinas, a permissão para utilização das salas de aula ou outros locais, a promoção da avaliação interna do trabalho realizado e o compromisso de não serem agendados outros eventos nos dias destinados às oficinas, o que nem sempre ocorreu.

Os alunos professores do período da manhã atuaram com classes de adolescentes de ensino fundamental e médio regular, enquanto os do período noturno, com alunos matriculados no ensino médio da EJA (Educação de Jovens e Adultos), em sua maioria, trabalhadores.

Cada semestre foi organizado em duas etapas. As primeiras delas destinaram-se à construção de princípios e fundamentos para o trabalho com a arte na escola, o que se deu, sobretudo, por estudos teóricos e exercícios reflexivos para o levantamento de questões e reconhecimento dos propósitos pessoais para atuar com a arte e educação.

Àquela altura do curso, muitos tópicos já haviam sido trabalhados com os alunos, seja de forma prática (exercícios poéticos, vivências, exibição de documentários sobre artistas, entre elas Shoko e Isabel, ou de filmes com

temáticas voltadas à educação, como *nenhum a menos, garoto selvagem, a voz do coração*, entre outros), ou de forma teórica (leitura, estudo e discussão de autores considerados fundamentais à perspectiva adotada, entre eles: Ana Mae Barbosa, Vigotsky, John Dewey, Michael Parsons, Gilles Brougère E Paulo Freire).

Entre os conteúdos que nitidamente contribuíram com o processo desenvolvido, destacam-se: temas ligados ao cotidiano escolar (indisciplina, relação professor-aluno, violência e fracasso escolar); a concepção sócio-interacionista de ensino-aprendizagem; a mediação na arte contemporânea; a experiência estética e a aula de arte como experiência; o papel da dúvida no processo de conhecimento; a relação jogo e educação; a abordagem intercultural no ensino da arte; a metodologia da pesquisa-ação; a criação didática, o projeto poético-pedagógico e a identidade do professor de arte (formação, profissionalização e atuação).

Julguei necessário que desde o início do processo os alunos professores vissem os estudantes como sujeitos reais, conhecendo seus pensamentos sobre a arte e deles extraindo suas verdadeiras necessidades, expectativas e desejos, ou seja, que compreendessem que as realidades e os sujeitos precisam ser conhecidos antes que para eles se planejem propostas educativas.

Assim, ao final dessa primeira etapa, sozinhos ou organizados em duplas, os alunos professores prepararam-se para a primeira incursão na escola, organizando os instrumentos para a coleta de dados junto aos alunos e equipes técnica e docente, ocasião em que um produtivo confronto entre seus saberes práticos e teóricos e a realidade escolar teve início.

Pedi que os alunos respondessem o que queriam aprender [...]. As principais respostas foram: Desenho e Pintura, alguns também pediram música, história da arte, modelagem em argila e costura. Em um primeiro momento isso me incomodou, mas por que relutar em oferecer aquilo que eles querem? Qual é o problema do desenho e da pintura? A minha adequação deve ser em transformar aquele desejo de pintura em algo significativo. E talvez, o que eles queiram seja simplesmente a técnica, talvez não, seja uma forma de se expressar e de ver o mundo, eu devo, como educadora, instigar o aluno a querer mais, a buscar mais,

mas também devo respeitar o que ele quer, que parte do universo da arte cada um quer para si. (Marta)



Fotos: Bárbara Miyuki Kodaira

Alunos de 8ª série, bem possível que de classe média baixa para baixo. Alguns são conhecidos, pois moram num cortiço perto de casa. Nitidamente, podemos perceber que alguns possuíam mais dinheiro que outros. Alunos ociosos, acostumados a serem repreendidos em casa e na escola. Arte para eles é o que passa na televisão, seus artistas são a Xuxa e o Netinho. O lado positivo é a cultura *hip hop* (mas é muito restrito como visão de mundo). O garoto que é reconhecido como desenhista da classe apenas reproduz o que vê já pronto, reproduz desenhos existentes, e todos o acham o máximo; a auto-estima da classe em relação à arte é muito baixa. Já tiveram contato com o teatro, creio que na aula de literatura; conhecem Van Gogh, Picasso, visitaram duas exposições na Oca, porém, o interesse maior concentra-se na música; um dos garotos toca samba (percussão); outro toca baixo e se não me falha a memória, teclado também. [...] Alunos que têm urgências sentimentais, necessidades físicas e emocionais nem sempre supridas, carentes de arte, adolescentes que querem muito e recebem muito pouco, de muito só recebem um monte de não, não e não. Não podem porque não. Manifestaram desprezo pela autoridade e pela instituição, crianças que não precisam de regras, necessitam é urgentemente de carinho, amor e atenção. (André)

Nesses primeiros contatos, além de coletar dados, o aluno professor já estabelecia algumas hipóteses de trabalho que dariam início ao esboço do

processo de criação didática, que culminaria no desenvolvimento de três oficinas semestrais, na mesma escola.

O conceito de arte dos alunos se apresentou relacionado à cultura popular e o cotidiano: artesanato, arte culinária, desenhos dos filhos e dos professores de outras matérias na lousa. [...] Eu tenho duas opções, ou construir um novo conceito do que é uma obra de arte e seus suportes, ou trabalhar com o conceito que eles já possuem. (Marta)

Com os dados coletados e problematizados, os encontros na faculdade destinaram-se, alternadamente, à preparação e experimentação das oficinas pelos colegas de classe e à reflexão crítica das oficinas desenvolvidas na escola.

A reflexão coletiva foi enriquecida pelos registros visuais e escritos dos próprios alunos professores, as produções dos alunos da escola e as gravações das oficinas em vídeo, feitas por mim, elementos que acabaram se constituindo importantes elos entre a teoria e a prática.

A importância de documentar de alguma forma as atividades [...] fez-se imprescindível no meu ponto de vista, não somente para avaliarmos os nossos projetos como também para simplesmente captarmos momentos que muitas vezes são esquecidos por nós. (Renato)

Ainda que a avaliação tenha se dado continuamente, configurando-se como potencialmente formativa, as avaliações, individuais e coletivas, da disciplina e do projeto desenvolvido na escola, realizadas ao final de cada semestre, ofereceram elementos importantes para os ajustes necessários à continuidade do processo.

No primeiro semestre do projeto, o objetivo central era de que os alunos rompessem com o medo da sala de aula, passando a conceber esse espaço como desafiador, gerador de pesquisa, experimentação e concepção de propostas originais. O mais importante era que o desejo e a coragem em adentrar a escola e conhecer seus sujeitos fossem despertados, enquanto as competências para problematizar os dados ali coletados se ampliassem.

No espaço destinado à prática de ensino na faculdade, as aulas foram estruturadas de modo a garantir que compartilhássemos, dialogássemos, analisássemos e resolvêssemos juntos os problemas surgidos durante nossas imersões na escola.

A natureza do trabalho fez com que meus papéis de professora e pesquisadora se somassem, impondo a necessidade de desenvolvimento de uma prática participativa reflexiva, tanto no espaço acadêmico de atuação docente quanto no espaço da escola. Se por um lado o processo exigiu um olhar distanciado de minha parte, por outro, graças ao meu envolvimento com os alunos professores, contribuiu para que eles se exercitassem como pesquisadores - da escola, dos educandos e do próprio processo desenvolvido por eles.

Em suas proposições iniciais evidenciavam-se idéias, valores, juízos e preconceitos sobre a profissão docente, a educação e a arte flutuantes no meio escolar, acadêmico e artístico, quase sempre absorvidos e adotados de forma irrefletida. Aos poucos, as discussões coletivas e as propostas individuais passaram a refletir uma postura mais exigente e uma visão mais crítica do ensino da arte e da instituição escolar.

Percebendo a existência de preconceitos de professores de outras disciplinas em relação à arte, e que tais preconceitos dificultam ainda mais o trabalho do professor dessa disciplina, os próprios alunos professores propuseram que o trabalho na escola se voltasse também para os docentes, ficando a cargo de alguns licenciandos, sob minha orientação. Como era de se esperar, a idéia de vivenciar experiências artísticas e estéticas encontrou resistências entre os professores.

O primeiro professor a chegar foi o de matemática. Interessante que ele começou a dizer que as pessoas estão tão acostumadas com a rotina que ficam com medo de sair dela. Era como se ele nos prevenisse sobre alguma resistência que iríamos encontrar. Os professores foram chegando, faltavam alguns – “os resistentes” – mas decidimos começar, ou todo o cronograma ficaria atrasado.
(Cláudia)

Além de compreenderem melhor o que seus alunos vivenciavam nas salas de aula, os professores que venceram suas próprias resistências e participaram das propostas tiveram oportunidade de conversar sobre arte, relacionar-se de um modo diferente com seus colegas, refletir sobre a vida e a profissão e expressar-se plasticamente. A iniciativa trouxe benefícios também ao trabalho realizado com os alunos.

[...] Começamos apresentando a proposta de trabalhar com processo criativo. Explicamos a questão dos “objetos de estudo” como sendo aquilo que nos move, que nos faz querer saber mais e revelamos que todos eles ali naquela sala já possuíam um: a própria área escolhida, em algum momento, lá atrás. Pedimos, então, que cada um falasse um pouco sobre o que os havia motivado a escolher a matemática, a língua inglesa, a biologia, etc. Demos inclusive os nossos relatos sobre o porquê havíamos escolhido a arte. Os relatos começaram meio tímidos, mas com o tempo os professores foram se soltando. [...] Quando falamos em “desenho” despertamos um certo pânico. [...] Foi difícil eles entenderem que era possível representar um movimento através das linhas, sem ter de colocar, por exemplo, um homenzinho mexendo o braço. [...] Acho que o resultado foi satisfatório. A resistência inicial foi vencida, dando lugar a uma descontração e um início de reflexão. Foi interessante ver cada professor se colocando e acredito que para eles também foi interessante lembrar o que os motivou lá atrás a escolher suas carreiras. (Cláudia)

Novas propostas surgiram como a participação dos professores nas oficinas. Esta proposta fortaleceu o projeto e ampliou seus propósitos educacionais; trabalhar as estruturas que sustentam a realidade escolar é fundamental para a transformação desse ambiente, alunos e professores criando juntos. (Luiz Gustavo)

Quando o segundo semestre de desenvolvimento do projeto teve início, interessava que os alunos professores se tornassem capazes de conceber e realizar propostas de ensino-aprendizagem da arte de maneira autônoma, inventiva e coerente com seus propósitos nos campos da arte e da educação.

Isso exigiu que, além de lançarem mão de suas experiências e conhecimentos estéticos, artísticos e pedagógicos acumulados até então, indo em busca de novos, também tivessem clareza de suas dúvidas e reais intenções, o

que paulatinamente foi sendo desenvolvido com a realização de exercícios reflexivos.

Houve a possibilidade de refletir sobre questões dogmáticas, para não continuar reproduzindo idéias que foram impostas, de alguma forma, na minha crença, nos meus pensamentos, na minha visão do mundo. Tudo isso contribuiu para passar por um processo reflexivo em minha atuação como arte-educadora. (Simone)

Um minucioso planejamento das três propostas semestrais que seriam desenvolvidas na escola precedeu os debates coletivos na faculdade, a partir dos quais novas idéias surgiram. Nesse planejamento, o aluno propositor justificava suas opções conceituais, metodológicas e materiais. Esse exercício, realizado regularmente, favoreceu a organização do pensamento e tornou os alunos professores observadores mais atentos.

As propostas debatidas e reelaboradas à luz das contribuições do grupo, eram vivenciadas na semana seguinte por todos, dando margem a novas discussões e sugestões, e somente na semana subsequente eram levadas para a escola.

Após a realização das oficinas, os alunos propositores elaboravam uma reflexão crítica e apresentavam-na no coletivo, o que então os ajudava a analisar o desenvolvimento das propostas e indicava possíveis reestruturações.

Não consigo nem imaginar o quão perdida ainda estaria sem ter vivenciado as “oficinas”, os estágios de regência, as experiências com o grupo no mesmo processo, podendo discutir e aplicar as idéias, refazer o que não dava certo, pesquisar novos caminhos. [...] (Maíra)

A realização de três oficinas por semestre mostrou-se ideal. Essa quantidade garantiu que as propostas de ensino-aprendizagem da arte fossem introduzidas, desenvolvidas e concluídas, integrando-se em um projeto próprio do aluno professor e impedindo que se tornassem atividades estanques.

Tivemos a oportunidade de desenvolver um mini-projeto, pudemos planejar aulas conectadas, aulas que dependiam umas das outras, que se desenrolavam. (Renato)



Trabalhos produzidos por alunos do ensino médio, durante a oficina das alunas professoras Bárbara Miyuki Kodaira e Sônia Aparecida Capovilla (fotos das alunas)



Fotos: Maira Caiuby

Incentivar a viver a arte, trabalhando a percepção do mundo, a expressão pessoal e o entendimento do outro. (Maira)

Como houve um intervalo de duas semanas entre uma oficina e outra, havia tempo para o aluno propositor reavaliar as hipóteses que haviam norteado suas propostas, considerando os resultados e as dificuldades observadas, o que favoreceu o surgimento de propostas cada vez mais planejadas e fundamentadas.

Quero que a outra oficina seja melhor, e que a outra seja ainda melhor, e com certeza será, pois cada vez temos mais consciência do que estamos fazendo, com quem estamos lidando e cada vez mais sabendo o quão importante será

aquilo na vida daqueles alunos, pois falaremos algo durante as aulas que o aluno carregará para o resto de sua vida. (Daphne)

A experiência foi retomada pelos alunos professores em pelo menos duas circunstâncias. A primeira, quando estabeleceram um diálogo poético com os trabalhos produzidos pelos estudantes da escola, realizando novos trabalhos que deram corpo a uma exposição realizada na faculdade, sob curadoria de uma outra professora do curso de licenciatura, que se envolveu na proposta.³⁹

Essa exposição foi amplamente visitada pelos estudantes e docentes da escola, sendo mediada pelos próprios alunos professores.

Esta exposição foi muito proveitosa, uma vez que pudemos conversar sobre arte e sobre os trabalhos de outras classes. Foi muito importante para eles que sua própria professora estivesse monitorando ou mediando a exposição, pois assim eles tiveram a oportunidade de aprender a apreciar a arte contemporânea, assunto geralmente esquecido pelos professores de arte nas escolas por falta de atualização ou de conhecimento (talvez até por incompreensão). (Andrea)

Um semestre depois, o trabalho realizado na escola foi novamente retomado, dessa vez, por ocasião da elaboração dos trabalhos de conclusão de curso dos alunos professores, quando muitos deles debruçaram-se sobre questões surgidas durante sua experiência ou, inspirados nela, desenvolveram novas propostas de ação.

