



RELAÇÃO MESTRE-APRENDIZ: UM CAMINHO POSSÍVEL PARA A TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTO EM ARTES

MASTER-APPRENTICE RELATIONSHIP: THE POSSIBLE WAY FOR THE TRANSMISSION OF KNOWLEDGE IN ARTS

Márcio Santos Lima / USP
Sumaya Mattar / USP

RESUMO

A partir da necessidade de pensar o ensino e aprendizagem da arte, trago neste artigo algumas reflexões sobre o modelo relacional mestre-aprendiz reportado das corporações medievais de ofícios. A pesquisa bibliográfica se ancora, dentre alguns autores que abordam o tema, no pensamento do filósofo Thierry de Duve, o qual trata criticamente a formação artística vigente e evoca a reflexão sobre um modo de transmissão de conhecimento, com base na relação mestre-aprendiz, a fim de repensar, ressignificar e reabilitar a tradição do fazer artesanal nas atuais escolas de artes. Surgem assim, as seguintes questões: Como se dava essa relação? Quais aspectos humanísticos podemos destacar? Em quê essa relação pode contribuir para o cenário atual do ensino de artes visuais?

PALAVRAS-CHAVES

Relação mestre-aprendiz; tradição; arte-educação; transmissão; formação artesanal.

ABSTRACT

From the need to think about the teaching and learning of art, I bring in this article some reflections on the relational model master-apprentice reported from the medieval crafts corporations. The bibliographical research is anchored, among some authors that approach the topic, in the thought of the philosopher Thierry de Duve, which critically treats the current artistic formation and evokes the reflection on a knowledge transmission model, based on the master-apprentice relationship, In order to rethink, resignify and rehabilitate the tradition of making crafts in the current schools of arts. The following questions arise: How was this relationship? What humanistic aspects can we highlight? How can this relationship contribute to the current scenario of visual arts teaching?

KEYWORDS

Master-apprentice relationship; tradition; art-education; transmission; handcraft training.

Este artigo traz um curto excerto de minha tese de doutorado, em andamento, realizada na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Na pesquisa abordo o ensino de desenho, em seus diversos aspectos técnicos, artísticos e tecnológicos, no âmbito da educação profissional, sob um viés humanístico e omnilateral.

Neste texto procuro trazer algumas reflexões sobre a relação mestre-aprendiz que, apesar de não ser uma discussão nova, tem auxiliado minha pesquisa rumo a uma possível contribuição para o alargamento da discussão do ensino e aprendizagem do desenho e das artes no ambiente escolar, especificamente, no ensino técnico profissional. Considero que esta relação pode representar um retorno à tradição – palavra que, por longo tempo vinha sendo rechaçada pela bandeira modernista do *novo* nas artes visuais, devido uma reducionista associação ao Academismo. Por isso, dou início ao atual trabalho evocando a tradição como palavra propulsora para o começo desse debate.

Se tem um termo que incomoda a maior parte daqueles que buscam, na modernidade, o caminho para uma arte considerada *original* é **tradição**. Tal termo carrega consigo uma carga semântica que remete ao atraso, ao passado, e logo, ao *ultrapassado*. Pelo menos, esse é o sentido estrategicamente acentuado pelos artistas modernistas, utilizado para demolir a base acadêmica que dominava as escolas voltadas para a formação de artistas no século XIX e início do XX (DUVE, 2012).

Para o que desejo abordar neste texto, julgo necessário desconstruir essa concepção reducionista, que apenas serve para sustentar um antigo duelo de superação e descarte, de ruptura por ruptura, sob a bandeira do *moderno* e da *livre expressão* contra o academismo. Segundo a opinião de alguns autores, cujas reflexões tomo por empréstimo, ocorre a partir desse duelo, um esvaziamento técnico ou de regras no ensino das artes visuais nos últimos anos.

