UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
CENTRO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUCAÇÃO EM ARTES VISUAIS

Peciar e a formação do artista

Juliano Siqueira

Florianópolis, 2019.

Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da Biblioteca Central/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Siqueira, Juliano Reis

Peciar e a formação do artista / Juliano Reis Siqueira. -- 2019.
692 p.

Orientadora: Jociele Lampert
Coorientador: Fernando Miranda

Tese (doutorado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Florianópolis, 2019.

1. escritos de Peciar. 2. formação do artista. 3. pedagogia libertária. 4. currículo. 5. artes visuais. I. Lampert, Jociele . II. Miranda, Fernando. III. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. IV. Titulo.

CAPA: Ícaro.

Projeto mural para o Restaurante Universitário da UFSM, 1977.

Ícaro (detalhe).

Mural Restaurante Universitário UFSM, 1977.

Investigação realizada com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da Fundação Araucária (2016) - Programa de apoio à capacitação docente das instituições públicas de ensino superior do Paraná e Programa de Doutorado-sanduíche no Exterior (PDSE/2017).

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
CENTRO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUCAÇÃO EM ARTES VISUAIS

Peciar e a formação do artista

Juliano Siqueira

Tese de Doutorado orientada
pela Prof.ª Dr.ª Jociele Lampert,
apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais,
do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina,
como requisito parcial à obtenção do título
de Doutor em Artes Visuais.

Florianópolis, 2019.

Juliano Reis Siqueira

Peciar e a formação do artista

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Artes Visuais pela UDESC.

Orientadora: _____

Prof.ª Jociele Lampert (UDESC)

Coorientador: _____

Prof. Fernando Nelson Miranda (IENBA)

Banca Examinadora:

_____

Professor Antonio Carlos Vargas Sant'Anna (UDESC)

_____

Professor Guilherme Carlos Corrêa (UFSM)

_____

Professor Ronaldo Alexandre Oliveira (UEL)

_____

Professor Alfonso Benetti (UFSM)

_____

Professora Sandra Maria Correia Fávero (UDESC)

Suplentes:

_____

Professora Sumaya Mattar (USP)

_____

Professora Elaine Schimidlin (UDESC)

Florianópolis, 2019.

Ao mestre Peciar.

AGRADECIMENTOS

Além da gratidão ao querido Peciar por ter me confiado seus escritos, agradeço à orientação da professora Jociele Lampert e ao apoio e força de Edda Ferrera (*in memoriam*).

Muito obrigado a Giovana Spadini e a Maria por todos os cuidados que me possibilitaram dedicar a este trabalho; e ao Pedro pelas alegrias de cada dia.

Obrigado ao professor Fernando Miranda, diretor da *Escuela Nacional de Bellas Artes*, que possibilitou o desenvolvimento da investigação em Montevidéu.

Agradeço aos professores Alphonsus Benetti, Guilherme Corrêa, Ronaldo Alexandre Oliveira, Antonio Carlos Vargas Sant'Anna, Elaine Schimidlin, Sandra Fávero e Sumaya Mattar por todas as contribuições que determinaram os rumos da pesquisa.

Obrigado a Mario Peciar, Esther Peciar e Paola Peciar. *Gracias* a Carmem Dangilillo, Eliana Pereira, Adriana Dardanelli e Ernesto Balay.

Gracias aos professores, estudantes e funcionários do *IENBA*, em especial, Javier Alonso, Jorge Martinez, Gabriel Marco, Ruth Lopez, Elina Zurdo, Martín Iribarren, Marcelo Patiño, Gonzalo Vicci, Martin Goncalvez, Magalí Pastorino, Ramón Umpiérres, Gabriela Rovira e Carolina Barranguet.

Obrigado a Erik Arremyr Prieto e a Maria Siqueira pela digitalização das imagens. Agradeço a Gerardo Ramos, Máucio Rodrigues, Laédio Martins e Micaela Fernández Ferrando pelas fotografias. Muito obrigado ao Nirio pela atenciosa revisão e a Andressa pelo cuidado no projeto gráfico.

Agradeço a Sylvia, Lúcia e Orsival (*in memoriam*).

Obrigado ao departamento de Artes Visuais da UEL pela concessão da licença para pesquisa e à Fundação Araucária e à Capes pelo apoio.

Também fica minha gratidão aos colegas da UEL, UDESC, UFSM e do Apotheke.

[...] Horas atrás de horas, durante o resto desse dia e parte do dia seguinte, [...] o oleiro fez, desfez e refez bonecos com figura de enfermeiras e de mandarins, de bobos e de assírios, de esquimós e de palhaços, quase irreconhecíveis nas primeiras tentativas, mas logo ganhando forma e sentido à medida que os dedos começaram a interpretar por sua própria conta e de acordo com suas próprias leis as instruções que lhe chegavam da cabeça. Na verdade, são poucos os que sabem da existência de um pequeno cérebro em cada um dos dedos da mão [...]. Aquele outro órgão a que chamamos cérebro, [...] nunca conseguiu produzir senão intenções vagas, gerais, difusas, e sobretudo pouco variadas, acerca do que a mão e os dedos deverão fazer. Por exemplo, se ao cérebro da cabeça lhe ocorreu a ideia de uma pintura, ou música, ou escultura, ou literatura, ou boneco de barro, o que ele faz é manifestar o desejo e ficar depois à espera, a ver o que acontece. Só porque despachou uma ordem às mãos e aos dedos, crê ou finge crer, que isso era tudo quanto se necessitava para que o trabalho, após umas quantas operações executadas pelas extremidades dos braços, aparecesse feito. Nunca teve a curiosidade de se perguntar por que razão o resultado final dessa manipulação, sempre complexa até nas suas mais simples expressões, se assemelha tão pouco ao que havia imaginado antes de dar instruções às mãos. Note-se que, ao nascermos, os dedos ainda não têm cérebros, vão-nos formando pouco a pouco com o passar do tempo e o auxílio do que os olhos vêem. O auxílio dos olhos é importante, tanto quanto o auxílio daquilo que por eles é visto. Por isso o que os dedos sempre souberam de melhor foi precisamente revelar o oculto. O que no cérebro possa ser percebido como conhecimento infuso, mágico ou sobrenatural, seja o que forem que signifiquem sobrenatural, mágico e infuso, foram os dedos e os seus pequenos cérebros que lho ensinaram. [...] O cérebro da cabeça andou toda vida atrasado em relação às mãos, e mesmo nestes tempos, quando nos parece que passou à frente delas, ainda são os dedos que têm de lhe explicar as investigações do tacto, o estremecimento da epiderme ao tocar o barro, a dilaceração aguda do cinzel, a mordedura do ácido na chapa, a vibração subtil de uma folha de papel estendida, a orografia das texturas, o entramado das fibras, o abecedário em relevo do mundo. E as cores. Manda a verdade que o cérebro é muito menos entendido de cores do que se crê. É certo que consegue ver mais ou menos claramente visto o que os olhos lhe mostram, mas as mais das vezes sofre do que poderíamos designar por problemas de orientação sempre que chega a hora de converter em conhecimento o que viu. Graças à inconsciente segurança com que a duração da vida acabou por dotá-lo, pronuncia sem hesitar os nomes das cores a que chama de elementares e complementárias, mas imediatamente se perde, perplexo, duvidoso, quando tenta formar palavras que possam servir de rótulo ou dísticos explicativos de algo que toca o inefável, de algo que roça o indizível, aquela cor ainda de todo não nascida que, com o assentimento, a cumplicidade, e não raro a surpresa dos próprios olhos, as mãos e os dedos vão criando e que provavelmente nunca chegará a receber o seu justo nome. [...] só com esse saber invisível dos dedos se poderá alguma vez pintar a infinita tela dos sonhos. [...] O que esse barro esconde e mostra é o trânsito do ser no tempo e a sua passagem pelos espaços, os sinais dos dedos, as rapaduras das unhas, as cinzas e os tições das fogueiras apagadas, os ossos próprios e alheios, os caminhos que eternamente se bifurcam e se vão distanciando e perdendo uns dos outros. Este grão que aflora à superfície é uma memória, esta depressão a marca que ficou de um corpo deitado. O cérebro perguntou e pediu, a mão respondeu e fez.

(*A caverna*, José Saramago, 2000.)[1]

1 Este texto foi fixado por Peciar na porta do seu atelier de esculturas do IENBA em 2003. SARAMAGO, José. *A caverna*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, pp. 82-84.

Peciar e a formação do artista

RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UDESC, teve como objeto de investigação o pensamento de Silvestre Peciar Basiaco (1935-2017) sobre arte e educação. O método investigativo envolveu a catalogação e o estudo de seus escritos e transcrições de entrevistas e palestras. O tema *formação do artista* foi examinado à luz da documentação estudada, a qual se somaram a obra plástica, a pesquisa bibliográfica e as memórias do convívio com o artista. Inicialmente, apresento aspectos da formação de Peciar com Miguel Ángel Pareja e da *Reforma do Plano de Estudos da Escuela Nacional de Bellas Artes* de Montevidéu/Uruguai (1959-1971), um trabalho coletivo de redimensionamento da atuação social do artista. Em seguida, discuto o período do exílio, no qual foi elaborada a proposta para o *Novo Currículo* do curso de *Desenho e Plástica* na Universidade Federal de Santa Maria (1979-1990). Na terceira parte, abordo a pedagogia da escultura com suas categorias e especificidades, problematizo a atualidade dessa linguagem e destaco a influência de Eduardo Días Yepes. Ao final, relaciono os *processos de criação* e a função social da arte, delineando estratégias educativas na formação artística. Peciar comprometeu-se com a liberdade e com a integração da arte à vida diária, trabalhou de modo indissociável a obra plástica, o pensamento político e a educação.