A queima: um balé de emoções e luta⁴⁰

No início, o aluno professor não sente ainda a necessidade de rasgar o véu dos preconceitos, hábitos mentais e clichês, nos quais assenta seus atos práticos. Ao acreditar viver à margem de toda teoria, vê o planejamento de ações

³⁹ A professora Dália Rosenthal organizou junto com os alunos a exposição “Criações Ativas: tornar produtivos os segredos”, que foi montada na galeria de arte da faculdade. Os trabalhos expostos dos alunos professores, assim como a concepção da mesma, foram gestados durante suas aulas.

⁴⁰ Expressão utilizada pela então aluna professora Tatiana B., ao se referir às experiências formativas vivenciadas ao longo dos dois semestres.

educativas em arte (e, muitas vezes, a própria aula de arte), como atividades prazerosas que não exigem fundamentação.

Nessa fase, por acreditar que a liberdade de criação é exercida somente na relação direta com as propostas práticas, muitas vezes, não leva em consideração que tanto o ser humano quanto a arte e a educação são sociais e históricos, considerando a boa aceitação dos alunos da escola como principal critério para a concepção e planejamento das oficinas.

O propósito é:

É a conscientização da consciência de ser.

É a minha visão do contexto em que vivemos.

A percepção sensível, de nossa formação e do que somos.

Sou eu sendo traduzida.

Sou eu.

Sou eu dizendo.

Sou eu percebendo.

(Maíra)

Ao reconhecer seus propósitos nos campos da arte e da educação, ele passa a fazer proposições que além de considerarem as características, desejos e necessidades dos alunos, também respeitam os seus desejos e intenções como educador artista.

A oportunidade de refletir sobre seus desígnios faz com que o aluno professor reconheça seus princípios e formule suas próprias justificativas para atuar com a arte-educação. À busca dos motores de sua existência, ele pode encontrar-se ou reencontrar-se simbolicamente com artistas e educadores cujas finalidades aproximem-se das suas, podendo estabelecer com eles um diálogo inspirador e fortalecedor de seus próprios propósitos.

O que me move como artista-professora? Qual o meu propósito? São questões que se eu não souber responder, é porque não sei a causa de trilhar esse caminho sinuoso. Como artista, busco a estética, busco em mim motivos para produzir, busco a experimentação, a produção e a poética pessoal. Busco saciar algo dentro de mim que nem mesmo eu sei bem ao certo o que é, mas que me

move, que move minhas mãos a me chamarem à pesquisa, mesmo que intelectual. Como professora, minha pouca experiência me leva à busca, à pesquisa. A resposta que busco é se a arte realmente transforma o homem e a sociedade, busco saber se arte realmente sensibiliza e transforma. Busco também no aluno um encontro de artista, um diálogo íntimo, uma troca de pesquisa e experimentação, onde eu possa alimentar a produção deles e a deles alimentar a minha. Artista: Frans Krajcberg. (Marta)

PROPÓSITO

Através do ensino-aprendizagem da Arte, o meu propósito é despertar os educandos para o sensível, desenvolvendo o senso crítico, a auto-estima e principalmente a autonomia de raciocínio. Abordar a questão "sujeito-sujeito" e "sujeito-coletivo".

ARTISTA ESCOLHIDO

Joseph Beuys

(Cláudia)

Reconhecendo o caráter emancipador do ensino-aprendizagem da arte, as intenções do futuro professor, não raro, voltam-se para a humanização e o despertar da criatividade, sensibilidade e criticidade, que observam embotadas naqueles que freqüentam o espaço escolar.

Atitude proposital, intencional, pensada, articulada.

Quero como educadora e artista despertar a humanidade, fazer com que as pessoas sonhem baseadas na sua realidade, quero fazer com que os indivíduos se percebam como sujeitos, sujeitos que percebam em si o potencial de criação, de transformação, sujeitos agentes e ativos, que podem contribuir para mudanças

personais e coletivas baseadas em ideais comuns. Artista escolhida: Rachel Whiteread. (Gabriela)

Como desejo pessoal, acredito na necessidade de aprender a trabalhar as individualidades que caracterizam cada ser. Dessa forma, aprender a respeitar o tempo de cada um, conhecer seus caminhos, suas escolhas e suas características. Para trabalhar e permitir que essas individualidades sejam expressas, é necessário abrir espaço para elas. Assim, meu grande propósito no ensino-aprendizagem da arte é permitir que cada um tenha esse espaço, em que seu potencial seja aflorado e ele reconheça sua poética pessoal. (Simone)

Meu propósito está relacionado com a liberdade, liberdade de pensamentos e atitudes. Hoje em dia, as pessoas são facilmente manipuladas pelos vários tipos de mídias e pela própria sociedade, pois não estão acostumadas a pensar, a questionar, a criticar, refletir e procurar outras possibilidades. Isso tudo as tornam, de certa forma, pessoas presas, fracas, pois não agem por elas mesmas, são e fazem coisas impostas e estereotipadas, sem refletir. Com base nisso, o meu propósito é, através da arte, auxiliar o desenvolvimento de pensamentos e atitudes mais críticas, questionadoras, reflexivas e criativas. E é isso que eu chamo de pessoas mais livres, pois sabem o que são, o que querem, como pensam e como agem, sempre refletindo para encontrar suas próprias conclusões, não se deixando manipular. (Tatiana L.)

Minhas intenções como arte-educador são basicamente intenções humanitárias, puras, libertárias e altamente utópicas. Pretendo trabalhar com base nas relações pessoais, no ato de permitir e se permitir à liberdade de sonhar, de criar e expressar a mais profunda das emoções. Tenho a pretensão de mostrar para as pessoas que elas têm um valor único e infinito, que cada ser é um complexo de vivências e valores, e que basta uma reflexão consciente sobre tudo isso para transformar a realidade e o universo significativo dessa pessoa. Quero romper os pré-conceitos estabelecer um diálogo entre as diversas realidades existentes. Acredito que pensando e agindo dessa forma, o homem pode se purificar e se libertar da massificação do mundo mecânico. (Luiz Gustavo)

Propósito de artista-professor: desenvolver progressivamente a essência crítica e reflexiva diante da alienação no mundo imagético. Despertar no indivíduo a consciência do seu papel social, seu poder transformador, sua força interior para

perceber e movimentar o todo. Criar filtros. Alfabetização visual. Educar a visão para que o indivíduo identifique claramente o que é real e verdadeiro. (Marina L.)

[...] Penso na indispensabilidade de discutir com os alunos acerca da banalização a qual o olhar do homem, no cenário cotidiano da atualidade, foi submetido; discutir o papel da publicidade, dos meios de comunicação, especialmente a televisão, da velocidade com que o homem, hoje em dia, conduz a sua vida. Através dessa conscientização a respeito de nossa postura, freqüentemente passiva diante desse mundo subliminar, acredito ser imprescindível despertar a percepção para todos os estímulos que diariamente nos envolvem e, posteriormente, acabar com a hierarquia de valores com a qual, inconscientemente, julgamos a importância das coisas com o nosso olhar. (Renato)

Eu, como afro-descendente que sou, acredito ser necessário criar novos meios para romper com as injustiças que sofremos diariamente por conta de um preconceito que está na raiz da cultura brasileira. Quero contribuir desenvolvendo aulas em que a arte instaure uma nova realidade de respeito às diversidades: a individualidade de cada um no grupo, com suas diferenças em relação à identidade cultural, classe social, cor, etnia, raça, religião, gênero, orientação sexual, necessidades especiais, idade, formação escolar [...]. (Reinaldo)

Talvez utopia, mas com certeza muitas mudanças revolucionárias vieram por uma utopia. Numa sociedade capitalista, que transforma seus filhos em escravos do dinheiro, impõe moldes, discrimina seu povo pela divisão de classes sociais econômicas, que são capazes de qualquer coisa para materializar seu desejo, que nossos “protetores” são nossos repressores, as religiões se tornando alienadoras e que transforma cada pedaço de nossa natureza em concreto e fumaça cinza, penso que por meio da educação, mais especificamente da arte educação, seja um bom caminho para provocar a reflexão e, assim, a conscientização e a sensibilização, gerando a humanização. (Maura)

A arte contemporânea passa a representar uma possibilidade de trabalho, mas essa idéia, em geral, representa o enfrentamento de desafios e dificuldades por parte do aluno professor.

Estou pensando em propostas de aula com a arte contemporânea, em certos aspectos acredito que será um desafio dar tal conteúdo a alunos de suplência, considerando que eles são normalmente conservadores e preconceituosos. (Gabriela)

Entre as dificuldades que o aluno-professor encontra para a abordagem da arte contemporânea, estão a necessidade de mais empenho e reflexão por parte dos alunos e bloqueios de toda ordem que os impedem de participar das vivências, sobretudo daquelas ligadas ao desenho, ao próprio corpo ou ao corpo dos colegas e questões de gênero.

Ao pedirmos que os alunos desenhassem seus colegas, ocorreu um fato muito interessante, embora todos quisessem participar, havia alunos que diziam não saber desenhar. Essa foi a oportunidade para mostrar que todos desenharam, cada um a sua maneira, mas todos desenharam, e não existe desenho feio ou bonito, existe sim um desenho que exprime sentimento, e esse não pode ser julgado, nem na sua essência muito menos na sua expressão. (Flávio)

[...] O trabalho começou com uma sensibilização corporal através de exercícios de alongamento, depois dissemos que eles formassem duplas para que explorassem, de olhos fechados, as mãos do colega para perceber aquele “objeto” através do tato, e em seguida desenhar essa mão levando em conta as suas percepções táteis como textura, forma, volume, temperatura, tamanho e quaisquer outras impressões que pudessem ser “tocadas”. Dissemos que eles se imaginassem como cegos que precisassem “ver” o mundo para sobreviver. Depois dessa etapa, propusemos o mesmo exercício com o rosto, mas agora cada um deveria tocar o próprio rosto e procurar representá-lo com o desenho, pois embora a idéia fosse continuar o trabalho em duplas, a reação dos alunos ao tocar e receber o toque gerou tantas brincadeiras e bagunças que resolvemos continuar o exercício individualmente. [...] (Ana Paula)

Quando percebe que a forma como desenvolveu sua aula permitiu a superação das dificuldades e os alunos utilizaram-se do discurso contemporâneo da arte para desenvolver suas próprias produções plástico-visuais, o futuro professor sente satisfação e, de certa forma, reafirma a importância das ações educativas em arte.

Permitir aos alunos sair da sala foi inovador e trouxe uma experiência em que puderam experimentar a arte contemporânea, surpreendendo, chocando e interagindo com as pessoas que presenciaram as manifestações. Os trabalhos conseguiram atingir essas reações que dizem respeito às intenções da arte nos dias de hoje. (Simone)

As propostas de mediação da arte contemporânea, concebidas e postas em prática, incluem vivências coletivas e individuais de experiências artísticas em diversas linguagens, a apreciação estética e discussão de obras produzidas por artistas atuais e a exploração de materiais variados. Ao colocá-las em ação, os alunos professores compreendem a necessidade da mediação dialógica na arte contemporânea, ao mesmo tempo que ampliam sua própria compreensão desse universo de produção artística.

Foi uma surpresa do começo ao fim. Conseguimos posicionar as mesas deixando um espaço ideal para o trabalho. Começamos sentados em roda, explicando e perguntando sobre “arte contemporânea”, palavra que ninguém soube palpar. Com os trabalhos de André Raimundo, pudemos instigar a percepção sensorial em contato com os materiais. Passamos uma pedra de um em um para que cada aluno sentisse e falasse uma característica percebida no material [...] A princípio, eu me senti um pouco travada para falar com os alunos e acabei deixando a Maura, que tem mais experiência e jogo de cintura, dar a explicação inicial. A classe se dividiu em grupos de mais ou menos cinco [...]. Na escolha do tema uma surpresa: todos, menos um do grupo que escolheu “sonho”, escolheram o tema “morte”. Pegaram o papel e começaram a escrever, a partir daí eu me senti mais à vontade, fazendo atendimento por grupo, instigando na descoberta de palavras, um pensamento mais profundo sobre o tema. Percebi que todos, inclusive eu, estavam presos a símbolos culturais como a cruz, o preto, etc. [...] Geramos novas relações entre as palavras, os materiais e o tema [...] E, de repente, as idéias começaram a surgir e a classe tomou uma dinâmica muito legal, onde eu e a Maura ficamos de um lado para o outro sem parar, distribuindo barbantes, dando sugestão, brincando, estava muito divertido, foi um momento de muita liberdade. [...] (Joana R.)

Depois de passarem pelo crivo da reflexão, as dificuldades enfrentadas durante as primeiras oficinas levam o aluno-professor a se preparar melhor e

planejar com mais cuidado os próximos encontros com os alunos. Ou seja, ele compreende que não se trata de simplesmente planejar atividades e desenvolvê-las no espaço escolar, mas sim de ter um conhecimento aprofundado da proposta que quer desenvolver, o que pretende com ela e como irá desenvolvê-la; saber administrar o tempo e organizar o espaço em que a aula se desenvolverá; dominar os conteúdos práticos e teóricos que serão explorados; escolher e preparar os materiais antecipadamente; respeitar as diferenças e dificuldades dos alunos e lidar com acasos que, invariavelmente, ocorrem. Mas essa não é uma tarefa solitária, é desenvolvida colaborativamente.

[...] Foi neste momento que percebi não estar sozinha. Fazia parte de um grupo que trilhava o mesmo percurso, pensando “em que” e “como” ensinar, questionando não só os problemas, mas também os resultados e as atitudes acertadas, na busca de um melhor caminho para a nossa escalada profissional no magistério. (maíra)

O trecho a seguir, extraído da reflexão de um aluno professor sobre uma oficina que desenvolvera, mostra, entre outras coisas, a importância de o professor de arte ter flexibilidade para mudar a direção de sua aula, se assim se fizer necessário.