Adoto como fulcral, portanto, o pensamento do historiador de arte, Thierry de Duve, como fio condutor de raciocínio nessa discussão. O autor realiza um importante trabalho crítico sobre a formação contemporânea de alunos de artes, registrado na

obra *Fazendo escola (ou refazendo-a?)*, de 2012, que reforça o argumento da importância da tradição no processo criativo do artista.

Do latim *trāditiō –ōnis*, o termo tradição significa “transmissão oral de lendas, fatos, valores espirituais etc., através de gerações” (Cunha, 1997, p. 780), é uma espécie de entrega de conhecimento, herança ou responsabilidade do passado. A etimologia da palavra em questão é seguida por DUVE (2012, p.142), que também a entende como sinônimo de transmissão, a qual possui ligação com as relações entre indivíduos, diferentemente do ensino executado hoje em dia, que parece se valer de um conteúdo recheado de informações diversas e fragmentadas, que exige esforço incomensurável do estudante para estabelecer conexões, significados e sentidos com a sua vida cotidiana. O autor utiliza dois verbos a fim de destacar a tradição como ponto crucial de sua abordagem: *continuar* e *reabilitar*.

O futuro como continuação do passado

A tradição está relacionada com a transmissão de conhecimento – conjunto de ações, atitudes, regras, valores, fatos, ofícios, técnicas e pensamentos –, e que para DUVE (2012), deve servir como *continuação* para os processos artísticos modernistas e não como uma carga a ser alijada.

A negligência para com as técnicas artísticas é uma das características denunciadas por DUVE (Idem), ao se referir ao modelo de ensino de arte adotado no início do século XX que, segundo o autor, ainda está presente nos dias atuais em muitas escolas de arte. Thierry denomina-o de modelo Bauhaus. No intuito de evitar conflitos terminológicos, esclareço, contudo, que este modelo não se alinha com os pressupostos e ideologia da Escola alemã Bauhaus, fundada em 1919, por Walter Gropius, o qual preconizava, dentre muitos fatores, a *continuação* e união entre técnica e criatividade, artista e artesão, teoria e prática.

É importante deixar claro que tal modelo abordado por Duve refere-se, na verdade, a uma síntese do movimento de reformas das escolas de belas-artes, ocorrido no começo do século XX, eficazmente posta em prática no curso introdutório à escola

da Bauhaus – o *curso preliminar*, idealizado e implantado por Johannes Itten. Para Rainer Wick (1989):

o curso preliminar tornou-se a base pedagógica da Bauhaus. “O objetivo deste curso era ‘o conhecimento e a avaliação precisa dos meios de expressão individuais’. Tratava-se sobretudo de ‘libertar no aluno suas forças criativas’, ao mesmo tempo evitando-se ‘toda e qualquer atitude vinculada a um dado movimento estilístico. [...] O jovem artista deve conseguir ‘libertar-se de convencionalismos mortos’ e conscientizar-se dos ‘limites que a natureza impõe à sua força criativa’”. (WICK, 1989, p. 87)

Assim, o modelo Bauhaus de ensino de arte, ao qual Duve faz referência, nada mais é que a *práxis* pedagógica isolada do curso preliminar de Johannes Itten, e não na escola alemã Bauhaus. As aulas de Itten se popularizam e ganham fama como exemplo moderno de ensino de arte no início do século XX. WICK (1989) argumenta que “chama a atenção o fato de o conceito ‘Bauhaus’, ou ‘pedagogia da Bauhaus’, ter se tornado sinônimo do nome Johannes Itten” (p. 8). O autor acrescenta: “isso evidentemente diante do pano de fundo de um interesse por uma utilização seletiva de aspectos isolados da pedagogia da Bauhaus no ensino da arte em escolas”. (Idem)

Reforço destarte, que tal modelo de ensino não condiz, nem reflete o sistema pedagógico que Walter Gropius idealizou para sua escola, com base na união entre artista, artesão e arquitetos; entre arte e artesanato; e entre mente e mão. Portanto, para evitar choques terminológicos desnecessários ao texto, chamarei, daqui em diante, de *modernista*, o modelo evocado por Duve.