PALAVRAS-CHAVE: escritos de Peciar; formação do artista; pedagogia libertária; currículo; artes visuais.

Peciar y la formación del artista

RESUMEN

Esta investigación, desarrollada en el Programa de Postgrado en Artes Visuales de la UDESC, tuvo como objeto de investigación el pensamiento de Silvestre Peciar Basiaco (1935-2017) sobre arte y educación. El método investigativo involucró la catalogación y estudio de sus escritos y transcripciones de entrevistas y conferencias. El tema *educación del artista* fue examinado a la luz de la documentación estudiada, la cual se sumó la obra plástica, la investigación bibliográfica y las memorias de la convivencia con el artista. En primer lugar presento aspectos de la formación de Peciar con Miguel Ángel Pareja y de la *Reforma del Plan de Estudios de la Escuela Nacional de Bellas Artes* de Montevideo/Uruguay (1959-1971), un trabajo colectivo de redimensionamiento de la actuación social del artista. En seguida discuto el período del exilio, en el cual se elaboró la propuesta para el *Nuevo Plan de Estudios* del Curso de "*Desenho e Plástica*" en la Universidad Federal de Santa María (1979-1990). En la tercera parte abordo la pedagogía de la escultura con sus categorías y especificidades, problematizo la actualidad de ese lenguaje y destaco la influencia de Eduardo Días Yepes. Al final, relaciono los procesos de creación y la función social del arte, delineando estrategias educativas en la formación artística. Peciar se comprometió con la libertad y con la integración del arte a la vida diaria, trabajó de modo indisociable la obra plástica, el pensamiento político y la educación.

PALABRAS CLAVE: escritos de Peciar; educación del artista; pedagogía libertaria; plan de estudios; artes visuales.

LISTA DE IMAGENS

Capa: Ícaro; Projeto Mural, Restaurante Universitário UFSM, 1977.

Ícaro (detalhe), mural do Restaurante Universitário UFSM, 1977.

1. Lista de documentos escritos catalogados por Peciar, 2016.

2. *A Arte no Contexto Cultural*. Conferência para educadores. Escola Cilón Rosa, Santa Maria/RS.

3. *Peciar*, Claudio Carriconde, serigrafia, 1976.

4. *Rio Grande do Sul*, carvão.

5. *Mulheres na água*, carvão, 1975.

6. *Sereia*, mosaico.

7. *Xingu*, mosaico.

8. *São Jorge*, mosaico.

9. *São Jorge*, mosaico.

10. *Peciar na infância*.

11. *Peciar com os pais*.

12. *Peciar*, década de 1940.

13. *Peciar com os pais e o irmão Mario*.

14. *Histórico de Peciar*, Desenho e pintura, 1949-1958.

15. *Córdoba* 1918, serigrafia, 2009.

16. *Maio de 68. Para que nasça o mundo novo é preciso romper a casca do mundo velho.*

17. *Mulher com cachorros e peixes*, carvão s/ papel, 1953.

18. *Asociación de Estudiantes de Bellas Artes* (*AEBA*), serigrafia de Jorge Errandonea, Coleção Peciar.

19. Encontro Internacional de Cultura Libertária. UFSC, 2000.

20. *Comunidad del sur.* Cartaz, *collage* e caneta.

21. *A Barricada*, cartaz, maio de 1968.

22. *Lutas sem glória*, cartaz, maio de 1968.

23. *O fantasma da insurreição*, cartaz, maio de 1968.

24. Peciar pintando, década de 1950.

25. Peciar e estudantes com *Guernica*, *II Bienal de São Paulo*, 1953.

26. Peciar com pintura de Kandinsky, *IV Bienal de São Paulo*, 1957.

27. *São Paulo*, grafite s/ papel, 1957.

28. *Manifesto La Cantera*, *Gaceta de la Universidad*.
29. Peciar e o Grupo *La Cantera*, exposição ENBA, 1957.
30. *La Cantera*, fôlder 50ª exposição, Biblioteca Nacional, 1962.
31. Relevo em madeira, 1963.
32. *Abstração*, guache s/ papel, 1960.
33. *Abstração*, guache s/ papel, 1959.
34. *Abstrações*, pinturas em relevo, 1961-62.
35. Exposição *La Cantera*, 1960.
36. *La Cantera*, Biblioteca Nacional, 1965.
37. Grupo *La Cantera*, Monotipia, 1964.
38. Terracota, anterior a 1975.
39. Carta de Pareja a Peciar, 1976.
40. Manuscrito, Pareja docente, 2013.
41. *Crianças pescando*, Pareja, mosaico de pastilha plana, 1953.
42. Estudantes da ENBA, *II Bienal de São Paulo*, 1953.
43. Kandinsky, 170/300, Coleção Peciar, 1924.
44. *Abstração*, óleo s/ madeira, 1956.
45. Mosaico, Rua *Sotelo*, Montevidéu, 1963.
46. Mosaico (detalhe), Rua *Sotelo*, Montevidéu, 1963.
47. Mosaico, Rua *Juan Pallier*, Montevidéu, 1965.
48. *Peciar trabalhando*, Rua *Juan Pallier*, Montevidéu, 1965.
49. Mosaico, *La Teja*, Montevidéu, 1965.
50. 5° Mosaico, *Los Pinos*, 2 x 2,30 m, *Lagomar*, 1967.
51. Peciar e mosaico, *Lagomar*.
52. 5° Mosaico, *Los Pinos*, *Lagomar*, 1967.
53. Projeto para o 5° mosaico. *Collage*. Lagomar, 1967.
54. *Peixe*, mosaico em poço de água, *San Luis*.
55. Eucalito, mosaico, *San Luis*, 1969.
56. Mosaico sobre tanque, *La Teja*, Montevidéu, 1954.
57. Projeto para mosaico, *La Teja*, Montevidéu, 1954.
58. Chaminé da casa dos pais. Mosaico. *La Teja*, Montevidéu.
59. *Lagomar*, segundo mosaico, 1967.
60. *Lagomar*, segundo mosaico, 1967.
61. *Abstração*, técnica mista, 1960.

62. *Abstração*, guache s/ papelão, década de 1950.

63. *Abstração*, carvão s/ papel, 1957.

64. *Abstração*, xilogravura, 1962.

65. *Abstração*, têmpera, 1963.

66. *Abstração*, *collage* e guache s/ papel, 1962.

67. Afresco, Perugia, 1964.

68. Óleo s/ tela, à Lopez Soto.

69. *Abstração*, *collage*, 1966.

70. *Le soleil,* Roger Bissière, tapeçaria, 1944; Veneza, 1964.

71. *Abstração*, Milão, têmpera s/ jornal, 1964.

72. "*Grande Miguel!*", *Pietà Rondanini,* Michelangelo, Milão, 1964.

73. *Paris*, aquarela, 1964.

74. *Paris*, xilogravura, 1964.

75. *Abstração*, serigrafia, 1968.

76. Modelado em argila, *atelier* de escultura, UFSM.

77. *Figura feminina*, óleo s/ tela, 1963.

78. *Artigas*, projeto para monumento.

79. Estudos para cerâmica, aquarela e caneta, sobre papel.

80. Estudos para cerâmicas.

81. Peciar com mosaico em chaminé (vista lateral), casa dos pais, *La Teja*, Montevidéu.

82. *Extensão*, 1991.

83. *Abstração*, nanquim s/ papel, 1960.

84. *Belas Artes por los derechos humanos*, estudo, 2014.

85. *Campanha de sensibilização ENBA*, Montevidéu, 1967.

86. *Campanha de sensibilização ENBA*, Montevidéu, 1967.

87. *Pintura Mural*, *Barrio Sur*, Montevidéu, 1965.

88. Venda popular, esplanada universitária, Montevidéu.

89. *Campanha de sensibilização*, *Composição com letras R*, projeto de Peciar, década de 1960.

90. *Composição com letras R*, acrílica s/ papel, 1997.

91. *Composição com letras R*, acrílica s/ papel, 2010.

92. *Venda popular*, ENBA, Montevidéu, 1964.

93. *Venda popular*, ENBA, Montevidéu.

94. *Venda popular*, Esplanada da Universidade.