Nossas duas primeiras oficinas ocorreram tranqüilamente, dentro dos limites do esperado, porém, a última não foi da mesma maneira. Nossas oficinas partiram do fazer poesia - inspirado na poesia dadaísta, enfatizando a consideração do acaso – a partir do instrumento pedagógico desenvolvido e elaborado por nós, o “saco-poema”. Num segundo momento, os próprios alunos elaboraram seus sacos-poema e interagiram com o saco dos colegas; quase ao término da aula, fizemos uma pequena exposição de alguns conceitos (dadaísmo, objeto, significações, etc.). Conforme o planejado, os alunos deveriam ter levado à terceira aula um objeto para realizarem uma breve apresentação individual das idéias pensadas através daquele objeto e, finalmente, desenvolver, cada aluno, o seu próprio *ready-made*. Mas, ao chegar à sala, percebemos a necessidade de conduzir a aula de outra maneira pelo fato de a maioria dos alunos não ter levado o objeto requisitado. Acabamos realizando uma grande reflexão baseada em um questionário que foi respondido por escrito, individualmente e, estrategicamente, cercava através das perguntas, o conteúdo trabalhado em nossas oficinas. Mais uma vez, agora no 7º semestre, tenho satisfação em poder dizer: “graças a zeus que as oficinas não

aconteceram conforme o planejado”. Creio que um ponto muito significativo nas oficinas foi o fato de conseguir explorar meu repertório em consonância com a emergência de situações inesperadas e inusitadas. (renato)

Dos conteúdos trabalhados ao longo do projeto, aqueles ligados à mediação na arte contemporânea, à interculturalidade no ensino da arte, à aula de arte como experiência, à educação dialógica e ao jogo na educação se mostraram efetivamente presentes como fundamentos da maioria das propostas elaboradas pelos alunos professores.

A beleza da arte contemporânea não se encontra num ideal de perfeição verossimilhante e ilusionista, ou em deformações expressionistas, desconstruções cubistas ou construções geométricas perfeitas apenas, a beleza da arte de nosso tempo se encontra no que compreendemos dela, nosso entendimento desta e daquela obra, seu contexto, conceito, elaboração, execução, caráter social, recursos e possibilidades explorativas. Arte esta que não mais se atém à representação do mundo, do humano e da natureza, ela nos apresenta o fato, diálogo com o estranhamento, com o olhar, com o novo, através de códigos e estruturas que requerem conhecimentos também na área da cultura e da pesquisa para sua decodificação ou interpretação. [...] O enfoque contemporâneo abre um vasto leque de possibilidades e novos rumos para a abordagem da percepção e do indivíduo atual, de nosso momento histórico, político, social. (André)

A questão do jogo, discutida em nossas aulas, foi para mim importantíssima na elaboração do projeto. Eu percebi, tanto nas aulas como no meu processo artístico individual, que o jogo está sempre presente na criação artística, e quanto mais consciência você tem sobre isso, maior a sua percepção sobre a desconstrução e construção, possibilitando um entendimento cada vez mais profundo sobre o fazer artístico. No jogo, você trabalha consciente as partes, o indivíduo no coletivo, a relação objeto-mundo, símbolos, significados, racional-intuitivo, etc. É a desconstrução necessária para uma construção significativa. E inclui também uma dinâmica especial que torna o fazer muito mais prazeroso e divertido. (Joana R.)

O educador conhece o educando e sua realidade; desse diálogo é criada a temática, ou tema gerador da educação. [...] Consideramos coerente, dentro da

atual proposta, relacionar a alfabetização visual, sendo esta uma ferramenta de consciência e olhar crítico sobre o mundo. (Marta)

Não é pouco o que se espera do futuro professor. As aulas na faculdade, transformadas em um laboratório coletivo, exigem sua disposição para aceitar o pluralismo e a diversidade de opiniões, assumindo os desafios postos pelo debate, exprimindo e questionando seus pressupostos, convicções e interpretações e envolvendo-se na investigação e experimentação individual e coletiva.

Nelas, o exercício de pensar cooperativamente sobre as conseqüências de suas ações pedagógicas torna-se uma atividade regular e densa, alcançando níveis cada vez mais profundos. Tal exercício desenvolve-se paulatinamente e é concomitante à construção de novos conhecimentos sobre a arte e seu ensino.

Gostaria de enfatizar a importância de todo o processo – partindo da elaboração das aulas (planejamento), seguindo para a estruturação e todo o programa de aula (plano), realizando a oficina idealizada na prática (aulas, experiência vivida) e, finalmente, discutindo essa experiência com os colegas. (Renato)

Em meio a esse processo *intenso e desafiador* (Joana R.), a partir de seus pressupostos subjacentes, o futuro professor começa a se perguntar e pôr em discussão como deve atuar para atingir os objetivos de suas aulas, ou mais ainda, seus objetivos como professor.

Começam a surgir questões pessoais e coletivas fundamentais para a instauração do diálogo e a continuidade do processo de pesquisa-ação iniciado, mesmo que para elas não se encontrem respostas, até porque com o desenrolar da discussão novas perguntas surgem.

Por onde começar a ensinar arte para pessoas que jamais tiveram uma experiência com esse assunto? (Margarete)

Por que considerar a questão racial no ensino das artes visuais? (Reinaldo)

Como transformar o conceito de espaço e matéria na arte contemporânea por meio do olhar voltado para o cotidiano? (Tathiana)

Por que a arte é tão importante para o indivíduo? (Andrea)

Como propor uma experiência que situe o aluno no tempo, fazendo com que ele se sinta menos fraco diante da sociedade, mas humilde o suficiente perante a vida? (Marcelo)

Como mediar a arte para crianças que não têm o que comer? Em sala de aula, como/quem media as diferenças sociais entre alunos de classes sociais diferentes? Como a multiculturalidade pode facilitar a leitura da imagem contemporânea? (Luiz Gustavo)

A mediação da minha produção artística é um ato pedagógico importante? (Marta)

Como transformar, tornar sensível o olhar dos meus alunos e a maneira de perceberem o mundo? (Marina G.)

Como trabalhar com os alunos em meio à adversidade? (Marcela)

Pode a arte humanizar um ambiente escolar (ou outro ambiente de trabalho) e as pessoas nele inseridas? (Cláudia)

Como direcionar os alunos sem sufocar sua própria poética? (Simone)

Como conscientizar os alunos sobre a alienação provocada pela mídia, pelos meios de comunicação e pela própria sociedade? Como arte pode ajudar a transformar o olhar dos alunos para que esse olhar seja mais criativo, crítico, questionador? (Tatiana L.)

Para que servem os desenhos animados além de divertir e entreter as crianças? (Flávio)

Que tipo de transformação a arte opera? Sempre opera? (Tamara)



Marina L.

Cada pessoa constrói um olhar próprio para o mundo que o rodeia. Esse olhar é rico em significados e sentidos que o sujeito atribui às coisas. [...] O artista tem um olhar muito peculiar, que se materializa na sua produção. O professor também, na criação e produção de aulas-experiência. Esses dois sujeitos são muito semelhantes em vários aspectos [...] são pessoas idealistas, que acreditam na transformação da realidade [...] e tentam concretizar seus sonhos. Considero-me os dois tipos de sonhadores, mas sou uma única pessoa. Minha pergunta é: como desenvolver um estudo que compreenda a minha poética e as minhas inquietações como artista, e compreenda também o meu olhar e minha produção como educadora? Como posso trabalhar esses dois lados de maneira igual e perceber as suas similaridades? (Gabriela)

Como a insegurança de trabalhar como arte-educadora surgiu? Por que? Como se sentir preparado para esse papel? Será que em algum momento estaremos preparados para isso? Que coragem é essa e se lançar para o mundo, para o outro, com o outro, pelo outro? (Ana Paula)



Joana R.

Vivemos em um país em que o pobre não tem pão na mesa e o rico viaja todo final de semana para o exterior. Consegue a aula de Arte sensibilizar o sujeito, a ponto dele questionar, refletir e repensar o mundo? Consegue a Arte diminuir esse abismo social ou ela apenas evidencia – e de repente – até reforça essa condição?

Como artistas-professores podemos de fato gerar transformação ou tudo isso é pura utopia?

As questões formuladas pelos alunos professores, juntamente com seus propósitos, passam a orientar suas buscas pessoais, caracterizando o processo de formação como um processo de busca e conhecimento.

Algumas perguntas podem ser intencionalmente propostas pelo professor orientador, incitando os futuros professores a se ouvirem, refletirem e expressarem suas idéias sobre o assunto em discussão.

Os porquês das aulas são os mais significativos, às vezes víamos que a proposta não suportava o porquê e “vice-versa”, e juntos, professora e alunos discutiam até chegar a uma conclusão que, com certeza, é bem mais embasada que a do início.
(Maíra)

Em meio à desordem com a qual os momentos interativos se assemelham, próximos que estão de debates especulativos abertos, em que perguntas e hipóteses são fervorosamente discutidas, tacitamente surgem princípios que garantem que todos manifestem suas opiniões e sejam ouvidos, mesmo que os demais não concordem com elas. Essa atmosfera propicia o desenvolvimento das capacidades de crítica e autocrítica, tanto quanto o fortalecimento de laços de confiança. Com o tempo, a predisposição para acompanhar o diálogo e a capacidade de se deslocar de sua própria posição, colocar-se no lugar do outro e submeter suas idéias e propostas à apreciação coletiva são ampliadas.

A experiência de ir para a escola tendo antes trocado idéias sobre o conteúdo foi algo que gerou bastante segurança e proporcionou uma maior chance de acertar. [...] Foi fundamental o acompanhamento em sala de aula, onde levei minhas dúvidas e as mesmas foram pensadas por várias cabeças. Esse acompanhamento me auxiliou a não ser relapsa e não apresentar uma proposta pouco significativa para os alunos. (Marta)

A vivência e a reflexão das oficinas, antes e depois do desenvolvimento na escola, exigem responsabilidade com a preparação e o planejamento e auxiliam o encontro de novas idéias e soluções, deixando o aluno professor mais seguro. Nessas ocasiões, ele tem a oportunidade de rever, e, quando for o caso, reelaborar suas propostas.

É interessante como tudo o que aprendemos faz mais sentido através da vivência, todos os problemas levantados hipoteticamente em sala de aula tornaram-se reais e necessitaram de urgência para serem solucionados. (Renato)

Mas as situações de interação coletiva não podem se confundir com a simples exposição de idéias ou testes de ações práticas. Ao interagir com as práticas educativas de seus colegas, o futuro professor mobiliza seus próprios conhecimentos na busca de soluções para os problemas encontrados. Ou seja, o debate das idéias subjacentes às ações promove a relação entre a teoria e a prática.

Esse semestre foi, indiscutivelmente, de fundamental importância para o nosso futuro como arte-educadores, foi uma oportunidade de aplicar, na prática, todos os conceitos didáticos e pedagógicos que, desde o início do curso, tanto foram discutidos teoricamente. (Renato)

Enquanto eu procurava apenas na teoria, ainda não conseguia entender o que é “ser-professor”. [...] No momento do confronto da realidade entre o que foi ensinado e a prática na sala de aula, as pernas tremeram, mas senti que era o momento decisivo e eu deveria tomar o leme da embarcação, ou nunca mais estaria apta a lecionar. Tudo aquilo que era muito bom na teoria, tornou-se difícil e desafiador ao ser encarado de frente, principalmente por mim, que sempre me senti muito mais “artista” do que “arte-educadora”. (Maíra)

Os momentos coletivos podem propiciar satisfação ou angústia, pois arrancam o futuro professor da passividade e do isolamento, por vezes improdutivo, e lançam-no à aventura de pensar e criar colaborativamente.

Com a atmosfera cooperativa, pouco espaço resta para a competição, desconfiança ou insegurança. Aos poucos, os questionamentos tornam-se naturais e as respostas dadas passam a ser respeitadas, embora quase sempre sejam postas em discussão.

A mesma atmosfera favorece o desenvolvimento de atitudes pautadas em princípios éticos, tais como: dar atenção à fala dos demais, respeitar ou acolher opiniões alheias, rever suas opiniões à luz das contribuições oferecidas pelas discussões, respeitar a autoria de idéias e propostas, acolher uma pluralidade de

perspectivas; escutar as necessidades de todos e ter consciência dos outros como sujeitos.

Somente com compromisso e envolvimento um trabalho formativo dessa natureza pode ser realizado; por isso, faltas, atrasos, esquecimentos e dispersão são elementos totalmente indesejáveis que podem comprometer o trabalho de todo o grupo, assim como o são a falta de disposição para o diálogo, a resistência em estudar e pesquisar, limitando seu repertório no lugar de expandi-lo, e a recusa à reflexão regular e sistemática.

No processo de constituição do professor, o orientador é, sem dúvida, um modelo. E disso ele deve ter consciência, já que suas palavras e o modo como conduz a aula e lida com a própria profissão são atentamente observados. Aos poucos, felizmente, ele deixará de ser visto dessa maneira, será mais um parceiro de profissão, mas, até que isso ocorra, ele também precisa preparar-se para o encontro com seus alunos.

Quando coerente com princípios relacionados à edificação do ser humano, em sua postura, são observados respeito, afeto e confiança nas capacidades de seus alunos, o que não o isenta de questioná-los em suas idéias e ações, expressar suas opiniões, garantir que as regras estabelecidas coletivamente sejam cumpridas e exigir deles o que de melhor tiverem a oferecer.

O apoio teórico prático é um dos pontos altos do projeto, os alunos receberam durante todo o processo muito estímulo e segurança. (Reinaldo)

Semestre passado eu pouco me empenhei neste projeto de parceria, deixei muito a desejar, o que foi ruim para mim e para o colégio, pois descobri que muito tenho a oferecer. Como educadora, você me ensinou a acreditar no invisível, no imaterial, a buscar no âmago de nossa ideologia um motivo para continuar, ir além. Você me provou isto ao acreditar em mim quando eu mesmo não acreditava mais, me ensinou a apostar no aluno mesmo sem ter em mãos o resultado material do seu esforço, lição que carregarei para sempre como professor artista. (André)

O aluno professor reconhece em seu próprio processo de formação a intrínseca relação entre ensino e aprendizagem, o valor das relações educadoras

dialógicas pautadas em princípios éticos e humanizadores e a importância de se conceber o currículo como algo aberto e flexível.