Com isso, o *modelo modernista* de “aspectos isolados” de Itten leva inúmeras escolas de arte a substituir o *savoir-faire*¹ - símbolo do academismo -, pelo *laissez-faire*², o que segundo DUVE (2012) resulta em um esgotamento técnico. O autor afirma: “Um paradigma implodiu sem que, contudo, um novo paradigma surgisse”. (p. 53) Dessa forma, a retomada do modelo relacional entre mestre-aprendiz é apontada pelo filósofo como um caminho possível, que conduz à *continuação* e não mais à *superação*.

A *superação modernista* gera uma *descontinuidade* e, segundo o autor, ainda perdura na maioria das escolas de arte até hoje, fruto de um discurso de ruptura

com a tradição, sobretudo, com as regras acadêmicas, que deveriam ser superadas e subvertidas. Vejamos o que DUVE (2012) fala sobre isso:

Primeiramente, é preciso também ter regras, para poder rompê-las.[...] Professores e alunos sofrem: os primeiros porque devem estabelecer regras – regras do jogo ao invés das regras recebidas pela tradição – na esperança de, às vezes secreta e por vezes anunciada, que elas sejam desobedecidas; os últimos porque se sentem atraídos pela transgressão ou à simulação de regras que eles ignoram a origem e o conteúdo históricos reais, todavia não que elas tenham recebido a sanção da história. Transformamos o horror do academismo em negação normativa, sem ganhar nada mais do que uma concepção estratégica da arte que dita regras nas escolas. Já perceptível na década de 1970, este fenômeno aumentou acentuadamente na década de 1980 e domina até hoje. (Duve, 2012, p.68 e 69)

Thierry de Duve não toma partido do academismo e nem do modernismo, na verdade, ele acredita serem elementos complementares, procura novas propostas de ensino e defende a *continuidade* de ambos. Para o filósofo, o futuro deve ser compreendido como “uma continuação do passado” (2012, p.66). A *continuação* permite clareza e consciência do que se quer questionar ou subverter. “Para apagar o passado, é preciso que tenhamos um”. (Idem, p. 67) Essa é uma das críticas que Duve faz ao *modelo modernista* de ensino de arte que, ao negligenciar deliberadamente a transmissão de regras do *savoir-faire* das artes visuais, perde referências da tradição e, logo, perde também o sentido e a razão de rompimento para as gerações contemporâneas de artistas.

Estas regras do *savoir-faire* são interpretadas pelo autor como técnicas. Assim, DUVE (2012) diz que “Para o ensino, a dissolução radical das regras em arte que a modernidade realizou se traduz então por um vazio técnico”. (p. 105) Para o autor, muitas escolas de arte se perdem neste quesito e, com isso, atestam “sua incapacidade histórica de dar um conteúdo técnico à profissão de artista” (Idem).

Aqui no Brasil, todavia, temos um escritor modernista que mostra clara assimilação à *continuidade* e à importância da técnica como elemento da tradição artística e, como a única porção indispensável do que se pode ensinar em artes. Trata-se do poeta Mario de Andrade (1893-1945), que diz: “arte não se aprende” (ANDRADE, 2016). Segundo o escritor, o que se ensina e se aprende em artes visuais está ligado ao

aspecto artesanal, um conteúdo técnico tradicional dos meios e ofícios do trabalho manual artístico. ANDRADE (2016) continua: “Que a arte na realidade não se aprende. Existe, é certo, dentro da arte, um elemento, o material, que é necessário pôr em ação, mover, pra que a obra de arte se faça” (p.1). O poeta explica mais adiante: “Mas nos processos de movimentar o material, a arte se confunde quase inteiramente com o artesanato. Pelo menos naquilo que se aprende”. (Idem).