95. *As crianças desenhavam nos murais de papel*, década de 1960.
96. Pintura de fachadas, Bairro *Reus.*
97. *Del espontaneísmo*, 1970.
98. *Una experiencia educacional*, ENBA, 1970.
99. *ENBA 1961-1973*, cartaz: debate sobre currículo (AEBA).
100. *Bellas Artes* no *Cerro.*
101. *Nem a ir-se, nem a ficar, a resistir; collage* e guache.
102. Ícaro, nanquim e aquarela.
103. *Insignificancias como muchas*.
104. *Liberdade para ser diferente*, projeto para painel, 2004.
105. Ícaro, nanquim s/ papel.
106. *Paisagem*, óleo s/ tela, década de 1950.
107. *Abstração*, óleo s/ cartão, 1957.
108. *Paisagem de Camobi*, acrílica s/ madeira.
109. *Morros de Camobi*, aquarela.
110. *Paisagem com morros*, xilopintura.
111. *Abstração,* serigrafia, 1977.
112. *Morros de Camobi*, aquarela.
113. *Paisagem com morros*.
114. *Morros de Camobi*, aquarela.
115. *Paisagem com morros.*
116. *Morros de Camobi.*
117. *Camobi com arco-íris*. Aquarela e pastel.
118. *Morros de Camobi*, acrílica s/ madeira.
119. *Morros e casas*, 1982.
120. *Morros de Camobi*, projetos para pintura, pastel, 1991.
121. *Cristo*, guache s/ papel.
122. *Morros*, acrílica s/ madeira, 1982.
123. *Abstração*, óleo s/ tela, 1967.
124. *Abstração*, serigrafia, 1968.
125. *Prenda e gaúcho*, *collage*.
126. *Centauro e seu autorretrato*, acrílica s/ papel.
127. *Mosaico*, 2016.
128. *Chuva no morro*, acrílica s/ madeira.

129. Miguel A. Pareja, para Peciar, "*por este viejo afecto*", 1976.

130. Miguel A. Pareja, *lebre e cachorros*, carvão, 1977.

131. Miguel Ángel Pareja, coleção Peciar, serigrafia, 1977.

132. Miguel Ángel Pareja, coleção Peciar, serigrafia.

133. Miguel Ángel Pareja, coleção Peciar, serigrafia, 1962.

134. Pareja e Peciar, assembleia ENBA.

135. Miguel Ángel Pareja, coleção Peciar, serigrafia, 1982.

136. Pareja docente, manuscrito, doc. 257, 2013.

137. Borboletas amarelas, Mauricio Babilonia, *collage* e guache.

138. À liberdade chegaremos todos juntos; somente todos juntos.

139. Ao povo, o que é de César.

140. Globalizar a esperança utópica: mundo sem fome.

141. Miguel Ángel Pareja, óleo s/ papel. Coleção Peciar, 1981.

142. Vale Vêneto, óleo s/ madeira, 1988.

143. Morros, Santa Maria/RS, acervo Peciar.

144. Abstração azulada, 1957.

145. Miguel Ángel Pareja, *Homenagem: Museu de Arte Americana de Maldonado*, Coleção Peciar, 1982.

146. Miguel Ángel Pareja, *China*, serigrafia, KO, 1974.

147. 27 de junho de 1973, dia do naufrágio nacional.

148. Uruguaios: ainda na meia-noite, brilha o sol da esperança.

149. 10% dos uruguaios emigram. Zero Hora, 28/06/1981.

150. Santa Maria: terra gaúcha, serigrafia s/ papel.

151. Peciar com uma de suas grávidas, arenito, 1977.

152. Organização do Plano Novo, palestra CAL/UFSM, 1979.

153. Sereias, carvão s/ papel, 1975.

154. Detalhe, Ícaro, RU UFSM.

155. Peciar no mural Ícaro, RU UFSM.

156. Peciar no mural Ícaro, RU UFSM.

157. Ícaro, Restaurante Universitário, UFSM, 1977-1995.

158. Ícaro, projeto mural Restaurante Universitário, UFSM, 1977.

159. Ícaro, carvão s/ papel, 1977.

160. Ícaro, carvão s/ papel, 1977.

161. Ícaro, Museo de Morón, Província de Buenos Aires, 1997.

162. Projeto para painel Ícaro, Museo de Historia y Arte de Morón, Província de Buenos Aires, Argentina, 1997.

163. Eduardo Alves da Costa, serigrafia e *collage*.

164. Eduardo Alves da Costa, cartaz para fotocópia.

165. Pietá com Ícaro, Alphonsus Benetti, Mural CCNE/UFSM, 1997.

166. Peciar no mural *Ícaro*, RU UFSM.

167. Um século de escultura no Brasil, MASP, 1982.

168. Peciar, *Grávida torturada*, nanquim s/ papel, 1985.

169. Xilo-collage, 1991.

170. São Miguel, cimento, UFSM, 1989.

171. São Miguel, *collage* e aquarela.

172. São Miguel (estudo), Minas Gerais, séc. XVIII, grafite.

173. São Miguel, xilogravura, 1986.

174. Peciar trabalhando, escultura *UFSM 20 anos*, 1980.

175. UFSM 20 anos, Reitoria UFSM, cimento e pedras, 1980.

176. UFSM 20 anos, Reitoria UFSM, cimento e pedras, 1980.

177. Projeto *Figura reclinada*, terracota.

178. Monumento ao Imigrante Italiano, Silveira Martins, 1995.

179. Peciar com escultura do Barroco Missioneiro, CAL/UFSM, 1997.

180. Um grito parado no ar, cimento.

181. Nossa Senhora dos Esportes, colégio Santa Maria.

182. Nossa Senhora dos Esportes (detalhe), colégio Santa Maria.

183. Estudo para *Via Crucis*.

184. Cristo despojado, carvão sobre papel, 2001.

185. Via Crucis, mosaico, Santa Maria, 2003.

186. Via Crucis, mosaico, Santa Maria, 2003.

187. Via Crucis, mosaico, Santa Maria, 2003.

188. Via Crucis, mosaico, Santa Maria, 2003.

189. Introdução ao mosaico: *Via Sacra*, manuscrito, 2007.

190. I: É condenado, Via *Crucis*, mosaico, Santa Maria, 2003.

191. VIII: Fala às mulheres, Via *Crucis*, Santa Maria, 2003.

192. X: É *despojado, Via Crucis*, mosaico, Santa Maria, 2003.

193. XIII: Descida da Cruz, Via *Crucis*, Santa Maria, 2003.

194. Ressureição, mosaico, Santa Maria, 2005.

195. Cartaz *Encontro de Educação Libertária*, UFSM, 1998.

196. Capa Encontro de Educação Libertária UFSM, 1998.

197. Estudo para capa, *Pedagogia Libertária: experiências hoje.*

198. Ao mercado "livre": livre solidariedade.

199. São Miguel, terracota.

200. Peciar com o Ícaro, RU UFSM.

201. Abstração, mosaico Rua Ernesto Beck, Santa Maria.

202. Projetos para mosaico Rua Ernesto Beck, Santa Maria.

203. Auwé, RU centro/UFSM, 1983.

204. Auwé em avançado estado de deterioração.

205. Peciar no mural *Auwé*, RU centro/UFSM, 1983.

206. Projeto para mural *Auwé*, acrílica s/ cartão, 1983.

207. São Jorge, xilogravura, 1986.

208. Paisagem com morros e vaca, acrílica s/ madeira, 1986.

209. Paisagem com figura.

210. Abstração, mosaico – fragmento, R. Ernesto Beck, Santa Maria.

211. Morros e casas, acrílica s/ madeira, 1982.

212. Chimarrão em Santa Maria, acrílica s/ madeira, 1994.

213. Centauro e cachorro, acrílica s/ madeira.

214. Morro com lua, caneta s/ papel.

215. Camobi, UFSM, Santa Maria, caneta s/ papel, 1975.

216. Aportes para o diálogo sobre um novo currículo, 1986.

217. Currículo atual, notas para reunião de professores, 1986.

218. Desenho, Núcleo Comum.

219. Desenho de criação, manuscrito, p. 1, 1993.

220. Exercícios de cor para o Núcleo Comum, manuscrito.

221. Grade Curricular, Bacharelado em Desenho e Plástica.

222. Liberdade para cada um e justiça para todos, 1998.

223. Só os peixes mortos seguem a corrente do rio.

224. Corpo docente do curso de Artes Visuais. CAL/UFSM, 1990.

225. Manuscrito Arte e Ditadura, 2012.

226. Tortura nunca mais, xilogravura.

227. Projeto Museu da memória: 1973-1985, *collage* e guache, 2010.

228. Operação Condor 1973-1985, xilogravura, 2012.

229. *Grávida torturada*, carvão s/ papel.

230. *Grávida torturada*, aguada.

231. *Grávida torturada*, carvão s/ papel.

232. *Grávida torturada*, aguada.

233. *Grávida torturada*, aguada.

234. *Grávida torturada*, aguada.

235. *Grávida torturada*, terracota.

236. *Grávida torturada*, monotipia.

237. *Elegante capuz de torturador,* caderno de projetos, 1997.

238. *Cristo, tortura outra vez*? Xilogravura.

239. *Mulher na água*, aquarela, 2010.

240. *Mulher na água*, aguada, 1977.

241. *Mulher na água,* aguada, 1977.

242. *Mulher na água*, aguada, 1975.

243. *Mulher na água*, xilogravura, 1998.