[...] Não apresentamos propostas definidas aos alunos. Acreditamos que a melhor maneira de se trabalhar e se obter resultados esperados se dê por meio do diálogo. É trocando idéias com os alunos que os caminhos vão surgindo. E desta forma os alunos acabaram definindo as propostas, eles escolheram os materiais e o modo de trabalhar com estes materiais, isto facilitou a relação entre educadores e educandos, pois ambos estavam ensinando e aprendendo a aprender. (Luiz Gustavo)

Entre o ensinar e o aprender há poucas ou nenhuma diferença para mim, pois quando o ser humano aprende, acaba de certa forma ensinando a outra pessoa, assim como um professor que leciona aprende pequenas e grandes coisas em conversa com alunos. (Daphne)

Durante o processo de reflexão e criação coletiva, o futuro professor vai adquirindo mais autonomia de pensamento para elaborar suas propostas e opinar sobre as dos colegas, enquanto desenvolve uma exploração menos cautelosa e aceita correr riscos. O papel do professor orientador, aos poucos, vai se modificando, ainda que ele se mantenha sempre presente e atento. Não se trata mais de um *professor* à frente de sua classe, na verdade, ele e seus alunos já são *quase* parceiros de profissão.

Percebi que propositadamente ganhamos mais autonomia. Voamos mais alto. Mas só pudemos ousar porque sabíamos que a supervisão – sempre tão delicada, carinhosa, e ao mesmo tempo firme, pontual – continuou lá, apoiando, se fazendo presente para caso o medo do “bicho-papão da sala de aula” voltasse. (Cláudia)

As discussões começam a ser feitas em grupos menores, sem a necessidade da presença do professor orientador, retornando, amadurecidas, ao grande grupo.

Penso que a dinâmica não poderia ter sido outra, pois no começo não tínhamos essa autonomia e discernimento para saber o que funcionaria ou não na sala de aula, e nem tínhamos tantos elementos para auxiliar os colegas. (Marta)

Abertura do forno: a aula humanizada

Durante o processo formativo, o futuro professor perfaz um caminho de transição da dependência para planejar aulas à capacidade de refletir autonomamente, mas só se torna autônomo de fato quando deixa de perseguir competências instrumentais e assume a condução do processo de conhecimento (seu e de seus alunos), agindo de forma reflexiva, crítica e criativa, o que pode ocorrer ainda no final do projeto.

A atividade criadora à qual foi desafiado pela situação concreta propicia a passagem da teoria à prática, por meio da qual ele se eleva como ser humano e adquire consciência de sua liberdade no processo de trabalho. A entrega ao processo é uma condição para que se reconheça em suas oficinas, e somente assim, com as oficinas humanizadas, reconhece a natureza criadora do trabalho do professor de arte.

A consciência de sua liberdade em nada se relaciona ao individualismo e à auto-suficiência, pois o trabalho colaborativo que vivenciou garante a consciência da dimensão de sua liberdade de atuação, que dependerá de sua união a outros professores em uma mesma luta pela transformação da educação.

[...] Não basta só fazer um excelente trabalho na sala de aula, se o fazemos já é muita coisa e não podemos perder nunca esse espaço privilegiado de atuação, mas se faz necessário também considerar que temos que nos envolver pró-ativos em relação à melhoria das condições dos espaços de atuação e das condições da educação. Precisamos contribuir com a revitalização das instituições que nos representam, ou até criar outras, para fazer e pressionar as mudanças estruturais que precisam acontecer. Organizar a classe dos profissionais de arte também é a nossa tarefa, aumentaram-se as demandas para a nossa área e ainda não estamos atendendo-as de forma a superar os preconceitos que orbitam em torno dela. (Reinaldo)

No espaço teórico-prático de trabalho coletivo, as aulas são os laboratórios e os futuros professores, investigadores. Assim concebido, o *praticum* dá margem ao estabelecimento de um sistema de trocas que põe em confronto os dados coletados no espaço escolar e as concepções, saberes e práticas acumulados ao longo da formação.

No decorrer desse processo pautado no trabalho conjunto, diálogo, experimentação, pesquisa-ação e prática artística, o aluno vai se tornando um professor capaz de também instaurar relações educadoras edificadas dialogicamente, ao mesmo tempo que se afasta de uma práxis reiterativa, propondo e mediando experiências artísticas e estéticas - antes oferecidas a si mesmo como confirmação de sua natureza criadora – por meio das quais os estudantes da escola pensam e refletem sobre si mesmos, a escola e o mundo.

Sinto que a grande maioria dos meus colegas conseguiu realizar uma atividade que fosse, de fato, significativa para os alunos. Houve uma grande ênfase em quase todas as atividades em romper com o tradicionalismo, com os princípios acadêmicos acerca do belo naturalista que, inacreditavelmente, após tantos acontecimentos durante o século passado inteiro, continuam arraigados no ensino escolar. (renato)

Para os alunos, acredito que ficou uma outra maneira de encarar as aulas, notando que é difícil produzir com liberdade, mas que isso não impede uma produção efetiva e verdadeira, em que é possível encontrar questões da vida cotidiana, da humanidade e da individualidade. (Simone)

Com o desenvolvimento da capacidade de problematizar os dados extraídos da realidade escolar, e tendo clareza de suas intenções no campo do ensino-aprendizagem da arte, abre-se a possibilidade de o aluno professor planejar e desenvolver de modo reflexivo um processo de trabalho com a arte voltado para um público específico, encadeando propostas originais que respeitam as características e necessidades dos alunos e ampliam suas vivências e conhecimentos artísticos e estéticos.

Pudemos observar a aproximação entre os alunos. O caráter dialético e comunicativo que a arte apresenta possibilitou aos alunos vivenciar e trocar

experiências. Todos puderam conhecer e se reconhecer no outro. Através das apresentações dos trabalhos, os alunos conseguiram expressar livremente seus pensamentos, e travando diálogos tiveram a oportunidade de ampliar o olhar sensível que o fazer arte requer. (Luiz Gustavo)

Ao planejar e desenvolver oficinas, o aluno professor protagoniza episódios reais de processo ensino-aprendizagem da arte, e uma vez à frente deles, tem oportunidade de desenvolver competências necessárias para enfrentar as diversas dificuldades que encontrará pela frente.

Entre tais competências, está a capacidade de lidar com a aula como acontecimento único, irrepetível e até certo ponto, imprevisível, cujos resultados podem ser diferentes dos esperados, sem que isso represente uma frustração.

Pudemos superar todos os nossos medos e anseios da prática de ensino em escola e ainda mais pública. (Maura)

Outra competência diz respeito à criatividade e flexibilidade para lidar com recursos físicos e materiais limitados, entre eles, a inexistência de espaço adequado para o desenvolvimento das aulas de arte.

A sala de aula é configurada de forma tradicional, é pequena e a escola não oferece infra-estrutura como faxineiras para limpeza das salas após a aula, interferindo na produção dos alunos, que, em um primeiro momento, ficaram receosos de realizar as atividades propostas em classe para não sujar o local. Na frente da sala existe a lousa, mesa e cadeira do professor, e no restante, as carteiras do aluno. A sala é apertada, dificultando a formação de círculo. Para desconstruir essa estrutura, foram utilizados recursos como fazer rodas e agrupamentos de cadeiras para ser possível transitar pela sala e acompanhar a experimentação dos alunos. As mesas foram forradas com papel kraft para dar mais liberdade aos estudantes. Também foram utilizados recursos lúdicos como cobrir os materiais com um lençol para depois mostrar os materiais que seriam utilizados no dia. (Marta)

Ao se tornarem mais autônomos e autoconfiantes, os alunos professores demonstram mais prazer com o desenvolvimento das oficinas e deixam de

considerar os desafios postos pelo ambiente escolar como intransponíveis, passando a enxergar possibilidades de ações transformadoras sobre ele.

O projeto pode contribuir muito com a arte e com a educação, principalmente por ter mostrado ser possível, mesmo em realidades adversas, propiciar verdadeiras experiências significativas. Para isso é necessário compromissos: políticos, educacionais e humanos. (Reinaldo)

Entre as ações possíveis, está o desenvolvimento de um trabalho docente que repudie o paternalismo como alternativa à solidão estéril, a memorização de conceitos e a aplicação de procedimentos didáticos planejados por outrem, aos quais muitos professores de arte ainda estão submetidos e submetem seus alunos.

Eles não são alunos alienados, têm a consciência de fazer parte de um contexto e não querem ser influenciados pela maioria, mas sim influenciar. Querem mostrar que são capazes de fazer o máximo do que podem fazer e assim deixar bem claro que a minoria também faz uma grande diferença. (Marcela)

Durante o processo, as forças criadoras passam a ser canalizadas também para o campo da educação, que, assim como o da arte, passa a ser visto como ilimitado e gratificante.

O aluno professor começa a compreender que em contato com a matéria oferecida pela realidade, o ofício de professor pode ser tão prazeroso quanto o do artista, desde que ele se deixe mover pela alegria da criação, fortalecendo seu poder de ação transformadora, sua vontade e autonomia.

Aprendi que somos seres capazes de fazer qualquer coisa, basta querermos, e que quero sempre aprender muito, para mais tarde poder ensinar a outras pessoas o que eu aprendi. (Daphne)

Esse projeto me gerou autonomia para planejar e ministrar aulas. Foi fundamental ser lançada para dar aulas sozinha, e foi desafiador, difícil, mas eu pude ver na prática minhas dificuldades na sala de aula, e observando essas dificuldades, tentar mudar. (Marta)



Fotos: Raquel Romano

A oportunidade de experimentar estratégias, recursos e propostas de mediação da arte, articulando cultura visual, liberdade poética, desejos e questionamentos favorece a interação mútua e fortalecedora entre prática educativa, artística e investigativa, entre o professor, o artista e o pesquisador.

É uma pesquisa, pois todo o tempo é um conhecimento aplicado e experimentações; é possível conhecer a realidade e analisá-la, pensar nos acontecimentos, no que motivou as situações e entender o porquê de tudo, questionando e sendo flexível. (Simone)



Foto: Raquel Romano

Nesse processo, pode ocorrer uma (auto) conciliação entre os papéis de artista e professor, e a partir de então, como um chamado saído de seu próprio interior, seus propósitos passam a guiá-lo em sua atuação docente.

A elaboração das aulas se efetivou como no processo de criação artística. O que sempre fizemos no desenvolvimento do nosso processo artístico foi de fato estendido ao pedagógico. As aulas foram elaboradas com o mesmo cuidado com a produção pessoal, só que dessa vez, foram utilizados elementos da própria pesquisa – ou seja, do propósito – de cada um. Muitos alunos não exercerão a

função de professores de arte, mas o importante é que todos viveram esta experiência. Todos sairão da faculdade entendendo que é possível ser professor-artista e artista-professor, pois descobriram que o raciocínio utilizado para pensar a obra de arte é o mesmo para se pensar a aula. (Cláudia)

A conciliação entre o professor e o artista também se dá por ocasião do reexame poético das produções plástico-visuais dos estudantes da escola pelos alunos professores, gerando novas produções que revelam, ao mesmo tempo, as intenções do grupo e de cada professor-artista e a constituição do processo formativo como práxis criadora.



Foto: Máira Caiuby

Trabalho produzido por Luis Gustavo e Máira,
a partir dos trabalhos realizados pelos alunos durante as oficinas



Foto de divulgação da exposição no site da faculdade

Cada aula preparada por nós, à custa de muitas conversas e quebras de barreiras entre teoria e prática, reflete a natureza do projeto realizado, em colocar em prática ideais e sonhos de estudantes de licenciatura em uma realidade desafiadora. Identidade, representações pessoais, sonhos. Esses são os temas que compõem as experiências vividas nas oficinas aqui sintetizadas visualmente. Tal experiência buscou um encontro ímpar com a arte e seus valores mais sensíveis e humanos, fruto de fantasias e materializações de elementos íntimos e individuais. Todos terão a oportunidade de conhecer os resultados dessa experiência, compartilhando diferentes sentidos e sensações sobre a obra, que busca representar e reunir o que foi vivido. Convidamos a expandir esta obra, ajudando a torná-la algo maior, acrescentando ao que já existe as próprias impressões, e a continuar os sonhos e registros que novamente eternizarão um momento.

(Gabriela e Marta – texto explicativo sobre o trabalho que produziram para a exposição)

Expor as produções plástico-visuais feitas pelos alunos professores a partir do diálogo com as produções dos estudantes, seja na escola ou em outros espaços, contribui para que todos os participantes valorizem e atribuam significado ao processo vivenciado.

[...] O tecido de lona foi instalado de forma diferente no ambiente e acrescido de uma frase escrita em arame, transformando-o numa instalação. Através dessa intervenção, seria possível fazê-los enxergar o papel do mediador em artes, que procura estabelecer uma ponte entre o mundo deles e o conhecimento. [...] Foi quase um choque quando eles viram sua pintura pendurada no teto, formando um grande toldo abalado e inclinado, saindo dele uma frase escrita em arame com

caligrafia manuscrita. Esta frase pertence a Ferreira Gullar (1930-) e se tornou título dessa interação: “Não é possível perder-se em detalhes que poderiam maravilhar um crítico suíço... A hora, senhores, é de grossura.” Ficaram muito contentes e se sentiram, de certa forma, importantes no mundo. (Andrea)

[...] Os alunos demonstraram interesse e curiosidade pelos trabalhos expostos e satisfação quando reconheciam fragmentos de seus trabalhos fazendo parte de uma exposição, sentindo-se valorizados e valorizando o que viam ali. [...] (Ana Paula)

Com o objetivo de promover o aprendizado de amplo repertório e sons que podem ser produzidos pelo corpo, estimulando a capacidade de memorização, assimilação corporal do ritmo, coordenação motora e percepção visual, a oficina procurou despertar no aluno uma atitude lúdica e cooperativa, incentivando-o a se expressar tanto individualmente como no coletivo. A partir dos registros extraídos em sala de aula “espaço de investigação”, somamos o nosso olhar de professor-artista, o que resultou em um vídeo onde movimento e som dialogam com o conhecimento e a emoção. (Cláudia e Graciete - texto explicativo sobre o trabalho que produziram para a exposição)

Este trabalho é o resultado de uma atividade artística desenvolvida com o propósito de investigar o individual dentro do coletivo. Escolhemos a colagem, na busca de uma forma de expressão contemporânea, alternativa e prática, na utilização e transformação de imagens para a criação de um novo objeto. O resultado, que gerou um enorme móbil, significou a junção de todas as colagens feitas com os alunos, formando uma só obra, completada pelas fotos penduradas. (Cynthia e Tatiana G. - texto explicativo sobre o trabalho que produziram para a exposição)

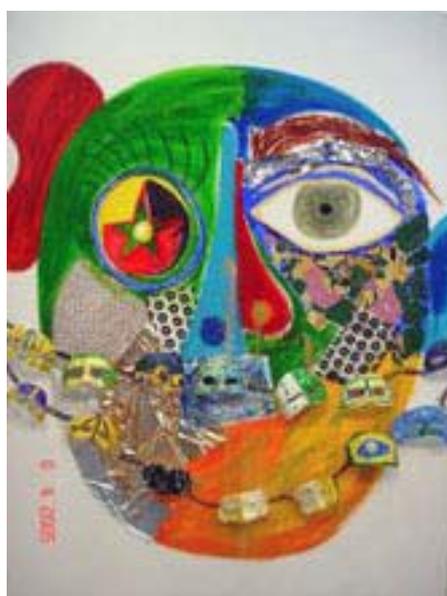
Este trabalho é um olhar ressignificado sobre a produção realizada nas oficinas – verdadeiras aulas-experiência – que os artistas professores compartilharam com os alunos da escola estadual, do ensino médio noturno. Alguns elementos foram revelados para os dois artistas; três deles estiveram presentes na concepção: a memória, a casa e o sonho. Embora as turmas tenham trabalhado separadamente durante as oficinas, esses elementos se uniram no trabalho que agora se apresenta. Tudo o que é representado, sintetizado, em formas, cores, conteúdos e idéias, carrega valores, histórias, memórias. As técnicas utilizadas pelos alunos

deram vazão a esse conteúdo energético, poderoso, que foi transformado no Livro da Arte. *Esse livro carrega sonhos...* Outra dimensão do livro é o seu lugar privilegiado na casa, muito explorada nas obras contidas nele. Só podemos ‘Ser’ a partir de algum lugar concreto, esse lugar que nos permite ser alguém remete à casa - morada e raiz. O trabalho quer falar desse lugar, dessa casa que é, muitas vezes, desconsiderada, mas é fundamental na formação das pessoas [...] a idéia de gerar a formalização dos trabalhos realizados em sala de aula partiu das próprias obras. Assim, o passado, o presente e o futuro são incorporados. Os três tempos se relacionam dialeticamente em cada elemento da obra. O passado, materializado nos móveis, a cadeira que fora de Olavo Bilac, o quadro, o aparador. O presente, na significação do trabalho, sua conotação pós-industrial ainda calcada em valores coloniais. O futuro, na planta que quer ser casa, na planta grama, que quer ser vida...