Percebo que o verbo *continuar* para o poeta é tão importante quanto o verbo *superar* no ensino da arte. O discurso de Mario de Andrade coaduna com o de DUVE (2012) quando este diz que, “ser artista não se aprende nem se ensina”. (p.146) e, “Mais importante é se convencer de que a arte não pode ser ensinada”. (Idem, p.62) Aqui, Duve tenta diferenciar os termos *ensino* e *transmissão*, e opta pelo último, considerando-o o melhor caminho para as escolas contemporâneas de arte. Ele prefere a expressão “transmitir a tradição” no lugar de “ensinar arte” (Ibidem, p. 142). A tradição ou a transmissão de conhecimentos técnicos gera, para o autor, o que chama de “técnica de aprendizagem”, e portanto, se faz necessário *reabilitá-la*.

Reabilitar é restabelecer o prestígio perdido

O outro verbo conjugado por DUVE (2012) para sua abordagem sobre a tradição nas artes é *reabilitar*. Ele diz: “Se há uma palavra que deve ser **reabilitada** é justamente **tradição**” [grifo meu]. (p. 77) E justifica destacando o equívoco de que “Reservá-la ao academismo, enquanto que o Dadaísmo encontra-se no museu, é condenar-se a esta visão infantil e vanguardista da história que se arrepende ou denuncia a ‘recuperação’ das vanguardas e valoriza a ruptura pela ruptura”. (p.77)

A tradição deve ser *reabilitada* nas escolas de artes. *Reabilitar* tem em ver, diretamente, com restabelecer o prestígio perdido por algum motivo no passado. Essa *reabilitação* é voltada para o desenvolvimento das habilidades técnicas transmitidas pela formação artesanal, desde as guildas e corporações de ofícios do medievo europeu.

Destaco, entretanto, que o pensamento *duveniano* não preconiza a técnica pela técnica, nem tenta restabelecer normas técnicas, mas defende “reabilitar a técnica (as técnicas, o ensino técnico) para que haja novamente transmissão” (p. 142). É

aqui que inicio a discussão do modelo de transmissão, que o autor em tela busca reabilitar: a relação mestre-aprendiz.

A transmissão a partir da relação entre indivíduos

A formação artística através da relação mestre-aprendiz é anterior ao modelo da Academia e começa a perder espaço diante da realidade fabril e industrial. Por isso, pode ser considerada anacrônica, mas segundo DUVE (2012, p.103), “no fundo ela é apropriada”. Isto porque “é por excelência uma relação entre indivíduos”. É nela que se “proporciona a transmissão ideal”. (p. 104)

Assim, é importante destacar que a relação mestre-aprendiz envolve três áreas indissociáveis: trabalho, educação e arte. Abrangendo com isso, as atividades laborais de aprendizado do estudante de artes, concretizadas por intermédio da ação do mestre: de transmissão da cultura da tradição; de proposição de exercícios para a construção de habilidades relativas à produção artesanal; de incentivo do trabalho coletivo; e de estabelecimento de diferentes papéis no desenvolvimento da prática.

Para entendermos melhor a relação mestre-aprendiz, julgo necessário realizar uma breve digressão à divisão social do trabalho na Europa medieval. Segundo Dermeval Saviani (1998), na introdução da edição brasileira do livro de Antonio Santoni Rugiu – *A nostalgia do mestre artesão*, há quatro sistemas que sugerem uma idéia sobre o desenvolvimento laboral humano a partir da Idade Média: o familiar, o das corporações, o doméstico e o fabril. (Saviani *apud* Rugiu, 1998, p. 1, 2)