244. *Cangaceiro ferido no rosto* (*Rufo*), terracota.

245. *Ferido no rosto* (Rufo), aguada.

246. *São Jorge*, acrílica s/ papel.

247. *São Miguel*, aquarela.

248. *São Miguel*, acrílica.

249. Projeto para tríptico, *Desaparecidos*, acrílica, 2007.

250. *Desaparecidos*, acrílica s/ madeira, 2007.

251. *Desaparecidos*, acrílica s/ papel, 2007.

252. *Desaparecidos,* acrílica s/ papel, 2007.

253. *Desaparecidos*, acrílica s/ papel, 2007.

254. *Grávida torturada*, acrílica s/ tela.

255. *Monstros parem guerra*, xilo-collage, 1991.

256. *Grávida torturada*, acrílica s/ papel.

257. *Heber Nieto y Julio Spósito*, serigrafia, 1971.

258. Projeto instalação: *1, 2, 3 Vietnã, a Che Guevara*, 1997.

259. Peciar com painel: *Monstros parem a guerra*, acrílica.

260. *Anastácia*, caneta s/ papel.

261. *Escrava Anastácia*, terracota.

262. *Escrava Anastácia*, terracota, acervo CAL/UFSM.

263. *Ditadura uruguaia*, madeira.

264. *Olho por olho, ficamos todos cegos*.

265. *19 mortes nunca mais, terra coletiva*.

266. *Guerra ao terrorismo é combater o incêndio com gasolina.*

267. *Mr. Guerra*.

268. *Pintura cartaz: Que obrigue a escolher, engajada.*

269. *Cristo sem-terra*.

270. *Mentiras da globalização: "Quem não se ajusta: não serve"*.

271. *Liberdade para ser diferente*, projeto para cerâmica.

272. *Comemos lixo! Por quê?*

273. *Armário de ferramentas*, *atelier* de esculturas, CAL/UFSM.

274. *A única afirmação válida do ego* é o auto*ssacrifício*; Andrei Tarkovsky. *Atelier* de esculturas UFSM.

275. *Tesis IENBA, a Maurício Gatti*, 2000.

276. *Caminhante não há caminho, se faz caminho ao andar.* Antonio Machado. *Atelier* de esculturas UFSM.

277. *Só pensa na ação que está realizando, sem lembrança, sem projeto. Atelier* de esculturas UFSM.

278. *Torso feminino*, terracota.

279. *Figura sentada*, terracota.

280. *Decálogo taoísta*, *Atelier* Peciar IENBA.

281. *Caminhos da criação* (*Brancusi*), *Atelier* Peciar IENBA.

282. *Maternidade negra*, madeira, acervo MASM.

283. *Vênus*, massa plástica.

284. *Homenagem a Gaudí*, terracota, 2006.

285. *Grávida*, madeira.

286. *O entalhador de madeira*, Chuang Tzu, *Atelier* Peciar IENBA.

287. *Peciar apostou na utopia e acreditou na sensibilidade*.

288. *Peciar e a obra "general sérvio levanta 'flor' bósnia"*.

289. *Cristo*, terracota e madeira.

290. *Estante de esculturas no atelier de Peciar*, Montevidéu.

291. *São Miguel* (detalhe), cimento, campus UFSM, 1989.

292. *Figura feminina*, cerâmica.

293. *Maquete para monumento aos estudantes UFSM*.

294. *Torturada*, relevo, arenito, diâmetro 120 cm.

295. *Peciar modelando*.

296. *Construção*, madeira e metal.

297. *Unicórnio,* terracota.

298. *São Miguel*, terracota.

299. *Couraça*, terracota.

300. *Grávida*, arenito, Coleção Cia. União Seguros Gerais, 1979.

301. *Figura feminina*, terracota, anterior a 1975.

302. *UFSM 20 anos*, concreto, Reitoria UFSM, 1980.

303. *Construção em madeira*.

304. *Crucificação*, terracota s/ madeira.

305. *Dom Quixote*, massa plástica, 1980.

306. *Buda levantou uma flor,* terracota e plástico, CAL/UFSM.

307. *São Miguel*, terracota, CAL/UFSM.

308. *São Miguel*, cimento, 1989.

309. "*La Lucha-Monumento a los caídos en el mar"*, Yepes, Montevidéu, 1960.

310. *Mestre Yepes: Quem são os três maiores?*

311. *Yepes: O segundo é Berruguete. O terceiro sou eu.*

312. Peciar e a maquete "*La lucha*", IENBA, 2003.

313. *Figura feminina*, terracota.

314. *Figura desconstruída*, construção e entalhe, madeira, 2010.

315. *Figura correndo*, alumínio, 1982.

316. *Figura recostada*, terracota.

317. *Centauro caindo*, alumínio, 2014.

318. *Liberdade para ser diferente*, cimento pintado.

319. *Couraça, São Miguel*, cerâmica.

320. *A columbina*, troféu de carnaval, massa plástica, 1979.

321. *São Miguel*, Campus UFSM, cimento, 1989.

322. *Figura,* relevo em terracota.

323. *Construção*, relevo, 1962.

324. *Figura*, alumínio.

325. *Relevo,* final da década de 1950.

326. *Construção com madeira e porongos*.

327. *Abstração*, *collage*, 1967.

328. *Construção em madeira*, 2008.

329. *Figura feminina*, alumínio.

330. *Construção,* madeira e PVC, CAL/UFSM.

331. *Figura reclinada*, cerâmica, 1967.

332. *Figura feminina*, cimento com pedras, anterior a 1975.

333. *Figura feminina*, entalhe em pedra, anterior a 1975.

334. *Centauro*, terracota.

335. *Grávida*, madeira.

336. *São Miguel*, terracota.

337. *Centauro*, cerâmica.

338. Índio Pataxó queimado, terracota, CAL/UFSM.

339. *Médico da tortura*, terracota, CAL/UFSM.

340. *Figura feminina*, homenagem a Pituba, madeira e tecido.

341. *Estudo: Henry Moore*, 1964.

342. *A prática escultórica*, manuscrito, 1999.

343. *Figura recostada*, terracota.

344. *Torso,* bronze, 1994.

345. *Figura feminina*, terracota com madeira.

346. *Torso*, arenito, 1991.

347. *Bússola,* construção em madeira.

348. *Janela italiana*, alumínio e madeira, 1982.

349. *Galo*, isopor.

350. *Figura desconstruída*, madeira, 2010.

351. *Torso*, caderno de projetos, 1996.

352. Mesa de Peciar, *atelier* de esculturas, UFSM.

353. *General sérvio levanta flor bósnia*, terracota e ferro.

354. *Mão*, terracota.

355. *Figura*, massa plástica.

356. *Figura*, cerâmica.

357. *Cabeça,* terracota, 1978.

358. *Figura reclinada*, terracota.

359. *Construção*, madeira.

360. *São Miguel,* cerâmica.

361. *Unicórnio*, terracota.

362. *Centauro*, alumínio.

363. *Contra a Coca-Cola: a bomba popular*, madeira e metal.

364. *Pássaro*, madeira pintada.

365. *Figura*, alumínio recortado.

366. *Torso*, madeira.

367. *Figura,* cerâmica.

368. *Atelier Peciar*, Montevidéu.

369. *Construção*, madeira e ferro.

370. *Unicórnio,* terracota.

371. *Figura*, alumínio.

372. *Homenagem a Boccioni*, madeira.

373. *Sentido-imagem-palavras* de Wang-Bi.

374. *Centauros*, acrílica s/ papel.

375. *Paisagem com morros,* óleo sobre madeira, 1983.

376. *Cerro*, óleo s/ madeira.

377. *Ao povo o que é de César.*

378. *Lo esencial es invisible a los rojos.*

379. *Las madres de la plaza de mayo*.

380. *Os autoritários mandam obedecer* à *disciplina* (*e ainda assim...*), *os libertários cuidam o livre crescimento.*

381. *Cachorro*, aquarela.

382. *Aquarela*, década de 70.

383. *Acrílica*, 1976.

384. *Acrílica*, década de 70.

385. *Me Río de la Plata*, 2013.

386. *Quem não fuma também morre*, xilogravura s/ tecido.

387. *Aquarela*, 1976.

388. *No dejes que te ensillen, ni políticos ni patrones*, 2003.

389. *Leda e o cisne*, serigrafia.

390. *Do espiritual na arte*, Wassily Kandinsky, 1956.

391. *Paisagem com morros*, caneta s/ papel.

392. *Chuva nos morros*, aquarela.

393. *Paisagem com morros*, aquarela.

394. *Paisagem com morros*, aquarela, 1985.

395. *Paisagem com morros*, xilo-collage, 1991.

396. *Paisagem com morros*, sereia e peixes, bico de pena.

397. *Paisagem com morros*, acrílica; coleção Martin Iribarren.

398. *São Jorge*, cerâmica.

399. *Camobi*, caneta s/ papel, 1983.

400. *Grávida torturada*, aguada.

401. *Grávida torturada*, aguada.

402. Ícaro, prato cerâmico.

403. *Boneca quebrada*, madeira, Av. 18 de Julho, Montevidéu, 2003.