(Reinaldo e Tahiana - texto explicativo sobre o trabalho que produziram para a exposição)



Luiz Gustavo e Maíra montando a exposição “Criações Ativas: tornar produtivos os segredos”



Todo ser humano é um inventor em potencial



Fotos: Bárbara Miyuki Kodaira

Algumas produções dos alunos professores que fizeram parte da exposição na faculdade



Fotos: Bárbara Miyuki Kodaira

Algumas produções dos alunos professores que fizeram parte da exposição na faculdade



Foto: Maíra Caiuby

Alunos do ensino fundamental e médio em visita à exposição e alunos da EJA (abaixo) durante dinâmica realizada pela aluna professora Simone Midori



Fotos: Bárbara Miyuki Kodaira

Além da interação entre prática educativa, artística e investigativa ser observada nas produções plástico-visuais dos alunos professores, ela também fica evidente em seus trabalhos de conclusão de curso, principalmente se o tema escolhido tiver surgido durante o processo vivenciado. Neste caso, a elaboração da monografia representa uma oportunidade de a experiência ser retomada de maneira mais aprofundada e gerar novos conhecimentos.⁴¹

Juntando o conhecimento adquirido ao longo do curso e a minha pesquisa pessoal por uma poética, entrei na sala da escola estadual para propiciar aos alunos jovens e adultos um pouco mais de entendimento da manifestação artística nomeada abstração. Essa experiência me abriu ainda mais o campo de visão e pude perceber o nível de transformação que a mediação da arte pode proporcionar dentro do ensino tradicional. Desenvolver um trabalho no qual me identifique artista e mediadora, e ainda tenha prazer na pesquisa, contribuiu muito para a escolha do tema (do TCC). (Margarete)

Trabalhar neste projeto acabou contribuindo para o meu trabalho de TCC, primeiro que as aulas permitiram que eu analisasse o que desejava fazer, descobrir as grandes questões que permeiam minha vida na arte-educação. Reconhecer o principal questionamento na troca com o outro, que no meu caso é revelar as características únicas nas pessoas. (Simone)

O longo trecho transcrito a seguir, extraído do trabalho de conclusão de curso de Marta, uma das alunas professoras, evidencia que a retomada do processo formativo a partir da elaboração dos trabalhos de conclusão de curso representa tanto um esforço de sistematização dos conhecimentos construídos e experiências vivenciadas quanto um exercício de articulação entre a arte, educação e pesquisa. O mesmo trecho apresenta o caráter complexo e problematizador do processo vivenciado individualmente pelos alunos professores e muitos dos elementos que dele fizeram parte. Por essas razões, optamos por transcrevê-lo na íntegra.

⁴¹ Muitos alunos professores escreveram seus trabalhos de conclusão de curso, TCC, a partir do processo vivenciado, ora analisando-o e buscando respostas para questões surgidas durante a imersão na escola, ora formulando outras questões e desenvolvendo novas ações, motivados por aquela experiência, como: BARSOTTI, ENDLER, LOURENÇATO, CAIUBY, OLIVAL, CONSENTINO, FARIA, RAMOS, SANTOS, entre outros, cujos títulos podem ser consultados nas referências bibliográficas deste trabalho.

[...] Os alunos possuíam faixa etária de em média 35 anos de idade (entre 22 e 61). A diferença de idade entre os alunos denuncia as várias realidades existentes no grupo, que embora seja enriquecedor, exige outros cuidados e diferentes abordagens sobre o mesmo ponto a ser mediado. 90,5% são prestadores de serviço, tais como: Vendedor, auxiliar de enfermagem, doméstica, secretária, e 9,5% não desenvolvem atividade profissional. Para um aprofundamento nas reflexões sobre a mediação realizada, nos apropriamos da experimentação de Paulo Freire (1921-1997), educador e criador de um método de alfabetização de adultos. No método Paulo Freire, a alfabetização é o primeiro passo para um processo contínuo, humanitário e político de educação crítico-libertadora. Assim denominada, pois a alfabetização se inicia de um diálogo entre educador e educando, um trabalho de pesquisa de campo informal, chamada de *pesquisa do universo vocabular*. [...] A proposta pedagógica voltou-se para a mediação da pesquisa de materiais na arte contemporânea. No primeiro momento, foi trabalhada a temática dos trabalhos plásticos a serem desenvolvidos, sendo utilizado o sensível na arte, buscando nas questões pessoais do aluno, o agente motivador da produção. No segundo momento, após a sensibilização e aproximação da arte, foi abordada a questão dos materiais, criando diálogo entre expressão e procedimentos artísticos, embora em ambos os momentos houvesse a preocupação com os procedimentos e a temática da experimentação. [...] Foram apresentados a eles aspectos da contemporaneidade visando reflexões e reconhecimento de sua própria existência pela arte, e autonomia para criar. [...] Como estímulos visuais e conceituais, foram apresentadas imagens de pinturas de artistas clássicos, modernos e contemporâneos. Levantadas essas informações visuais e teóricas, o grupo entrou em uma discussão sobre as técnicas utilizadas nas diferentes imagens. Para aproximação ao conceito de arte moderna e contemporânea, utilizamos duas situações que participaram de duas conquistas da história da arte – a invenção da fotografia e os modernistas brasileiros. Esses fatos não dão conta dos processos de ruptura, mas apontam o sentido das transformações da arte ao longo do tempo. Os conceitos utilizados foram: a *influência da invenção da fotografia*, que retirou da pintura a obrigatoriedade de retratar o mundo fielmente. Depois desse marco, a pintura passou a ter mais liberdade para investigações de formas para expressar aquilo que pensavam e sentiam. A *vinda do crítico de arte Blaise Cendrars ao Brasil, trazido pelos artistas modernistas brasileiros* para indicar-lhes como produzir dentro dessa modernidade. O mesmo estimulou os brasileiros a buscarem sua brasilidade, suas origens, dando valor àquilo que era caipira, mas era próprio

daqueles artistas. Esses dois fatos foram trazidos para tirar dos alunos a obrigação da busca do realismo através da arte, em favor de uma poética livre, porém expressiva, e mostrar também que não era necessário um aval de nenhum especialista para que experimentassem e ousassem na arte. Embora em seu discurso surgisse uma familiaridade com manifestações da cultura popular, ainda existia um bloqueio para a experimentação, por isso esses fatos foram utilizados para libertarem os alunos de obrigações desnecessárias com a arte. Na busca de temática significativa, foi sugerido o trabalho com o tema os sonhos. Foram dados aos alunos momentos para refletirem e recordarem aquilo que queriam muito, para depois transmitirem esses sonhos para o papel. Os trabalhos foram desenvolvidos com tinta guache sobre papel, um material tradicional nas artes visuais. Esse material foi selecionado, pois dentro do planejamento dos encontros, primeiramente, foi dada prioridade ao contato sensível com a arte para depois chegar à questão da pesquisa de materiais em si. Partimos do pressuposto de que no primeiro momento, haveria mais facilidade de gerar o contato com a arte através de um material já reconhecido pelo grupo para essa finalidade, e levando em conta também a questão do imaginário do conjunto e suas inquietações sobre a arte, que foram diagnosticadas no primeiro contato com os alunos [...] No segundo encontro, foi proposta uma colagem coletiva a partir das pinturas realizadas na oficina anterior. Os alunos podiam utilizar tanto pintura quanto a xerox das mesmas, dando novos significados aos trabalhos já realizados. As dificuldades que surgiram, parte foram orientadas, e parte lançadas novamente ao aluno em forma de desafios a investigar. No segundo momento dos encontros, foi apresentado aos alunos o artista Franz Krajcberg que, em sua produção, denuncia a destruição da natureza e, para isso, utiliza como matéria restos de árvores queimadas em incêndios propositais nas florestas brasileiras. Foi relatada sua história e a relação da sua poética e vivências com os materiais que utiliza em sua produção. Foram oferecidos aos alunos galhos secos e folhas para realizarem uma colagem sobre papel, apropriando-se dos materiais do artista para expressar uma temática individual. Foi sugerida como temática desse trabalho a formatura e conclusão dos estudos do ensino médio naquele semestre, a forma como viam a experiência do supletivo e o futuro que cada um planejava para si depois da mesma. Nos trabalhos, parte dos alunos trabalhou literalmente a queimada de Krajcberg, apontando a falta de significado do tema (formatura) para cada um, mas também a identificação com a temática do artista, enquanto outros alunos desenvolveram os trabalhos a partir do tema proposto. Pela falta de familiaridade com os materiais, surgiu uma série de dificuldades para desenvolver o trabalho.

No encontro seguinte, foi criado na aula um momento de experimentação para familiarização dos alunos com aqueles materiais. Novamente, foram oferecidos galhos, folhas, flores, café moído, água, álcool, cola branca, pincéis, copos descartáveis, folhas de papel. Foi feito um convite para experimentarem os materiais, e também alguns testes para mostrar que não havia regras, mas que para conseguir as tintas com os materiais naturais eles precisariam ser cientistas e pesquisar. Os alunos fizeram experiências com as tintas e foram sociabilizando os resultados obtidos, mesmo aqueles não satisfatórios. Formada uma paleta de tintas e possibilidades com os materiais, foi proposta a realização de um auto-retrato. A partir do trabalho de uma aluna que pintou as mãos e carimbou a folha, conversamos sobre as diferentes formas de se representar e o papel dos materiais no auxílio da produção de significados e no desenvolvimento de uma linguagem. Depois da experiência com os materiais naturais, surgiu no grupo a observação dos resultados e conquistas plásticas com o uso dos diferentes materiais. Foi então proposto aos alunos refletirem sobre quais materiais seriam propícios para a construção do auto-retrato. Para tal, foi mostrada uma série de imagens de obras de arte contemporâneas que têm como matéria ou suporte quebra-cabeças, carro, fotografia, corpo, objetos do cotidiano, tapetes cortados, colagens, etc. No último encontro, os alunos responderam a um questionário sobre as atividades realizadas. [...] Dessa vivência em sala de aula, tornou-se evidente a importância do arte-educador ter uma busca constante de estímulos e forças geradoras para as experimentações, fazendo participar do processo de ensino-aprendizagem os acasos, e estar sempre atento às expectativas, transformações, respostas e questionamentos tanto dele mesmo quanto dos alunos, evidenciando assim um processo de mediação de mão dupla, onde todos recebem e oferecem, caracterizando um trabalho com resultados significativos para todos. (RAMOS, 2005, p. 20-29).

Ainda que o número de encontros na escola seja reduzido, a relação com os estudantes contribui para o licenciando compreender a importância do vínculo entre professor e aluno na relação pedagógica e a necessidade do ato educativo ser pautado em princípios éticos e no cuidado e respeito pelo ser humano.

O vínculo é a única forma de tornar a aula mais produtiva, permitindo que haja um respeito que vem da troca. (Simone)

Ficará o aprendizado de que o compromisso político, a postura ética e o cuidado com o ser humano devem fazer parte de qualquer profissão. (Cláudia)

Em sua totalidade, a experiência vivida oferece elementos concretos que contribuem para que, se feita, a opção pela docência da arte se dê de forma consciente e represente, de fato, uma escolha.

O contato com a regência pode fazer muitos de nós percebermos que lecionar não é algo tão complicado assim, e ver isto como uma nova possibilidade dentro do campo de atuação onde pretendemos trabalhar. (Simone)

Foi possível vivenciar na prática os desafios do dia-a-dia de uma sala de aula. Dessa forma foi instaurada a experiência da aula que levou muitos de nós a rever posições quanto a realmente vir a trabalhar com educação. (Reinaldo)

Com essa disciplina, o fato de as oficinas fazerem parte dela, junto ao planejamento, a prática e reflexão, e isso ser feito junto com os colegas e com seu apoio, me ajudou muito a aprender lidar com meus medos, minhas inseguranças, sinto que cada vez mais consigo vencer essas barreiras e agora até consigo ver a educação como um possível caminho para mim. (Tatiana L.)

Também ocorre de alguns alunos professores não ficarem satisfeitos com os resultados de suas proposições, seja pelo baixo envolvimento que eles próprios tiveram com o processo formativo ou por não terem se preparado para o enfrentamento de dificuldades e imprevistos, seja pelas dificuldades impostas pela instituição escolar, que de fato podem prejudicar o desenvolvimento das propostas, serem consideradas intransponíveis.