O primeiro – o familiar – era rural, onde os “artesãos” construíam suas próprias ferramentas para sobrevivência na produção agrária. Com o crescimento populacional da região urbana, esse sistema se modificou para o das corporações, cujo mercado era estável e o artesão se deslocava para as cidades dispondo de ferramentas e de matéria-prima, quando deixou de vender sua força de trabalho para vender o que produzia, de maneira independente. Em seguida, o sistema doméstico substituiu o das corporações. O mestre de ofícios voltou a produzir em casa contando apenas com suas ferramentas de ofício, e dependendo da matéria-prima de terceiros, o que resultou na perda de sua independência devido à instabilidade do mercado. E por fim, chegamos ao sistema fabril, quando o

trabalhador deixou de possuir, além da matéria-prima, as ferramentas, e passou a se deslocar para um local comum com jornada de trabalho assalariado. (Idem)

Meu enfoque neste artigo é no sistema das corporações e, com relação às suas estruturas é possível perceber que dá ampla liberdade aos mestres para determinar a duração e o conteúdo do “tirocínio dos aprendizes (*discipuli*) e daqueles dos auxiliares (laborantes)” (Rugiu, 1998, p. 42). O mestre da corporação se aproxima da figura de um patriarca, que recebe da família do aspirante a aprendiz determinada quantia em dinheiro para firmar contrato regular. O intuito do financiamento é garantir que o aprendiz se tornasse um mestre de ofício e, se possível, dono de sua própria oficina, como demonstra RUGIO (1998):

Por contrato, o mestre Fulano pactuava de ensinar a própria Arte ao filho de Cicrano (freqüentemente o contrato não especificava nem mesmo a idade do rapaz e de mantê-lo por x anos, assegurando-lhe (salvo os casos nos quais o aprendiz retornava para casa à noite), casa e comida, e às vezes até vestimenta, e fornecendo-lhe ao final do período previsto alguns instrumentos essenciais de trabalho. O pai, ou quem lhe fizesse as vezes (eram freqüentes os casos de contratos subscritos por tutores ou consignatários: o conceito de pátrio poder espelhava, então, mais as situações de fato que de direito), empenhava-se, da sua parte, em depositar uma determinada soma, menos vultosa, se se garantiam alguns serviços “oficinais” ou domésticos, por parte do rapaz. Alguma rara vez o mestre aceitava aprendizes em troca apenas da garantia de tais serviços, ficando talvez indicada uma soma que os pais ou tutores do rapaz pagariam no caso em que este faltasse com o empenho, ou o desenvolvesse de forma insatisfatória. (p. 42)

Mas a relação não é apenas contratual, na maioria dos casos, é quase familiar, inclusive no que se refere ao exercício de poder. Nesse sentido, as relações conflituosas são descritas por Richard Sennett (2009) ao abordar as desigualdade e problemas de autoridade, sugerindo até possíveis abusos:

A oficina é a casa do artífice. Na antiga tradição, era o que literalmente acontecia. Na Idade Média, os artífices dormiam, comiam e criavam os filhos nos locais de trabalho. A oficina, além de residência das famílias, era pequena, abrigando no máximo algumas dezenas de pessoas [...] Mas essa imagem sedutora é enganadora. A oficina-residência medieval não seguia as regras de uma família moderna unida pelo amor... Uma definição mais satisfatória de oficina é a seguinte: um esforço produtivo no qual as pessoas lidam diretamente com questões de autoridade. (p. 67 e 68)

O olhar crítico de SENNETT (2009) sobre a questão não o impede de reconhecer na relação mestre-aprendiz, desenvolvida nas guildas³, o modelo de “transmissão de geração em geração dos conhecimentos concretos e práticos destinados a fazê-las [guildas] sustentáveis”. (p. 71) O “capital de conhecimento” é considerado a fonte do poder econômico da guilda. E é isso que interessa a esse texto no momento: a relevância de tal relação para a transmissão da tradição de técnicas nas artes.

Não poderia me furtar de comentar a colocação realista de Sennett, sob o risco de parecer um mero romântico frente ao tema: em toda relação há perdas e ganhos, alegrias e tristezas, empatias e antipatias. E talvez, sejam todos esses ingredientes que acompanham a **relação** mestre-aprendiz, o que torna nosso objeto de estudo mais complexo, humano e sedutor.