404. Acrílica s/ madeira.

405. *Figura feminina*, alumínio, Casa de Rivera, Durazno, 2008.

406. *Peciar entalhando arenito*, Santa Maria, 2011.

407. *Peciar entalhando arenito*, Santa Maria, 2011.

408. *Mulher indígena*, projeto mural, CCH UFSM, acrílica.

409. *Centauro,* acrílica s/ madeira.

410. *São Miguel*, cimento; campus UFSM, 1989.

411. *São Miguel*, nanquim s/ papel, 1985.

412. *Exposição Sala Cláudio Carriconde*, CAL/UFSM.

413. *Chuva nos morros*, óleo s/ madeira, 1993.

414. *Figura*, cerâmica.

415. *Abstração*, óleo s/ tela, 1960.

416. *São Miguel*, terracota.

417. *Paisagem*, 1978.

418. Carta de Pareja a Peciar, 8 de maio de 1977.

419. *Centauro*, terracota.

420. *Sereia e centauro*, década de 70.

421. *Sereias*, carvão, 1975.

422. *Cristo Sem Terra*, acrílica s/ madeira.

423. *Zia Emma, Trieste-América 1924, Terra e libertá*.

424. *Abstração azulada*, óleo s/ cartão, 1957.

425. *Paisagem com cabra*, óleo s/ tela, 1952.

426. *Cristo, terra para os que nela trabalham*, xilogravura.

427. *Notas de Peciar sobre o Zen*.

428. *Apenas esteja presente*, *Atelier* Peciar Montevidéu.

429. *Mulher na água*, aquarela, 2007.

430. *Arlequim*, massa plástica, 1979.

431. *Construção*, porongos e madeira.

432. *Cabeça de cavalo*, gesso.

433. *Anastácia*, terracota.

434. *Por que ser um inconformista como todo mundo?* 2001.

435. *O propósito da arte*, Marshall McLuhan.

436. *Chuva nos morros*, acrílica, 1993.

437. *Cerâmica e metal*.

438. *Liberdade para ser diferente*, nanquim.

439. *Centauro*, mosaico, 2015.

440. *Arte e Sociedade*, manuscrito, p. 1, 2000.

441. *Arte e Sociedade,* manuscrito, p. 7, 2000.

442. *Anastácia*, caderno de desenhos, 1995.

443. *Paisagem com morros*, 1983.

444. *Cachorro peñarol com letras*, acrílica s/ madeira, 2012.

445. *Mulher na água*, acrílica s/ madeira.

446. *Abstração*, óleo s/ cartão, 1957.

447. *Centauro*, acrílica s/ papel.

448. *Peciar com pintura em homenagem ao Grêmio*, Santa Maria/RS.

449. *Mosaico*, Rua Juan Paullier, Montevidéu.

450. *Santa Verônica*, aquarela.

451. *Crucificação*, óleo s/madeira, 1981.

452. *Cristo*, caneta s/ papel.

453. *Figura*, terracota.

454. *Figura*, terracota.

455. *Cachorro com pintura e letras*, acrílica s/ madeira, 1990.

456. *São Miguel*, acrílica s/ madeira.

457. *Paisagem com morros*, acrílica s/ madeira, 1994.

458. *Abstração,* óleo s/ cartão, 1957.

459. *Figura feminina*, madeira.

460. *Del pop y lo conceptual*.

461. *São Miguel*, terracota.

462. *Peciar trabalhando*, 1979.

463. *Reunião Inter talleres*, caderno, IENBA, 2005.

464. *Abstração*, óleo s/ madeira, 1959.

465. *Peciar entalhando mulher grávida*, arenito, 1979.

466. *Liberdade para ser diferente*, cerâmica.

467. *Peciar entalhando escultura em madeira*.

468. *Cristo*, xilogravura, 1960.

469. Lista completa de escritos catalogados por Peciar.

Ícaro (detalhe), mural do Restaurante Universitário UFSM, 1977.

Contracapa: *Buda levantou uma flor*, terracota, plástico e ferro, acervo CAL/UFSM.

LISTA DE ABREVIATURAS

AEBA: *Asociación de Estudiantes de Bellas Artes*

ENBA: *Escuela Nacional de Bellas Artes*

IENBA: *Instituto "Escuela Nacional de Bellas Artes"*

UDESC: Universidade do Estado de Santa Catarina

UDELAR: *Universidad de la República*

UEL: Universidade Estadual de Londrina

UFSM: Universidade Federal de Santa Maria

CAL: Centro de Artes e Letras

MASM: Museu de Arte de Santa Maria

Sumário

Apresentação.....37

I. A formação de Peciar.....59

1.1 A experiência na "*Escuela Nacional de Bellas Artes*" de Montevidéu (ENBA).....126

1.2 A pedagogia das cores.....150

1.3 Miguel Ángel Pareja: criação como ato de rebeldia e educação como prática de liberdade.....167

II. Os anos de exílio.....201

2.1 O *Novo Currículo*.....263

2.1.1 Aportes para o diálogo sobre um *Novo Currículo*.....265

2.1.2 *Núcleo Comum*.....269

2.1.3 *Pesquisa Orientada*.....278

2.1.4 *Especialização*.....282

2.1.5 Considerações sobre os *Aportes para um Novo Currículo*.....285

2.2 Currículo e Liberdade.....295

2.3 Arte e Ditadura.....300

III. A Pedagogia do Espaço.....349

3.1 A poética do espaço de Eduardo Días Yepes.....387

3.2 Categorias e procedimentos da linguagem escultórica...423

3.3 O processo de educação em Escultura.....471

IV. Os processos de criação e a educação do artista.....499

4.1 Do espiritual na arte.....531

4.2 Necessidade interior e compromisso social.....565

4.3 Arte e Sociedade.....595
4.4 A formação do artista.....618

Considerações finais.....657

Referências bibliográficas.....671

Anexos - Listas de documentos escritos e catalogados por Peciar.....687

Apresentação

Esta pesquisa teve como objeto de investigação o pensamento de Silvestre Peciar Basiaco (1935-2017) sobre arte e educação. O método investigativo envolveu a catalogação e o estudo de seus escritos e transcrições de entrevistas e palestras em vídeo. O tema educação do artista foi examinado à luz da documentação estudada, a qual se somaram a obra plástica, a pesquisa bibliográfica e as memórias do convívio com Peciar. Muitos dos escritos são fruto de suas experiências como artista educador na Reforma da "Escuela Nacional de Bellas Artes" (ENBA) e na implementação do Novo Currículo do curso de Desenho e Plástica da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)[2].

A generosidade de Peciar determinou seu trabalho educativo e foi um dos aspectos que me levou a estudar seus textos e discutir suas contribuições para a formação artística. Primeiro houve um convívio; depois, chegaram os escritos. As recordações e os textos complementaram-se mutuamente.

O mestre questionava os métodos educativos estruturados na conquista de objetivos para a obtenção de resultados rápidos. Comprometido radicalmente com as mudanças, Peciar trabalhou a educação em seu sentido mais amplo.

A vastidão do objeto de pesquisa[3] exigiu a seleção dos textos e imagens, trabalho que compreendeu uma dimensão afetiva. A discussão dos escritos de Peciar foi atravessada pela contextualização de suas obras em relação à crítica de arte e à produção artística moderna e contemporânea, principalmente a partir da década de 1950.

Minhas primeiras leituras dos textos de Peciar foram entre 2001 e 2003, quando me deparei com eles em catálogos de exposição no atelier de escultura da UFSM. Posteriormente, através de correspondências e encontros, fui tendo acesso ao seu acervo artístico e educacional. Muitas das considerações sobre a educação do artista estão baseadas em uma experiência educacional pessoal,

2 O período de vigência do novo plano de estudos da ENBA foi de 1959 a 1970, e o período de preparação para implementação do Novo Currículo na UFSM foi de 1979 a 1990.

3 Em 2017 foram digitalizados 649 documentos, dos quais 451 foram catalogados.

porém apoiadas pelas citações e argumentações dos escritos. O estudo dos textos reafirmou as vivências e reativou as memórias.

Depois do tempo de convívio com Peciar em Santa Maria e Montevidéu, mantivemos uma correspondência constante. Muitas cartas chegavam acompanhadas de seus escritos, os quais me lembravam frequentemente de que as palavras de um mestre servem para ratificar os próprios descobrimentos do aprendiz.

Peciar foi influenciado pelo pós-cubismo de Pareja, pelo abstracionismo de Kandinsky e pela experiência mística do espaço de Yepes. Também sofreu os atravessamentos do construtivismo, do surrealismo e do expressionismo. Relaciono a obra de Peciar ao contexto da Pop Art, do minimalismo e dos desdobramentos da arte contemporânea. Além dos aspectos formais, os escritos mostram um processo artístico determinado pelo clima político da América Latina.

A pesquisa foi dividida em quatro partes: (1) a formação de Peciar; (2) o exílio; (3) a pedagogia da escultura; e (4) as relações entre os processos de criação e o compromisso social do artista. Apesar da divisão, estas questões se entrecruzam nos diferentes capítulos, sob a ótica da educação do artista.