Talvez tenhamos nos distanciado da necessidade de manter vivas as idéias planejadas para a aula, pois durante a aplicação dessa oficina, a indisciplina e a dificuldade para lidar com a classe resultaram em uma frustração que me desestimulou profundamente para o exercício de ser professor. A sensação de incompetência para lidar com o público que ali se apresentava foi muito grande, como se, nos quase quatro anos de faculdade, eu não tivesse assimilado nada dos ensinamentos dos meus professores. O plano para aplicação da oficina partiu das questões apresentadas pelos alunos no diagnóstico realizado, procurando

também uma adaptação ao tema do auto-retrato, então foi muito difícil lidar com a frustração decorrente da reação dos alunos diante do trabalho: indisciplina, desinteresse, desrespeito, falta de comprometimento. (Ana Paula)

Havendo disposição para refletir sobre os fatores geradores dos resultados negativos, reavaliando suas atitudes e os pressupostos de suas ações, o aluno professor poderá desenvolver novas experiências, que, dessa vez, sejam mais satisfatórias tanto para si quanto para os alunos. Se positivos, os resultados podem evitar que ele afaste de seu universo a perspectiva de trabalhar com o ensino da arte.

As hipóteses sobre o “fracasso” da oficina passaram pela falta de vínculo com os alunos, a necessidade de explicitarmos o trabalho e o seu propósito, o distanciamento entre as oficinas e serem de número reduzido, embora cada uma de longa duração, pela obrigatoriedade da presença dos alunos, pela necessidade de prever o acaso e ter flexibilidade para lidar com ele, pela preocupação em equilibrar a exposição de idéias, imagens e conceitos e o trabalho prático e a apreciação; a realização dessas oficinas nas três últimas aulas do período matutino, quando os alunos estão naturalmente mais dispersos, pela necessidade de propor um trabalho que seja mais desafiador e adequado para esse público, a disponibilidade emocional do educador [...]. (Ana Paula)

[...] A oficina seguinte demandou um esforço grande de nossa parte para a continuação do trabalho depois do primeiro resultado, mas conseguimos dar seqüência ao plano inicial de levar aos alunos propostas dentro de questões levantadas por eles no diagnóstico inicial: trabalhos ligados ao corpo. E embora ainda aparecessem dificuldades, o contexto geral pareceu conspirar para que a oficina transcorresse de forma mais tranqüila, e a oficina transcorreu sem muitos contratemplos, ao contrário da anterior. Refletindo sobre as razões para que isso ocorresse, pensamos que nossa postura com relação à classe foi mais firme, embora muitos alunos saíssem freqüentemente da sala. [...]. (Ana Paula)

Se mesmo tendo passado pelo exercício crítico-reflexivo e tido a oportunidade de desenvolver novas propostas, o aluno professor ainda julgar intransponíveis as dificuldades, poderá deixar de considerar a escola como um local de trabalho. A isso se segue um difícil, porém necessário, momento de

reavaliação de suas escolhas. Entretanto, essa reavaliação não representa necessariamente um abandono da arte e da educação, e sim uma necessidade de vislumbrar alternativas de atuação sem que se tenha de renunciar aos seus propósitos pessoais.

[...] Diante das dificuldades pessoais que se apresentaram na experiência com o ensino formal, preciso buscar outras possibilidades de atuação nas quais a Arte possa ser inserida como a chave para que a educação cumpra sua função maior de transmitir, preparar, transformar e melhorar os indivíduos e, conseqüentemente, a sociedade em que vivem. (Ana Paula)

[...] As possibilidades de educação em arte são inúmeras e não precisam acontecer essencialmente nas salas de aula das escolas. [...] entendo a importância da atuação do artista educador no espaço formal – inclusive porque acredito que mesmo com todos os seus problemas a escola ainda constitui um dos espaços mais democráticos de acesso à educação e à cultura – mas acredito que algumas pessoas têm mais perfil para exercer tal função, outras menos. Pelas experiências que tive, creio que o meu caminho não é a mediação em arte no espaço formal. Mas perceber isso me incomodou muito e me causou angústia: aonde iria atuar, se não conseguia me ver compactuando com tal estrutura? [...] Refleti muito sobre essa situação, e a própria natureza da educação e da arte me fizeram entender eu posso atuar como mediadora aonde quiser porque já tenho o mais importante, que é a consciência. Sei da importância de se “educar o sensível” e acredito que as transformações provocadas pela arte acontecem, ainda que praticamente invisíveis e difíceis de mensurar. [...] De qualquer maneira, o mais importante é que entendi que se educação vem de “educare”, que significa “tocar ao coração” e a arte é um caminho de vida, um exercício de liberdade, tenho que olhar para dentro de mim mesma e potencializar o que tenho de melhor. De que adianta permanecer em uma escola – porque talvez esse seja o local de atuação mais comentado, mais estudado, mais pesquisado durante todo o curso – e ter uma atuação medíocre? (Cláudia)

Viver experiências com o ensino aprendizagem da arte em um espaço que congrega inúmeras carências, pode dar ao futuro professor a consciência da importância política de suas ações, ao mesmo tempo que o faz recordar a natureza social da arte. Por essa razão, quando depois de ter testado

concretamente a sua vontade de ser professor, o aluno da licenciatura ainda manter a decisão pela docência da arte, é porque, além de reconhecer a importância política de seu papel e a imprescindibilidade da arte e da educação no processo de humanização, também reconheceu que, apesar dos inúmeros problemas que dificultam a atuação do professor de arte na escola, esses mesmos problemas são uma condição para o desenvolvimento de ações criadoras.

Não posso dizer que foi fácil, porque não foi! Mas senti pela primeira vez um sorriso de aluno ao contemplar a finalização de uma produção, ser compreendida, mas ao mesmo tempo ter de me conter diante das indisciplinas (afinal, até bem pouco tempo atrás, esta era também a minha reação na sala de aula), pois sabia que elas não eram resultado da má vontade dos alunos, mas das falhas do sistema e das barricadas impostas pelas entidades de educação que interpretam as leis e decretos para fazer avançar o mecanismo escolar, sem se importar se os alunos estão sendo realmente bem educados e atendidos em suas reivindicações. (Maíra)

Entrar em contato com a regência de fato foi inédito e possibilitou a decisão de lecionar. Anteriormente, havia dúvidas sobre esta opção, mas muitos medos que possuía foram desmistificados e conheci outros obstáculos, sendo estes reais. A indisciplina é constante e o desgaste físico também, porém a troca com os alunos é rica e fascinante. (Simone)

Essa experiência para mim foi maravilhosa, quando o último aluno saiu da sala e eu vi todos aqueles trabalhos, me senti vitoriosa, eles haviam feito trabalhos lindos, haviam me chamado de professora, haviam me considerado uma professora, e isso valeu mais que o título de licenciada que terei em um ano. [...] Foi durante o processo das oficinas que mudei de emprego, agora sou uma educadora, trabalho em uma escola. (Marta).

Os alunos experimentaram oficinas feitas especialmente para eles. Foi possível proporcionar uma atividade completamente diferente de tudo que eles realizaram até então. As experimentações, extremamente variadas e surpreendentes, desencadearam processos que são fagulhas para um caminho na arte, como espectadores ou produtores. (Simone)

Acredito que esse tipo de parceria é um exemplo para toda instituição de arte que se preze, todas deveriam realizar projetos de arte em escolas públicas e municipais, Ongs, comunidades periféricas e etc., tão carentes a esse tipo de informação que julgo necessárias para o desenvolvimento sadio da mente, corpo e espírito humano. Há tantos artistas com o rei na barriga fazendo discurso conceitual de seus tronos imantados e limpinhos, enquanto nós, meros estudantes, com nossos professores realizamos nosso trabalho de formiguinha pondo a mão na massa. (André)

Que o eco de nossos pequenos gestos reverberem mundo afora. (André)

Também os estudantes da escola reconhecem a importância das experiências vivenciadas por eles. Os elementos que reconhecem como positivos no processo vivenciado, relacionados à novidade, ao prazer; ao respeito às suas características, necessidades e universo sociocultural; à ampliação de suas vivências e conhecimentos; à possibilidade de expressão e exercício cognitivo; ao encorajamento e descoberta de suas potencialidades e potencialidades de seus colegas, entre outros, nos indicam que é possível reencontrarmos a dimensão humana do educar, portanto, a essência do ensino da arte.

Gostaria que vocês promovessem mais oficinas, só assim podemos aprender sobre a arte e muito mais. A arte é uma coisa que está dentro de nós, as professoras fizeram a gente perceber isso e espero que vocês continuem fazendo isso. (aluna do ensino fundamental)

Eu nunca tinha feito alguma atividade assim antes. (aluna do ensino fundamental)

Aprendi mais movimentos artísticos e outras coisas sobre a arte, fizemos trabalhos muitos legais e até apresentamos uma mini peça “performance”. Eu até queria que tivéssemos uma oficina todos os dias, pois podemos nos expressar de várias formas. (aluno - ensino fundamental)

A gente aprende um pouco mais sobre todos os tipos de arte aqui no Brasil e no mundo. Gostei muito das aulas, pois foram muito criativas e interativas. (aluna - ensino fundamental)

Foram oficinas interessantes com dinâmicas diferentes, trabalhamos com coisas que nunca pensamos em trabalhar, [...] Nós nos divertimos muito. (aluno - ensino fundamental)

Adoro as oficinas. Aprendi muito porque trabalhamos muito com nossa imaginação e criatividade. Eu mesma não sabia que era tão criativa assim, mas descobri. (aluna do ensino médio)

As oficinas, de certo modo, nos ajudam a conhecer melhor nossos colegas e a visão deles sobre o mundo e seus sentimentos sobre a vida. (aluna do ensino médio)

Essas oficinas foram muito boas para mim porque pude explorar não só outras culturas, mas também pude me conhecer melhor. (aluno do ensino médio)

Quando fazemos tipo de trabalhos como esses, as idéias aparecem como num toque de mágica. Pessoas que se sentem incapazes percebem que são capazes. (aluno do ensino médio)

Antes eu não tinha noção do quanto podemos representar por símbolos os nossos sentimentos. (aluna do ensino médio)

Eu acho importante a arte, não só porque eu adoro, mas porque está no nosso dia a dia. Esse projeto fez com que as pessoas que nunca tiveram contato com a arte ou com o ato de fazer arte pudessem expor suas idéias e opiniões. (aluna do ensino médio)

Essas atividades foram como um grande exercício para a minha mente. Gostaria que elas não terminassem e passassem a ser semanais. (aluno ensino médio)

A experiência vivida permite que o futuro professor de arte reconheça a importância de a imersão na escola ser guiada por uma perspectiva crítica de ação, ainda que também saiba que a ausência de base teórica e vivencial a torna impossível.

Foi possível dar conta da realidade da escola e permitiu que fizéssemos uma abordagem levando em consideração o repertório cultural e a nossa vivência. (Reinaldo)

Hoje tenho certeza absoluta de que somente entrar em uma sala de aula e fazer algo acontecer pode nos preparar para a profissão. (Margarete)

Conseguimos colocar em prática não só os conteúdos das aulas de Didática, Políticas Educacionais, Laboratório de Prática de Ensino e Aprendizagem da Arte, como também – e principalmente – o nosso propósito como artistas-educadores. (Cláudia)



Fotos: Raquel Romano

A necessidade de realização de um trabalho colaborativo entre escola e universidade na formação do professor, em substituição à maneira improdutiva com que, de um modo geral, o estágio ainda é organizado, evidencia-se.

O projeto vem mostrar que um dos caminhos para a movimentação e transformação da educação pode ser a união entre as instituições de ensino. Parcerias que incentivem o educador e o educando, incluam as necessidades do ensino formal e informal, que venham assumir novas posturas diante da necessidade da educação e da arte. (Luiz Gustavo)

E quando, apesar dos problemas que concentra, a escola passa a representar uma oportunidade de realização pessoal e reafirmação da vontade educadora, graças à união de trabalho e liberdade, a docência da arte se torna uma opção madura, imprimindo às mãos daqueles que o fazem, a potência da ação transformadora.

Eu percebi a importância que os outros têm na construção de uma sociedade melhor, porque sozinhos não somos nada. Vi na arte a única maneira de compreender simbolicamente como tudo, aparentemente tão distante, pode se relacionar, pois ela tem o poder de criar relações que aos nossos olhos parece impossível. Nós podemos ver e fazer aqueles que se propuserem ver o que quase ninguém vê. O arte-educador cria criadores de novos olhares e novas ações sobre o mundo. (Joana R.)



CONSIDERAÇÕES FINAIS



O torno gira. Sobre ele, terra e água.
O torno gira.
Os dedos mergulham na massa, procuram o centro.
Poucos o vêem.
Poucos o tocam.

Shoko e Isabel abriram as portas de seus universos poéticos. E nos mostraram a substância da terra. Ambas são testemunhas de que o exercício criador não deixa que no sujeito se instale uma visão desencantada do mundo, convidando-o a participar ativamente da formulação de novas possibilidades.

Adentrando seus universos, começamos a compreender que nos olhos daqueles que exercem sua capacidade inventiva não se enxerga desconsolo, apatia ou conformismo. Ao percorrer os olhos pelas bancadas, materiais e ferramentas das mestras, ouvindo suas histórias, vendo-as trabalhar e ensinar, refletimos sobre a necessidade de a escola se constituir um espaço de busca, encontro e construção humana.

As oficinas das artesãs são espaços de existência que integram trabalho e vida. Em seu interior, os objetos, com os quais mantêm uma relação afetiva, figuram como verdadeiros medidores sociais.

As mestras têm um caminho. Ensinam o que receberam do legado de seus passados e o que construíram ao percorrê-lo com seus próprios pés. Ensinam sempre mais do que dizem, enquanto os aprendizes aprendem sempre mais do que vêem, ouvem e fazem.

Na escola, a massificação destrói as culturas pessoais do aluno e professor. Não há protagonistas. Das relações educadoras às práticas educativas, tudo é alienado. A ausência do professor está, muitas vezes, em sua própria presença, pois, esvaziado do sentido cultural do seu ofício, acaba por professar uma verdade que não é a sua.

Seja na educação escolar ou na formação profissional, a prática só gera conhecimentos quando ocorre reflexão sobre ela, como se verifica na práxis artística criadora, em que a consciência que concebe e a mão que realiza o concebido transformando a matéria não se separam. Os objetos artísticos resultantes da integração entre o pensamento e a ação são objetos humanizados,

revelam e exprimem os seres humanos que os produziu. O mesmo ocorre quando a docência é exercida de forma criadora.