RUGIU (1998) ao citar Doren para relatar como se dava a relação mestre-aprendiz na Europa, afirma o seguinte:

Além de entrar em jogo elementos de ordem puramente econômica, exercem grande importância também aqueles morais. As relações que emergem do contrato de noviciado naquelas regiões setentrionais são essencialmente decorrentes de considerações de ordem pedagógica, e o fato de que no discípulo, o mestre adquire e encontra também uma força de trabalho, não é quase nada considerado. Mas há mais: sempre para aquelas relações, o discípulo fornece ao mestre a sua força, a fim de que se aproveite dela, e não só não recebe compensação (a não ser da alimentação e da hospedagem), mas, como acontece na maior parte dos casos, ele a oferece ao mestre que lhe revela os segredos da Arte. (RUGIU, 1998, p. 46)

O fazer artesanal transmitido nas oficinas é sempre tratado como segredo, no intuito de garantir o controle de qualidade nas oficinas. Os mestres mantêm mistérios de execução dos *savoir-faires* e só revelam aos seus aprendizes regulares no tempo que julgam pertinente, por este motivo, pouco se sabe da didática aplicada na relação mestre-aprendiz.

Quanto às atividades, os aprendizes desenvolvem serviços domésticos e serviços *oficinais*. RUGIU (1998) oferece algumas pistas de como se davam esses afazeres:

A eficácia formativa no conjunto do tirocínio das Corporações consistia, portanto, na participação em diversos momentos da vida produtiva: a) atividade de trabalho sob constante orientação do

mestre ou de quem lhe fizesse as vezes; b) vida extra trabalho ligada ao âmbito familiar do mestre ou a outras tramas de relações a ele inerentes; c) instrução geral básica para a aquisição de uma cultura pré-profissional adequada à atividade específica de cada um. Atividade de trabalho significava também uma determinada disciplina horária à qual o rapaz era submetido, às vezes em durações superiores àquelas para outros encarregados da oficina (por exemplo, quando era encarregado de trabalhos de limpeza ou de arrumação pertinentes tanto aos aprendizes como aos outros jovens ajudantes: confirmação ulterior de que o aprendiz, pagante ou não, não era isento das obrigações manuais, humilde rotina, como ao contrário será depois o aluno dos colégios ou das academias). (Idem, p. 49, 50)

A proposta *duveniana* de repensar a relação mestre-aprendiz para o ensino de arte reverbera em alguns autores que promovem reflexões diversas a partir da nostalgia da formação artesanal, de um tempo em que o ato de aprender parece fazer muito mais sentido do que hoje. Brent Wilson (2010), por exemplo, em um de seus textos, ao abordar a arte da criança, lembra da relação mestre-aprendiz como o primeiro contato infantil com o universo artístico. No trabalho, o autor destaca um desenho feito por Gianni Paolo Lomazzo, onde o artista narra o processo de aprendizagem artística sob esquemas de regras e condições para esta formação.

Já Antonio Santoni Rugiu (1998) é o mais intrépido na defesa de um modelo educacional artesanal. Ele fundamenta-se na pedagogia de Locke e Rousseau, além de citar Pestalozzi, Fröbel e exaltar o pensamento de Dewey que se alinha bem à sua análise nostálgica do artesanato, afirmando que:

Os sinais do mundo agro-artesanal são ainda frescos quando começam a se formar as primeiras tecnologias da energia a petróleo ou a eletricidade. “Antigamente, escreve Dewey, “arte e ciência eram termos virtualmente equivalentes [...]. As artes eram distinguidas em artes “mecânicas” e artes “liberais”[...]. Os operários ocupavam-se exclusivamente de artes mecânicas e, portanto, encontravam-se em baixo na escala social. A escola na qual aprendiam suas técnicas era aquela da prática: isto é, consistia em um tirocínio para aqueles que possuíam já uma habilidade e conheciam os segredos do ofício. Os aprendizes, em essência, aprendiam fazendo”.