Inicialmente, apresento aspectos da formação de Peciar, com Miguel Ángel Pareja, e da Reforma do Plano de Estudos da Escuela Nacional de Bellas Artes de Montevidéu/Uruguai (1959-1971), um trabalho coletivo de redimensionamento da atuação social do artista. Essa primeira fase é marcada pela militância política, pelo abandono do academicismo, pelo mergulho na abstração, pelo muralismo e pela dedicação à ENBA.

A experiência na Reforma da ENBA levou ao questionamento das presunções elitistas do mundo da arte e derrubou o muro do orgulho que separava artesãos e artistas. O convívio com Pareja teve fortes ressonâncias na formação desenvolvida por Peciar; destaco inicialmente a pedagogia das cores.

Em seguida, discuto o período do exílio, no qual foi elaborada a proposta para o Novo Currículo do Curso de Desenho e Plástica na Universidade Federal de Santa Maria (1979-1990). Nessa segunda fase destacam-se as esculturas públicas e a denúncia à ditadura.

A proposta do Novo Currículo expressou a resistência e resiliência de Peciar, que não se acomodou no exílio e fez uma revolução ao alcance das mãos. Apesar de a discussão centrar-se

na formação artística na universidade, algumas considerações ultrapassam o campo das artes visuais e do ensino superior. O processo de criação do artista foi trabalhado como eixo curricular nos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais.

Na terceira parte, abordo a pedagogia da escultura com suas categorias e especificidades, problematizando a atualidade dessa linguagem e destacando a influência de Eduardo Días Yepes. A educação vivenciada com seu maestro foi ampliada e redimensionada através da inclusão dos procedimentos construtivos. Além de discutir as estratégias educativas, relaciono a educação do artista com o sistema das artes e a expansão do campo escultórico, destacando os argumentos de Peciar sobre a vigência da escultura como linguagem no contexto da arte do final do século XX.

Ao final, relaciono os processos de criação e a função social da arte, delineando estratégias educativas na formação artística. A abrangência dos escritos vai desde os mistérios da criação individual até os critérios da arte pública. Peciar retomou o diálogo da arte com a arquitetura, com o paisagismo e com as comunidades. Seu comprometimento foi com a liberdade e com a integração da arte à vida diária. Ele trabalhou de modo indissociável a obra plástica, o pensamento político e a pedagogia, e fomentou o florescimento da singularidade individual através da autonomia do educando. A experiência do artista livre foi um dos princípios de sua proposta educacional.

Os textos começaram a ser catalogados por Peciar[4] e, em 2017, dei continuidade à catalogação no atelier do artista em Montevidéu com o apoio de Edda Ferreira. Nesse período, foram digitalizados e catalogados os documentos escritos em paralelo à catalogação da obra plástica, coordenada pelo professor Javier Alonso do IENBA.

Durante minha permanência no Uruguai, as oportunidades de conversar com amigos, colegas, familiares e alunos de Peciar ampliaram o objeto de pesquisa composto por memórias, documentos escritos, cartas, vídeos, publicações, catálogos e imagens.

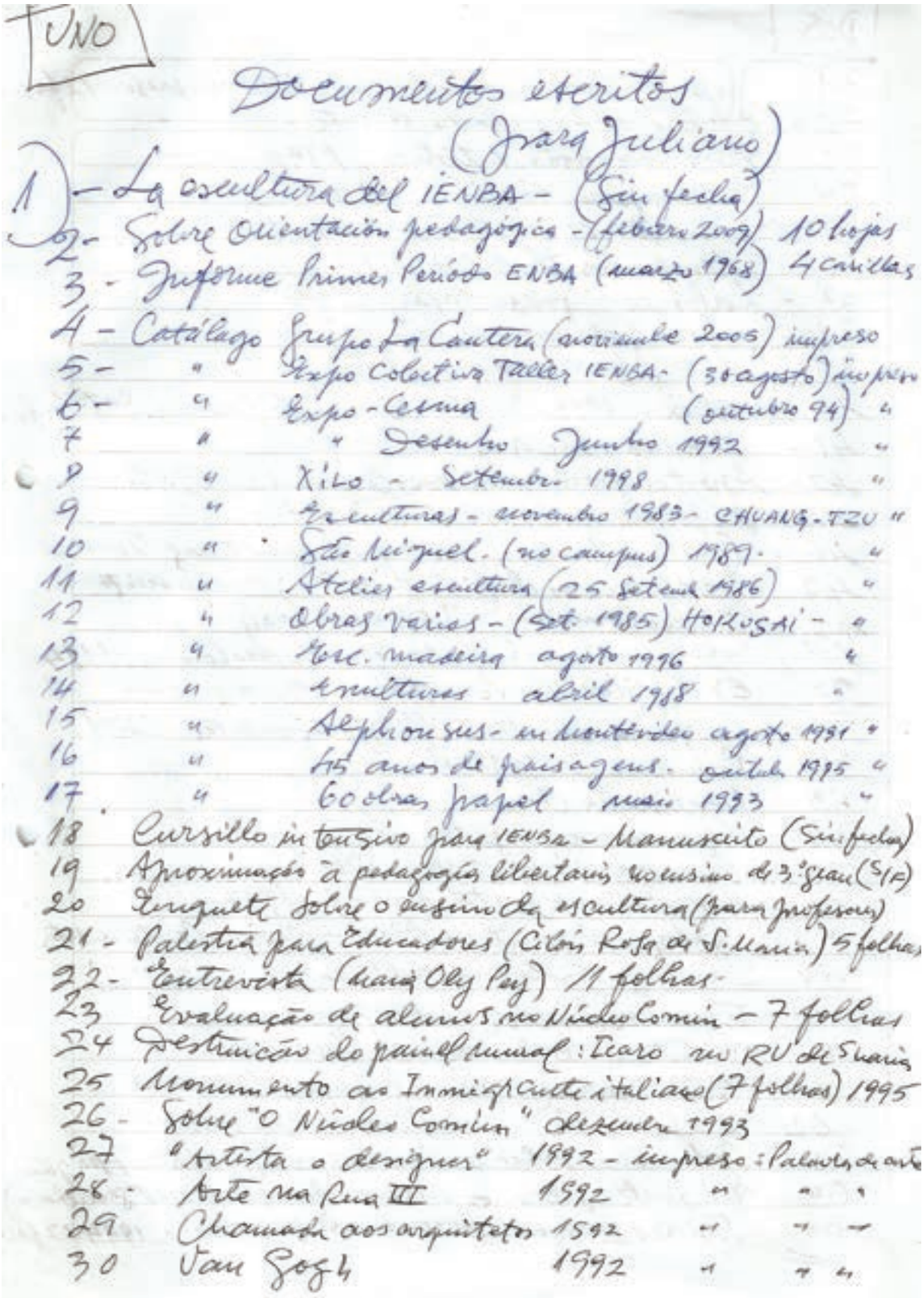
A educação do artista, para Peciar, envolvia um compromisso consigo mesmo e uma prática voltada para a criação, que se des-

4 Os textos estão sendo catalogados desde 2007 através de correspondências com o artista. Entre 2015 e 2016, Peciar catalogou 221 documentos escritos de sua autoria. A lista completa está nos anexos.

dobrava no contato com "gente comum", com o povo. Nos escritos é frequente o questionamento dos valores da cultura dominante e a discussão do impasse de uma "arte que, de revolta radical no pensamento, no sentimento e no social" foi convertida em "mero objeto de comercialização, com efeito anestesiante que, somada à tecnologia, reforça a dominação"[5].

Comprometer-se com as necessidades cotidianas da população foi um modo de subverter a ordem em um contexto hierárquico e elitista. Peciar assumiu o desafio da inserção orgânica do artista e da arte na sociedade.

5 BASIACO, Silvestre Peciar. *A Arte no Contexto Cultural*. Conferência para educadores. Escola Cilón Rosa. Santa Maria/RS, n.d., p. 4.