A arte e a educação são campos intersubjetivos que propiciam experiências simultaneamente individuais e coletivas. Ambos nos colocam em contato com tudo o que é pertinente a nós e aos outros ao mesmo tempo. Por isso, a aula de arte é um mundo a habitar, um mundo que nos abre para a alteridade. Quando não resulta somente da ação, mas, sobretudo, da consciência e imaginação, a aula humaniza-se.

A aula humanizada não somente promove como também exprime um verdadeiro encontro entre os seres humanos, mediados pelo mundo. Torna-se, um *lócus* de reciprocidade e de edificação humana, revelando, em cada elemento que dela participa, os propósitos e intenções que a sustentam.

Os propósitos para a profissão não advêm de uma realidade externa ao sujeito. Constroem-se na práxis e dela se alimentam. Eles estão exatamente naquilo que ainda não se realizou, no futuro. Desse modo, o próprio ato educativo pode ser gerador de propósitos para a docência da arte.

Assim como para as ceramistas que elegeram a dureza do barro como matéria-prima de suas ações sobre o mundo, a satisfação do professor ou futuro professor de arte não vem da ausência de problemas, tampouco do afastamento ou negação da realidade, e sim de sua ação criadora sobre a realidade, uma ação que reafirma sua escolha profissional e sua capacidade de contribuir para a transformação do ser humano e do mundo.

Para que suas ações se revistam de um caráter criador, um autêntico diálogo precisa ser instaurado entre ele - suas vontades, desejos, expectativas, necessidades e intenções – e a realidade concreta da escola. Esse diálogo nutre-se da atividade experimental e reflexiva, em cuja base encontra-se a noção de currículo como um campo móvel e aberto, a ser definido pelo próprio professor em sua práxis.

Uma vez que é do embate com a realidade escolar nua e crua que ações criadoras na educação escolar podem ser geradas, a escola e seus problemas são necessários à formação docente, e, ao contrário de provocarem desespero, podem despertar a vontade de agir, o espírito de pesquisa, a experimentação didática, o debate produtivo, a reflexão crítica e a busca pela renovação das práticas educativas e relações educadoras.

Tal qual ocorre nas oficinas de Shoko e Isabel, a parte prática da formação pode propiciar ao aluno da licenciatura a compreensão da essência da educação em arte, preparando-o para exercer um ofício instaurador de processos interativos, éticos, estéticos, sensíveis, críticos, reflexivos, cooperativos e criadores, que em nada se assemelham à instrução, treino de habilidades ou transferência de conteúdos.

Ou seja, durante sua própria formação, o futuro professor de arte pode vivenciar a aula como espaço de encontro e construção humana, no qual seus saberes – práticos e teóricos – integram-se e somam-se às suas histórias pessoais e referências culturais.

A formação inicial de professores de arte pode, assim, voltar-se para a compreensão dos processos educativos numa perspectiva dialógica, criadora, experimental e investigativa, interpretando o ato educativo na sua complexidade, tendo em conta não somente o educando, mas todo o contexto educativo.

Ao contemplar situações que favoreçam a preparação do aluno professor para a prática educativa, portanto para a conquista de uma atitude própria frente ao processo ensino-aprendizagem da arte, a formação docente compromete-se com o desenvolvimento integral de professores empenhados na constituição de pessoas mais felizes - uma antiga utopia da arte e da educação.

Disso decorre a necessidade de a parte da formação destinada à prática desenvolver-se de forma crítica e ativa, afastando o conformismo e provocando o despertar da consciência da necessidade de construção, criação e recriação de saberes, técnicas, valores, princípios e teorias para planejar e instaurar processos de ensino-aprendizagem da arte verdadeiramente significativos para aqueles que ocupam os bancos escolares.

Nessa perspectiva, ao professor responsável pela parte prática da formação cabe, antes de tudo, abandonar a improdutiva função de 'supervisor', que reduz seu papel ao de mero conferidor de carimbos, assinaturas e relatórios acrílicos, e o estágio a uma atividade burocrática, substituindo-a pelo papel de mediador entre os alunos professores, a arte e a realidade escolar, baseando sua atuação em uma perspectiva dialógica, também investigativa, facilitadora da atividade reflexiva e da comunicação entre todos.

Assim estabelecida, a relação entre os alunos professores e o professor orientador, e deles entre si, favorece a aquisição de atitudes e procedimentos

característicos ao trabalho colaborativo e reflexivo, bem como à gestação de uma práxis educadora baseada no diálogo, à qual os alunos poderão recorrer quando se tornarem, de fato, professores.

Reunidos em torno desse elemento humanizador, os docentes e os futuros professores comprometem-se com uma concepção de arte e de educação voltadas à edificação do ser humano, início do planejamento de toda e qualquer proposta educativa transformadora.

O caráter experimental do processo formativo favorece a adoção de uma atitude de flexibilidade e de abertura por parte do aluno professor perante os conceitos de arte, educação e ensino, abrindo novas e inesperadas possibilidades de ações educativas. Isso permite que ele inove e renove-se - uma necessidade para se atuar com a arte e a educação, posto que todas as potencialidades e limites desses campos não são conhecidos antecipadamente.

A experimentação não pode ser confundida com espontaneísmo. Ela só gera conhecimento se estiver acompanhada de pesquisa, reflexão e prática artística. Desse modo, ainda que a formação partilhada, experimental, dialógica e investigativa convide à exploração e à busca de respostas pessoais para os problemas encontrados no confronto com a realidade escolar e favoreça a ampliação dos quadros de referência do futuro professor, a práxis criadora não prescinde de conhecimentos, vivências e experiências estéticas e artísticas prévias e concomitantes ao processo formativo.

Assim a parte prática da formação, geralmente representada pelo estágio supervisionado e pela prática de ensino, pode ser um lugar de convergência, mobilização e transformação dos conhecimentos e experiências daqueles que serão professores de arte. Para tanto, é necessário que os alunos professores possuam um repertório razoavelmente diversificado, dele podendo lançar mão para a experimentação e a criação didática. Mas esse pré-requisito não os isenta de continuar estudando, lendo, freqüentando exposições de arte, pesquisando, explorando materiais e procedimentos artísticos e desenvolvendo produções artísticas próprias.

O processo de conhecimento não pode se dar sem que o aluno professor livre-se de dogmas e interrogue tanto a si próprio quanto ao seu campo de trabalho, pois é a dúvida que o levará à observação, coleta de dados, estabelecimento de hipóteses e encontro de respostas originais. É importante,

pois, que ele se dê conta do que ainda não sabe ou gostaria de saber com mais profundidade nos campos da arte e da educação, fazendo da dúvida o ponto de partida de seu próprio caminho de conhecimento.

E uma vez que a práxis criadora não pode ser exercida por sujeitos que se abstenham de ter objetivos, teimando em atuar sem nenhuma finalidade, é importante que o aluno professor encontre reais intenções para trabalhar com o ensino-aprendizagem da arte. São elas - suas finalidades - acompanhadas de sua vontade de agir sobre a realidade escolar, que farão a mediação entre seus pensamentos e suas ações. Daí a necessidade de refletir sobre seus propósitos - *o que o põe em movimento?*

Os limites da realidade escolar acionam o exercício crítico, reflexivo e criador, alimentado pelas forças da imaginação. Incorporado à práxis do aluno professor, esse exercício impede que nele se instale uma visão desencantada do ensino da arte, mantendo-se alheio à sua prática educativa, pois ele passa a estabelecer com sua práxis uma relação de interioridade, tendo suas questões e propósitos como reguladores da coerência de seus atos.

Quando se tornar de fato professor não compartilhará com seus alunos somente seus conhecimentos, mas também sua vontade e sua esperança. Sem dissociar o objetivo do subjetivo, e lidando com a imprevisibilidade e a indeterminação do processo educativo e de seus resultados, suas aulas poderão ser obras singulares voltadas para o encontro e a construção humana e contribuirão para a humanização da escola e do mundo.

O torno gira.

As mãos se movimentam.

Que mundos podem ser inventados?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBANO, Ana Angélica. *Tuneu, Tarsila e outros mestres: o aprendizado da arte como um rito de iniciação*. São Paulo: Plexus, 1998.
- ALEGRE, Sylvia Porto. *Arte e ofício do artesão: história e trajetórias de um meio de sobrevivência*. São Paulo: F.F.L.C.H. Universidade de São Paulo, 1987. (Tese de doutorado).
- ALEGRE, Sylvia Porto. *Mãos de mestre: itinerários da arte e da tradição*. São Paulo: Maltese, 1994.
- ALIGHIERO, Mario. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- ANDRADE, Mário de. *O baile das quatro artes*. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1963.
- ANDRADE, Mário de. "Moringas de barro". In *Será o Benedito!: crônicas do suplemento em retrogravura de O Estado de São Paulo*. São Paulo: EDUC: Ed. Giordano; Agência Estado, 1992, pp. 91-93.
- ANDRÉ, Marli (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.
- APPLE, Michael W. e NÓVOA, António. *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Porto Editora, 1998.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.
- ARGAN, Giulio Carlo. *Walter Gropius e a Bauhaus*. Lisboa: Editorial Presença, 1990.
- ARGAN, Giulio Carlo. *Arte e crítica de arte*. Lisboa: Editorial Estampa, 1995.
- ARIETI, Silvano. *La creatividad: la síntesis mágica*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- ARNHEIM, Rudolf. *Intuição e intelecto na arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- BÂ, Amadou Hampâté. *Amkoulle, o menino fula*. São Paulo: Palas Athena: Casa das Áfricas, 2003.
- BACHELARD, Gaston. *O direito de sonhar*. São Paulo, Difel, 1986.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. (Os pensadores). São Paulo: Nova Cultural, 1988.

- BACHELARD, Gaston. *O ar e os sonhos: Ensaio sobre a imaginação do movimento*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- BACHELARD, Gaston. *A psicanálise do fogo*. São Paulo, Martins Fontes, 1994.
- BACHELARD, Gaston. *A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. São Paulo, Martins Fontes, 1998.
- BACHELARD, Gaston. *A terra e os devaneios da vontade: ensaio sobre a imaginação da matéria*. São Paulo, Martins Fontes, 2001.
- BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva/Fundação IOCHPE, 1991.
- BARBOSA, Ana Mae. (org.). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997.
- BARBOSA, Ana Mae. *John Dewey e o ensino de arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.
- BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no ensino da arte* (org.). São Paulo: Cortez, 2002.
- BARROS, Diana Luz Pessoa e FIORIN, José Luiz (orgs.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.
- BARSOTTI, Marina Giorgi. *O sonho como possibilidade de aproximação entre adolescência e arte contemporânea*. São Paulo, Centro Universitário Belas Artes de São Paulo, 2005. (Trabalho de conclusão de curso).
- BARTHES, Roland e FLAHAULT. "Palavra". In: *Enciclopédia Einaudi*, v. 2, oral/escrito, argumentação. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1987, pp.119-136.
- BARTHES, Roland e HAVAS, Roland. "Escuta". In: *Enciclopédia Einaudi*, v. 2, oral/escrito, argumentação. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1987, pp. 137-145.
- BENEDICT, Ruth. *O crisântemo e a espada*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BENEVENTO, Márcia. "A oficina". In: SESC São Paulo, *Flávio Império em cena. o guia*. São Paulo: SESC, 1997, p. 8.
- BOLLNOW, Otto Friederich. *Filosofia existencial*. São Paulo: Livraria Acadêmica, 1946.
- BONNASSIE, Pierre. *Dicionário de História Medieval*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1985.

- BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Ática, 1986.
- BRUNO, Francisco da Silveira. *Grande dicionário etimológico-prosódico da Língua Portuguesa*. 2º volume, São Paulo: Saraiva, 1964.
- BUBER, Martin. *Do diálogo e do dialógico*. São Paulo: Perspectiva, 1982a.
- BUBER, Martin. "Da função educadora". In: *Revista Reflexão*, ano VII, n.23, PUC-Campinas. maio-agosto de 1982b, pp. 5-23.
- BUBER, Martin. *Eu-tu*. São Paulo: Centauro, 2004.
- CAIUBY, Maíra. *A arte como veículo da livre expressão do pensamento: objeto para criar e pensar*. São Paulo, Centro Universitário Belas Artes de São Paulo, 2005. (Trabalho de conclusão de curso).
- CANCLINI, Néstor Garcia. *As culturas populares no capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- CANDIDO, Antonio. "O direito à literatura". In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades, 1995. pp. 235-263.
- CAVALCANTI, Claudia, MATTOSO, Chico. *Da sede ao pote*. São Paulo; Comunitas, 2003.
- CHAGAS, Aécio Pereira. *Argilas: as essências da terra*. São Paulo: Moderna, 1997.
- CLARK, Lygia. *Lygia Clark*. Textos de Lygia Clark, Ferreira Gullar e Mário Pedrosa. Rio de Janeiro, FUNARTE, 1980.
- CONSENTINO, Andréa. *Desenho: força acessível que sustenta a criatividade do ser*. São Paulo, Centro Universitário Belas Artes de São Paulo, 2005. (Trabalho de conclusão de curso).
- CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORINTA, M. G. G., FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. de A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras: ALB, 1998.
- CRUZ, Thais Wense de Mendonça Cruz. *À escuta do fazer: a imaginação simbólica entre o artesão e a matéria prima*. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, 2001. (Tese de doutorado).
- CUNHA, Antonio Geraldo da. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- CUNHA, Newton. *Dicionário SESC: a linguagem da cultura*. São Paulo: Perspectiva: SESC São Paulo, 2003.

DAVIS, F. Hadland. *Mitos e lendas do Japão*. São Paulo: Landy Editora, 2004.

DEWEY, John. *Como pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933.

DEWEY, John. *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

DEWEY, John. *Vida e educação*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1973.

DEWEY, John. *A arte como experiência*. Os pensadores. Rio de Janeiro: Abril Cultural, 1974.

DORFLES, Gillo. *O devir das artes*. São Paulo: Martins fontes, 1992.

DUARTE Jr. João-Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Paraná: Criar Edições, 2003.

DUCROT, Oswald. "Dizível / indizível". In: *Enciclopédia Einaudi, v. 2, Linguagem – enunciação*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984, pp. 458-477.

EFLAND, Arthur. D. "Teoria da aprendizagem para uma época pós-moderna". In: *A compreensão e o prazer da arte - 2º encontro*. São Paulo: SESC.

EISNER, Elliot. "Estrutura e mágica no ensino de arte". In: BARBOSA. Ana Mae. *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997, pp. 77-92.