O seu famoso *learning by doing* é, portanto, inspirado no aprendizado artesanal de boa memória. (p. 19)

Para RUGIU (1998), John Dewey é “o mais eminente dos recentes nostálgicos”. Aprender fazendo nada mais é que um modelo pautado na relação mestre-aprendiz,

admirada pelo filósofo norte-americano: “O artesão se forma trabalhando”. (Idem, p.18)

Com a mesma premissa do *aprender pelo fazer*, destaco um dos pontos que considero importante para esta discussão extraído da tese de doutorado da professora Sumaya Mattar, quando esta vivencia o fazer artístico e a transferência de conhecimento de duas artistas e mestras da cerâmica – Isabel Mendes da Cunha e Shoko Suzuki. MATTAR (2007) explana suas reflexões sobre a experiência como aluna de Suzuki e com a transmissão artesanal:

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. (p.23)

Mattar considera também que “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”. (2007, p.152)

O modelo de transmissão pautado na relação mestre-aprendiz também sugere, como afirma IAVELBERG (2016), uma “aprendizagem compartilhada ou colaborativa” (p. 154). Segundo a autora, Duve critica o *mito* modernista da “expressão pessoal” que preconiza a idéia de cada estudante trabalhar isolado para o desenvolvimento da subjetividade. Na leitura de Iavelberg, o filósofo acredita que tal “isolamento impede que o erro de um aluno possa ensinar aos demais” (idem). O pensamento *duveniano* exalta o compartilhar, o ver o processo do outro, dos seus pares, de seu mestre, ou seja, os aspectos interrelacionais. É isso que alimenta a transmissão do conhecimento técnico da arte sob o viés da relação mestre-aprendiz.

Considerações

Entendo que este artigo não abre, nem esgota a temática levantada, por isso, traço aqui algumas breves considerações. Inicialmente, analiso a proposta de ensino de arte do filósofo e crítico Thierry de Duve tendo como base a relação mestre-aprendiz. O autor promove uma reflexão sobre o modelo medieval de transmissão de conhecimento das corporações e guildas, a fim de repensar ou “refazer” as atuais escolas de artes.

Constatamos que tal relação é pautada pela transmissão de segredos técnicos, onde o mestre é uma espécie de patriarca. Podemos, a partir deste texto, fazer *a priori*, cinco reflexões: a primeira, é que o fazer artesanal transmitido nas oficinas é sempre tratado como segredo; a segunda, é que os mestres mantêm mistérios de execução dos *savoir-faires* e só revelam aos seus aprendizes regulares no tempo que julgam pertinente; a terceira, a relação é quase familiar; a quarta, o artesão se forma trabalhando; e a quinta, é que as atividades dos aprendizes variam entre serviços domésticos e oficinais.

Além disso, a relação também tem como característica uma aprendizagem compartilhada e colaborativa. Assim, todos esses predicados levantados no texto sobre a reflexão desse modelo têm a finalidade de apresentar novas maneiras compartilhadas do exercício artístico, que evite o isolamento e promova um trabalho coletivo de cada estudante. Duve acredita, e reafirmo minha concordância com o mesmo, que o “isolamento impede que o erro de um aluno possa ensinar aos demais” (Duve *apud* Lavelberg, 2016, p. 154).

O pensamento *duveniano* exalta o compartilhar, o acompanhar o processo do outro, dos seus pares, de seu mestre. É isso que alimenta a transmissão do conhecimento técnico da arte, a partir do modelo de relação mestre-aprendiz, o que considero ser de grande contribuição para repensar e alargar um pouco mais as discussões sobre o ensino e aprendizado de artes na atualidade.