UNO

Documentos escritos

(para Juliano)

1) – La escultura del IENBA – (sin fecha)
2- Sobre Orientación pedagógica – (febrero 2009) 10 hojas
3 - Informe Primer Período ENBA (marzo 1968) 4 carillas
4 - Catálogo Grupo La Cantera (noviembre 2005) impreso
5 - " Expo Colectiva Taller IENBA - (30 agosto) impreso
6 - " Expo - Cesma (octubre 94) "
7 " " Desenho Junho 1992 "
8 " Xilo - Setembro 1998 "
9 " 2 esculturas - noviembre 1983 - CHUANG-TZU "
10 " San Miguel. (no campus) 1989. "
11 " Atelier escultura (25 Setemb 1986) "
12 " Obras varias - (Set. 1985) HOKUSAI - "
13 " Esc. madeira agosto 1996 "
14 " 4 esculturas abril 1998 "
15 " Alphonsus - en Montevideo agosto 1991 "
16 " 45 anos de paisagens. outub 1995 "
17 " 60 obras papel maio 1993 "
18 Cursillo intensivo para IENBA – Manuscrito (Sin fecha)
19 Aproximação à pedagogias libertarias no ensino de 3° grau (S/F)
20 Enquete sobre o ensino da escultura (para professores)
21 - Palestra para Educadores (Cilon Rosa de S. Maria) 5 folhas
22 - Entrevista (Maria Olly Puy) 11 folhas
23 Evaluação de alunos no Núcleo Comum – 7 folhas
24 Destruição do painel mural: Icaro no RU de Santa Maria
25 Monumento ao Immigrante Italiano (7 folhas) 1995
26 - Sobre "O Núcleo Comum" dezembro 1993
27 "Artista o designer" 1992 - impreso: Palavras de arte
28 - Arte na Rua III 1992 " " "
29 Chamada aos arquitetos 1992 " " "
30 Van Gogh 1992 " " "

Lista de documentos escritos catalogados por Peciar.
Volume I, 2016, p. 1.[6]

6 Lista completa anexa ao final deste trabalho.

Como estudante do Novo Currículo (UFSM) e do IENBA[7], experienciei um abalo com a orientação de Peciar. Educação significava desvincular-se da padronização comportamental e da perpetuação do pensamento hegemônico, para conectar-se com a potência dos processos de criação, a despeito da maioria das imposições institucionalizadas, como controles de frequência, competições por notas e disciplinamento. Uma formação que não desconsiderava o interesse de quem aprendia.

Peciar problematizou as metodologias engessadas e os currículos massificantes; questionou fórmulas acadêmicas no ensino da arte, por obstruírem o acesso à experiência artística. Quando a arte se tornou *objeto para o consumo de uma cultura velha*, o mestre dedicou-se a *uma arte, cujo uso diário formasse uma cultura nova*. Lutou contra a instrumentalização e a homogeneização da cultura.

De modo complementar às suas experiências, diferentes vertentes pedagógicas foram articuladas por Peciar. O intuito era sair da *estruturação* que dominava a educação e transformava a arte em mero *conhecimento conceitual*, para encaixá-la no sistema de ensino. A formação do artista envolveu a autonomia do estudante, a experiência criadora e o compromisso social. Atento ao sentido pleno da experiência, o mestre não sacrificava o presente em função de um futuro hipotético.

> Peciar criou estratégias para engendrar núcleos de criação, em um contexto cada vez maior e muitas vezes adverso. Trabalhou para que isso se irradiasse a partir de estruturas orgânicas. Ampliou os espaços de liberdade e cogoverno e insistiu numa arte ao alcance de todos (BENETTI, 2017, p. 2).[8]

7 Asociación de Universidades Grupo Montevideo – AUGM: programa ESCALA de intercâmbio para a América Latina, 2003.

8 BENETTI, Alphonsus. *Parecer de qualificação: Peciar: Escritos sobre a formação do artista*. Florianópolis: UDESC, 2017, p. 2.

folha um

21

Conferencia para Educadores na Escola "Cilón Rosa" de Santa Maria RS

A ARTE NO CONTEXTO CULTURAL.

"UMA NAÇÃO, SÓ PODE EXISTIR, SE BUSCAR A SI PRÓPIA, INCESSANTEMENTE!" (BRANDEL)

A Universidade tem um Centro de Artes e Letras para formar os estudantes em arte. A Universidade não forma artistas. Só oferece as condições para o início de uma vida de artista.

O artista se forma ao longo da vida. É um pesquisador vocacional: nasce com uma inclinação, um instinto, que se converte em paixão.

No início, o estudante pode aprender: práticas sensíveis, procedimentos, métodos, história, pensamentos e técnicas de fazer. Não aprende ARTE.

Pode aprender um caminho de pesquisa com alguém mais experiente.

Com o tempo, o estudante percebe que seu modo de fazer lhe pertence: ele possui um "modo" diferente.

Isso é a descoberta de uma aventura apaixonante. Descobre o caminho interior: a introspecção.

Chegar a ser um artista é ver-se refletido no objeto que se faz. É sentir o impulso da arte, a "necessidade interior" de que falava Kandinsky.

Isso é tão forte, que se corre o perigo de esquecer qual é a finalidade última da arte, o fim social da arte.

À pergunta: "Para que se faz arte?" A resposta em primeiro lugar: para satisfazer a "necessidade interior". Porém, a arte não é só EXPRESSÃO, e também COMUNICAÇÃO, é comunicação estética. Muitas expressões individuais não chegam a ser arte porque nada significam coletivamente.

É necessário que a expressão consiga ser comunicada esteticamente.

A expressão é o conteúdo. A comunicação estética é a forma.

O conteúdo profundo é recolhido pelo artista no sub-consciente coletivo.

O conteúdo é coletivo. O artista lhe dá forma individual e assim o comunica.

A sociedade necessitado alimento visual das imagens e cores.

Para que se faz arte? Para preencher necessidades profundas da sociedade.

O artista sente a "necessidade interna" e também deve sentir a "necessidade externa", a necessidade da sociedade e seu tempo.

Todas as sociedades do passado tiveram arte: Pré-colombianos, Africanos, Indianos, Japoneses, Egípcios, Gregos, Romanos, Românicos, Góticos. A Arte era ÚNICA e era o MELHOR. No passado, todos participavam da arte, todos se identificavam com ela, todos gostavam dela, todos viviam a mesma tradição Fundamentalmente: todos a compreendiam, porque o gosto era o espírito comum.

A Arte no Contexto Cultural. Conferência para educadores. Escola Cilón Rosa. Santa Maria/RS. Doc. 21, p. 1, n.d.

Peciar estabeleceu um vínculo entre o Uruguai e o Brasil; desde seu despertar na adolescência pela arte em uma exposição de Portinari em Montevidéu, passando pelo período de formação no qual visitou as primeiras Bienais de São Paulo, até o exílio no Rio Grande do Sul, onde lecionou por 26 anos e deixou muitas amizades.

Os conceitos tradicionais de *Pedagogia* e *Educação* como condução e de *Currículo* como imposição centralizada foram redimensionados. A liberdade e a dimensão ética da produção artística percorrem os escritos, compondo um ecletismo educacional e estético.

A maioria das imagens presentes nesta tese é da autoria de Peciar e são provenientes de seu acervo. Elas mostram um artista inconformista, com uma vasta investigação plástica. Sem dicotomia entre criação e docência, o mestre concebia a arte como ação educativa e a educação como potência criadora.

As imagens apresentadas dialogam com os textos em alguns momentos, sem seguir uma ordem estritamente cronológica. O trabalho de Peciar pode ser dividido em três fases: primeira, o período de formação no Uruguai (1949-1975); segunda, o exílio no Brasil (1975-2001); e terceira, o retorno para Montevidéu (2001-2017). Em cada uma das três fases, as investigações se ramificam em diferentes linhas, como: a *abstrata* e *funcional* nos anos 60; a *imaginativa* nos anos 70; a *expressionista* e *política* nos anos 80; a *arte pública* nos anos 90; e depois do retorno ao Uruguai (2001), a imersão na cor através dos mosaicos figurativos e das memórias dos morros de Camobi[9].

Peciar era um educador à espreita, estava sempre atento à sutil insinuação de um novo processo de criação. Sua atitude de compromisso e engajamento com a arte tensionou os limites da educação institucional. O *Novo Currículo* da UFSM materializou sua proposta pedagógica, na qual a arte foi o elemento formador.

No convívio com o mestre (Santa Maria, 2001; Montevidéu, 2003) e no estudo de sua pedagogia artística no mestrado (2007-2009)[10], percebi a viabilidade de uma educação que potencializava a criação em liberdade, apesar das instituições burocratizadas, que assujeitam os estudantes com base no controle e disciplinamento.

9 Santa Maria, Rio Grande do Sul.

10 Mestrado em Educação. Linha de pesquisa Educação e Artes. Programa de Pós-graduação em Educação PPGE/UFSM.

No contexto latino-americano de hoje, os escritos tornam-se muito atuais; apontam ideias que orientam ações artísticas e pedagógicas que *não produz*em objetivos que limitam o estudante. Educar era, para o mestre, possibilitar a sintonia com as potências criadoras. Na arte há algo irredutível que resiste ao tempo. Através de uma educação individualizada e conectada com o coletivo, Peciar apresentou um conjunto de valores para a remoção do autoritarismo arraigado nos currículos.

Os currículos, quando operam desprezando a liberdade, legitimam e disseminam no dia a dia, de modo velado, a tirania, o absolutismo e a prepotência. A grade obrigatória reproduz e dissemina modos de pensar, hierarquizar e estratificar do ensino disciplinar, comprometido com a imobilização dos corpos, com o condicionamento, com a normalização e com a perpetuação da servidão e do domínio.

Com leveza, Peciar trabalhou em direção à utopia de um mundo de igualdade social e justiça, no qual a diferença é um valor a ser cultivado. *Postergar a liberdade* era a ilusão que o mestre tentou dissipar da arte-educação.

Sem se preocupar com a aparência de um estilo único, Peciar acolheu várias motivações; deixou-se levar pelo impulso íntimo da criação. Dizia que criar alguma coisa, mesmo que pequena, era a sensação mais intensa de liberdade prazerosa.