ELLIOTT, John. "Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio". In: CORINTA, M. G. G., FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. de A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras: ALB, 1998, pp. 137-152.

ENDLER, Margarete. *Arte abstrata: do processo à mediação*. São Paulo, Centro Universitário Belas Artes de São Paulo, 2005. (Trabalho de conclusão de curso).

ESTRELA, Maria Teresa. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora, 1992.

FARIA, Ana Paula Ruzzante Mattos. *O auto-retrato como possibilidade de instrumento pedagógico*. São Paulo, Centro Universitário Belas Artes de São Paulo, 2005. (Trabalho de conclusão de curso).

FERREIRA, May Guimarães Ferreira. "Essência e existência: conflito fundamental do pensamento pedagógico". In: *Revista Reflexão*, ano VII, n.23, PUC-Campinas. maio-agosto de 1982, pp. 32-55.

FIGUEIREDO, Luciano (org.). *Lygia Clark. Hélio Oiticica. Cartas 1964-1974*. Rio de Janeiro, UFRJ, 1996.

- FISCHER, Ernest. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- FOCILLON, Henri. *A vida das formas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- FRAYZE-PEREIRA, João. "Shoko Suzuki: uma poética do segredo". In: SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Cultura. *Shoko Suzuki: 50 anos de cerâmica*. São Paulo: Museu da Casa Brasileira, 2003, pp.10-11. (Catálogo de exposição).
- FRAYZE-PEREIRA, João. "Expressão do cosmos". In: CITIGROUP. *Shoko: caminho*. São Paulo: Citigroup, 2006, p. 4. (Catálogo de exposição).
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. *Sobre educação: diálogos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- FROTA, Lélia Coelho. *Pequeno dicionário da arte do povo brasileiro, século XX*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2005.
- FULLAT, Octavi. *Filosofias da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- FULLER, Peter. "Pela recuperação de um método e da arte". In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1983, pp. 4-11.
- FURTER, Pierre. *Educação e reflexão*. Petrópolis: Vozes, 1966.
- FURTER, Pierre. *Educação e vida*. Petrópolis: Vozes, 1972.
- GABBAI, Miriam B. Birman (editora). *Cerâmica: arte da terra*. São Paulo: Callis, 1987.
- GADOTTI, Moacir. *Comunicação docente*. São Paulo: Loyola, 1975.
- GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.
- GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2002.
- GIROUX, Henry. *Cruzando fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- GÓMES, Angel Pérez. "O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo". In: NÓVOA, Antonio (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, pp. 93-114.
- GREENHALGH, Laura. "Doído, um tempo doído, cheio de promessas". In: SESC São Paulo, *Flávio Império em cena*. São Paulo: SESC, 1997, p. 16-20.
- GUSDORF, Georges. *Professores, para quê? Por uma pedagogia da pedagogia*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GUTIÉRREZ, Francisco. *Educação como práxis política*. São Paulo: Summus, 1988.

HAUSER, Arnold. *História social da arte e da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HERDER LEXICON. *Dicionário de símbolos*. Cultrix: São Paulo, 2000.

HOBBSAWN, Eric. *Era dos extremos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUBERMAN, Michael. "O ciclo de vida profissional dos professores". In: NÓVOA, Antonio (org). *Vida de professores*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2000. pp. 31-61.

IMBERNÓN, F. *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

KATINSKY, Júlio Roberto. "O ensino artístico na casa de Flávio – uma evocação". In: SESC São Paulo, *Flávio Império em cena*. São Paulo: SESC, 1997, p. 103-110.

KATZ, Renina. "Breve perfil de Flávio Império". In: SESC São Paulo, *Flávio Império em cena*. São Paulo: SESC, 1997, p. 15.

KLINTOWITZ. Jacob. *A ressacralização da arte*. São Paulo: SESC São Paulo, 1999. (catálogo de exposição).

KLINTOWITZ. Jacob. "Shoko Suzuki: reminiscências". In: SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Cultura. *Shoko Suzuki: 50 anos de cerâmica*. São Paulo: Museu da Casa Brasileira, 2003, p.3. (catálogo de exposição).

KLINTOWITZ. Jacob. "A grande dama". In: CITIBANK. *Shoko: caminho*. São Paulo: Citibank, 2006, p. 1. (catálogo de exposição).

LANIER, Vincent. "Devolvendo arte à arte-educação". In: ARTE, São Paulo, 1984, 3 (10): pp. 4-8.

LAROSSA, Jorge. "Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão". In: SKLIAR, Carlos e LARROSA, Jorge. (orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LIPMAN, Matthew. *O pensar na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LOPES, Edward. "Discurso literário e dialogismo em Bakhtin". In: Barros, Diana Luz Pessoa de e Fiorin, José Luiz (org.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

LOURENÇATO, Luiz Gustavo Voltane. *Mestre Didi e o espaço sagrado da criação artística*. São Paulo, Centro Universitário Belas Artes de São Paulo, 2005. (Trabalho de conclusão de curso).

LURKER, Manfred. *Dicionário de simbologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

- MACHADO, Regina. "O Conto de Tradição Oral e a Aprendizagem do Professor", in *Idéias*. São Paulo: FDE, 1988.
- MACHADO, Regina. *Arte-Educação e o Conto de Tradição Oral: elementos para uma pedagogia do imaginário*. São Paulo: ECA/USP, 1989 (tese de doutorado).
- MACHADO, Regina. "Rasas razões", in BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no ensino da arte* (org.). São Paulo: Cortez, 2002.
- MACHADO, Regina. *Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias*. São Paulo: DCL, 2004.
- MAFFEI, Marcelo Onuki. *Da vigília ao sonho: uma investigação poética do cotidiano através da linguagem plástica do desenho*. São Paulo: Centro Universitário Belas Artes de São Paulo, 2005. (Trabalho de Conclusão de Curso)
- MANACORDA, Mario Alighiero. *História da educação: da Antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.
- MARINA, José Antonio. *Teoria da inteligência criadora*. Lisboa: Editorial Caminho, 1995.
- MARINA, José Antonio. *Ética para náufragos*. Lisboa: Editorial Caminho, 1996.
- MATOS, Sônia Missagia de. "Artefatos de gênero na arte do barro: masculinidades e femininidades". *Revista Estudos Feministas (on line)*, 2001, vol. 9, n.1, (acessado em 13 de novembro de 2005), pp. 56-80. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>.
- MCLAREN, Peter. "Pedagogia revolucionária em tempos pós-revolucionários: repensar a economia política da educação crítica". In: IMBERNÓN, F. *A educação do século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, pp. 119-140.
- MIYAZAWA, Kenji. *Trem noturno da Via Láctea*. Tóquio: Luna Books, 1994
- MORAES, Sumaya Mattar. *Aprender a ouvir o som das águas: o projeto poético-pedagógico do professor de arte*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2002. (Dissertação de mestrado).
- MORENO, Cezar. *A colonização e o povoamento do Baixo Jequitinhonha no século XIX: a "Guerra Justa" contra os índios*. Belo Horizonte: Canoa das letras, 2001.
- NÓVOA, Antonio (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- NÓVOA, Antonio (org). *Vida de professores*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2000.

OLIVAL, Maura Muller do. *O ritual performático na mediação*. São Paulo, Centro Universitário Belas Artes de São Paulo, 2005. (Trabalho de conclusão de curso).

PARK, Linda Sue. *Por um simples pedaço de cerâmica*. São Paulo: Martins fontes, 2005.

PARSONS, Michael J. *Compreender a arte: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo*. Lisboa: Editorial Presença, 1992.

PARSONS, Michael J. "Mudando direções na arte-educação contemporânea". In: *A compreensão e o prazer da arte – São Paulo*: SESC, 1998.

PAZ, Octávio. *Convergências: ensaios sobre arte e literatura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

PESSANHA, José Américo Motta. "Bachelard: as asas da imaginação". In: BACHELARD, Gaston. *O direito de sonhar*. São Paulo, Difel, 1986, pp. v-xxxi.

PICONEZ, S. C.B. *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas: Papirus, 2003.

PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena (orgs.). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez, 1982.

PLATÃO. *O banquete*. São Paulo: Atena Editora, s.d.

RAMOS, Marta Masiero. *Valorização e mediação da experimentação dos materiais na arte contemporânea*. São Paulo, Centro Universitário Belas Artes de São Paulo, 2005. (Trabalho de conclusão de curso).

READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins fontes, 1982.

RIZZI, Maria Christina Souza Lima. "Contemporaneidade (mas não onipotência) do Sistema de Leitura de Obra de Arte Image Watching". Disponível em <http://www.artenaescola.org.br>

ROLNIK, Sueli. "Molda-se uma alma contemporânea. O vazio-pleno de Lygia Clark". In: Benilton Bezerra Júnior; Carlos Alberto Plastino. (Org.). *Corpo, Afeto e Linguagem. A questão do sentido hoje*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2001, pp. 315-350.

- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Os devaneios do caminhante solitário*. Brasília: UNB-Hicitec, 1986.
- RUGIU, Antonio Santoni. *Nostalgia do mestre artesão*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.
- SALLES, Cecília Almeida. *Gesto Inacabado: processo de criação artística*. São Paulo: FABESP: Annablume, 1998.
- SANTOS, André Luís Raimundo dos. *Conexões e diálogos: possibilidades e mediação na arte contemporânea*. São Paulo, Centro Universitário Belas Artes de São Paulo, 2005. (Trabalho de conclusão de curso).
- SARTRE, Jean-Paul. *O existencialismo é um humanismo*. (Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- SCHÖN, Donald. "Formar professores como profissionais reflexivos". In: NÓVOA, Antonio (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, pp.77-91.
- SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SESC São Paulo. *Flávio Império em cena*. São Paulo: SESC, 1997.
- SILVA, Joaquim Celso Freire. *Políticas públicas no Vale do Jequitinhonha: a difícil construção da nova cultura política regional*. Santo André, SP: Alpharrabio, São Caetano do Sul, SP: Universidade IMES, 2005.
- SOARES, Lelia Gontijo (coord.). *Bonecos e vasilhas de barro do Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais – Brasil*. Rio de Janeiro: Funarte/Instituto nacional do Folclore, 1984.
- SPROUL, Barbara C. *Mitos primais*. São Paulo: Siciliano, 1994.
- SUCHODOLSKI, Bogdan. *La pédagogie et les grands courants philosophiques*. Paris, Scarabée, 1960.
- STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Ediciones Morata: Madrid, 1991.
- STENHOUSE, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza: selección de textos de J. Rudduck y D. Hopkins*. Ediciones Morata: Madrid, 1998.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2000.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. *Filosofia da Praxis* - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins fontes, 2000.

ZEICHNER, Ken. “Novos caminhos para o praticum: uma perspectiva para os anos 90”. In: NÓVOA, Antonio (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, pp. 115-138.

ZEICHNER, Ken “Para além da divisão entre professor-pesquisador e professor acadêmico”. In: CORINTA, M. G. G., FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. de A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador (a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras: ALB, 1998, pp. 207-236.

ZUBEN, Newton A. Von. “O primado da presença e o diálogo em Martin Buber”. In: *Revista Reflexão*, ano VII, n.23, PUC-Campinas. maio-agosto de 1982, pp. 24-31.

WHITTAKER, Clio. *Mitologia oriental*. Lisboa: Editorial Estampa, 2000.

WICK, Rainer. *Pedagogia da Bauhaus*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

YUASA, Megumi. *A poética de Toshiko Ishii*. Belo Horizonte: Lemos de Sá Galeria de Arte, 2004.

Documentos oficiais

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais, Volume 6 – Arte. Rio de Janeiro: DP e P, 2000.

Catálogos de exposições

BRASIL. Secretaria da Cultura. *Bonecos e vasilhas de barro do Vale do Jequitinhonha: Minas Gerais-Brasil*. Rio de Janeiro: Funarte: Instituto Nacional do Folclore, 1984.

BRASIL. Ministério da Cultura. *Mestre Isabel e sua escola: cerâmica no Vale do Jequitinhonha*. Rio de Janeiro: Funarte, Centro de Folclore e Cultura Popular, 1995. (Catálogo de exposição).

BRASIL. Ministério da Cultura. *Cerâmica de Santana do Araçuaí*. Rio de Janeiro: Funarte, Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular, 2002. (Catálogo de exposição).

BRASIL. Ministério da Cultura. *Cerâmica terena*. Rio de Janeiro: Funarte, Centro de Folclore e Cultura Popular, 2003. (Catálogo de exposição).

CITIGROUP. *Shoko: caminho*. São Paulo, 2006. (Catálogo de exposição).

FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO. *Mapa do tempo e do espaço*. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo / Associação Brasil 500 anos Artes Visuais. (Material de apoio).

FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO. *Arte popular*. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo / Associação Brasil 500 anos Artes Visuais. (Catálogo de exposição).

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Cultura. *Shoko Suzuki: 50 anos de cerâmica*. São Paulo: Museu da Casa Brasileira, 2003. (catálogo de exposição).

Vídeos

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL NORDESTE MINEIRO. *Artistas populares do Vale do Jequitinhonha*. Teófilo Otoni, MG, s.d..

MORAES, Sumaya Mattar. *Shoko: expressão do cosmos*. São Paulo: Unicentro Belas Artes de São Paulo, 2006. (Texto e narração de João A. Frayze-Pereira).

Sites consultados:

<http://www2.uol.com.br/spimagem/galeria.html#foto>

Acessado em 19/03/2006, às 20h00.

<http://www.goliath777.com/Archives/webG26video/videoseries/videoseries.htm>

Acessado em 15/02/2006, às 19h30.

<http://glasstire.com/ReviewsDetail.asp?id=150>

Acessado em 23/02/2006, às 17h00.

<http://www.mingeikan.or.jp/english/assets/images/hamada-shouji-migaku03.jpg>

Acessado em 07/03/2006, às 14h30.

<http://www.leachpottery.com/English/hamada.htm>

Acessado em 07/03/2006, às 13h00.

<http://www.ceramicanorio.com/artepopular.html>

Acessado em 20/03/2006, às 19h00.

<http://www.ceramicanorio.com/artepopular/valedojequitinhonha>

Acessado em 20/03/2006, às 21h10.

ANEXO

Shoko: expressão do cosmos (DVD)

Concepção, roteiro e direção: Sumaya Mattar Moraes

Texto e narração: João A. Frayze-Pereira

Ano de realização: 2006

Duração: 35 minutos