Notas

¹ Expressão francesa relacionada ao fazer artístico. Indica um saber fazer com habilidades específicas e bem treinadas, segundo DUVE (2012), “Baseado na observação da natureza e na imitação da arte existente, o lento

aprendizado de um futuro pintor ou escultor se dava principalmente pela aquisição de um *savoir-faire* técnico sujeito a restrições culturais específicas. Desenhava-se a partir de um modelo vivo e estudava-se anatomia". (p. 41)

² Expressão francesa relacionada ao fazer artístico. Indica o livre fazer, com base na criatividade e livre expressão. Para MENEZES (2014) "*Laissez-faire*, quer dizer, a prática livre sem modelos de técnica e tradição" (p.22)

³ As guildas eram corporações de organização do trabalho artesanal da Idade Média. SENNETT (2009) cita o historiador Robert Lopez, o qual descreve que a guilda era "uma federação de oficinas autônomas, cujos proprietários [os mestres] geralmente tomavam as decisões e fixavam as exigências de promoção das funções inferiores [jornaleiros, ajudantes temporários ou aprendizes]. O *Livre de métiers* de 1268 relacionava cerca de cem profissões organizadas assim, divididas em sete grupos: alimentos, jóias, metais, tecidos e comerciantes têxteis, peles e construção". (p. 71)

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Mario Raul de Moraes. *O baile das quatro artes*. Publicado originalmente em 1943. São Paulo: Poeteiro Editor Digital (Projeto Livro Livre), 2016.

CUNHA, Antônio Geraldo. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

DUVE, Thierry de. *Fazendo escola (ou refazendo-a?)*. Trad. Alexânia Ripoll. Chapecó: Argos, 2012.

IABELBERG, Rosa. *Contribuições de Thierry de Duve à arte/educação contemporânea*. III Simpósio Internacional Espaços da mediação. Espaços da mediação : A arte e suas histórias na educação / organização Carmen Aranha, Rosa Iavelberg. São Paulo : Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, 2016.

_____. *Da arte-educação modernista à pós-modernidade: fluxos*. 2015. 258f. Tese (livre-docência) FEUSP, São Paulo, 2015.

MATTAR, Sumaya. *Descobrir as texturas da essência da terra: formação inicial e práxis criadora do professor de arte*. 2007. 299 f. Tese (Doutorado em Educação) FEUSP, São Paulo, 2007.

_____. *Sobre arte e educação: entre a oficina artesanal e a sala de aula*. Campinas: Papyrus, 2010.

MENEZES, Fernando Chuí. *Erro e errância na educação em arte*. 2014. 157 f. Tese (Doutorado em Educação), FEUSP, São Paulo, 2014.

SAVIANI, Dermeval. *Educação e trabalho artesanal*. In RUGIU, Antonio Santoni. *A nostalgia do mestre artesão*. Trad.: Maria de Lourdes Menon. Campinas/SP: Autores associados, 1998.

SENNETT, Richard. *O Artífice*. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2009.

RUGIU, Antonio Santoni. *A nostalgia do mestre artesão*. Trad.: Maria de Lourdes Menon. Campinas/SP: Autores associados, 1998.

WILSON, Brent. *Mudando conceitos da criação artística: 500 anos de arte-educação para crianças*. BARBOSA, Ana Mae (org.) *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Márcio Santos Lima

Doutorando no Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), na linha de pesquisa Fundamentos do Ensino e Aprendizagem da Arte. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS). Atualmente investiga o ensino de desenho, sua história e desdobramentos no âmbito da formação técnico profissional no Brasil.

Sumaya Mattar

Professora da ECA/USP, mestra e doutora em Educação pela FE/USP, com pesquisas voltadas à formação de professores, à iniciação à docência e à aprendizagem artística. Desenvolve projetos de formação de professores no âmbito do estágio supervisionado, com abordagem multi e interdisciplinar, envolvendo crianças, jovens e adolescentes. É líder do Grupo Multidisciplinar de Estudo e Pesquisa em Arte e Educação, da ECA/USP.