Da prática apaixonada da arte e da docência, Peciar constituiu seu estilo de vida. A satisfação de seus achados intuitivos, de sua comunhão com a matéria, era a mesma satisfação que compartilhava com os estudantes, quando atingiam um resultado feliz. Arte e ensino como uma vivência única foi a atitude herdada de Miguel Ángel Pareja.

Pela experimentação de vários procedimentos artísticos, Basiaco (2001) evitou o perfeccionismo. Sempre recomeçava do nada para recuperar a inocência do *não saber*. Cultivou o assombro e a mente de principiante. Seu primeiro compromisso era com a *necessidade interior*: a meditação que cria a forma. Não caiu na poética da "*torre de marfim*". Sua ética foi o compromisso com a comunidade. Sonhava em fazer muitas obras públicas "para significar, decorar e testemunhar"[11].

11 BASIACO, S. P. *Peciar: 26 anos.* Exposição Sala Claudio Carriconde, CAL/UFSM, agosto de 2001.

Trabalhou desde o cartaz até o monumento com a mesma veemência para vencer o desafio. Estudou o modelo natural, a interpretação da paisagem, o projeto mural, a abstração, o mosaico religioso, o desenho de imaginação, as gravuras para seriação, a cerâmica utilitária e decorativa, a estamparia em tecido e a aventura sem limites das cores. Na escultura, investigou a construção pura e a figura humana, a forma monumental, o objeto conceitual, o conteúdo político, o relevo, a argila, a madeira, a pedra, a resina e o metal[12].

Um rigoroso estudo das teorias da arte e da educação levou Peciar a uma problematização constante aliada à pesquisa poética incansável. Dessas meditações, inaugurou um diálogo com estudantes e colegas de Santa Maria, que originou o *Novo Currículo* do curso de Desenho e Plástica: "uma obra coletiva de arte pedagógica". O mestre aguçava sua singularidade na mesma proporção em que se agigantava no coletivo. Na alegria de comungar com a coletividade, dizia: "Eu sou os outros."

Peciar recontextualizou princípios da *Bauhaus*, como a construção como objetivo da atividade plástica, as oficinas como eixo estrutural de uma *escola de arte* e o retorno ao artesanato. Os artistas retornando ao artesanato, pois não existe "*arte por profissão*"! Não existe nenhuma diferença essencial entre o artista e o artesão. Em raros momentos de luz, que estão além da vontade, ocorre inconsciente e misteriosamente o florescer da obra de arte nas mãos do artista.

A base do "*saber fazer*" foi considerada indispensável para todo artista, pois aí se encontraria a fonte primordial da criação artística[13]. A sociabilidade da arte se apresenta como caráter ou natureza específica do fato artístico[14]. O artista não interpreta a realidade, mas a organiza e a revela. Restituir o artesanato era uma busca da retomada da espiritualidade destruída pela indústria.

---

12 *Idem*.

13 GROPIUS, Walter. Manifesto da Bauhaus. Weimar, abril de 1919. *Revista Humboldt*: versão *online* no *site* do Instituto Goethe. Disponível em: <https://www.goethe.de/ins/br/pt/kul/fok/bau.html>.

14 GROPIUS *apud* ARGAN. Argan fala da grandiosa insurreição das artes "menores" ou "aplicadas" contra a arte "pura", último ato da luta romântica contra a ditadura do classicismo, que gerou um posicionamento contra todo idealismo estético. ARGAN, G. C. *Walter Gropius e a Bauhaus*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005, p. 30.



Peciar.
Claudio Carriconde.
Serigrafia, 1976.

Nos escritos, Peciar descreve como redefiniu a ação pedagógica prescindindo da estrutura de ensino e da imposição curricular. Sua vida foi orientada por uma ética de compromisso com a arte e com a sociedade; e de questionamento da função social do artista e do papel da arte na construção de um mundo mais justo e mais harmônico.

Peciar exaltava as diferenças entre os estudantes e potencializava a heterogeneidade. Diferentes temperamentos resultam em diferentes maneiras de criar, e um método único de ensino da arte seria inadequado para todos. Frente às diversidades, o mestre sentiu a necessidade de uma educação "*de alma para alma*", na qual, além de palavras, a disposição anímica interior do educador exerce no plano suprassensível um efeito educativo sobre o artista em formação[15].

15 STEINER, R. *A arte da educação III: discussões pedagógicas*. São Paulo: Antroposófica, 1999, pp. 18-19.

A ação educativa para Peciar se realizava pelo que o artista *era* como educador e pelo devir em meio aos estudantes. Na contramão das instituições, ampliou os espaços e práticas de liberdade e cultivou o elemento artístico como formação específica da vontade. Na educação, não trabalhava o desenvolvimento de um talento, mas sim provocava um modo de *receptividade* artística.

Peciar potencializava o elemento vivo do artista, a organicidade, a espontaneidade do gesto. Elaborou a formação em torno da questão: "Como um artista pode ser?", não em torno da questão de: "Como pode representar?" A educação foi um processo de *destruição* e edificação; um questionamento que ultrapassou o fazer artístico e encarou a realidade dos processos sociais e os objetivos de se fazer arte.

No intuito de ajudar o estudante a transcender a representação e produzir um trabalho com organicidade, Peciar engendrou uma rede de processos que possibilitava uma aprendizagem pela corporificação. Através da liberdade, a intuição e a imaginação podiam se conectar com as potências criadoras. Sem a atenção no fazer artístico, a imaginação se dissipa. Transformar o sentimento em imaginação e materializar essa *fantasia* determina a singularidade de um processo de criação pessoal.

Peciar ampliou o leque da formação, dando ao estudante a possibilidade de escolha do objeto que seria o foco de atenção da pesquisa. A relação docente não se estabelecia pela imposição. A *livre escolha* foi um facilitador da expressão artística. Buscavam-se as condições para um processo criador imaginativo. Para *dar vida* a um objeto, o artista precisa de uma capacidade de imaginação profunda.

Os elementos inconscientes e pessoais no desenvolvimento da capacidade artística foram discutidos nos escritos. O *como fazer* revela a individualidade do artista, sua capacidade de estar presente e agir de forma genuína aqui e agora. Além do estudo da cor, do espaço, da composição e da forma, o mestre acolhia o que cada estudante trazia de singular e ajudava a desenvolver esses elementos individuais.

Crítico das regras e modelos, Peciar ressaltou a importância da atenção na ação artística; o vivo atrai o orgânico. O processo artístico não é linear, é marcado pela instabilidade, incer-

teza e assombro. Formar um criador exigiu banir a imitação. Nos escritos, discute-se a capacidade de articular em um trabalho o ritmo dos elementos plásticos com questões culturais e pessoais, na busca de revelar a individualidade de cada artista através da vitalidade da forma.

A massificação do modelo de ensino dominante nas instituições sufoca a criação, desconsidera a individualidade e o interesse do estudante, tornando-se inadequado para o desenvolvimento do elemento vital necessário nos processos artísticos.

O mestre apostou na compreensão pessoal, que se reflete de modo orgânico na obra de cada artista. Em arte há uma transmissão pessoal marcada pela singularidade da relação. A aprendizagem da arte passa pelo corpo e pela visão de mundo de cada estudante.

Peciar acolhia a vontade e a paixão pelo fazer, que se intensificam com tempo, esforço, trabalho e honestidade na busca das próprias fontes. Assim, ajudava os estudantes a não caírem na invencionice nem nos *clichês*. O cultivo da imaginação e da intuição na busca do que é "próprio" em cada estudante definia a organicidade do processo.

A paixão pela arte produziu a pedagogia de Peciar, que tocava cada estudante de forma particular; no *atelier* provocava-se uma abertura para que ocorresse uma sintonia com as forças da arte. O mestre utilizava meios capazes de acionar processos de criação através da ação em diferentes materiais, na busca do original, a partir da individualidade de cada estudante.

Peciar ressaltou a importância de conduzir o processo educacional pelo fazer artístico; discutiu sobre as relações entre forma e conteúdo, deixando pistas para transcender a mera ilustração do conteúdo através da forma e materializar o impulso vital que caracteriza a arte. Esse fenômeno vivo acontece quando o artista atinge a fusão orgânica de seu ser com o material e com o conteúdo; um despertar consciente em si mesmo da "natureza inconsciente para a criação orgânica supraconsciente"[16].

Educar em liberdade, para Peciar, não significava abandonar o artista em formação a si mesmo para que ele fizesse o que queria. Havia uma preparação, uma atmosfera, um ambiente no qual o estudante pudesse agir livremente. A liberdade não era licença,

16 STANISLÁVSKI, K. *In*: D'AGOSTINI, Nair. *Stanislávski e o Método de Análise Ativa: a criação do diretor e do ator*. São Paulo: Perspectiva, 2018, p. 21.

significava independência. O mestre estava desapegado dos *apoios*, que a pedagogia costumava recorrer, pois esses sustentáculos intensificavam a dependência. O cuidado era para que o estudante independente pudesse se transformar em um artista livre.

Pela via mais sensorial do que intelectual, Peciar ajudava o aprendiz a desenvolver a autonomia, indicava os meios para o artista agir sozinho, mas antes havia uma série de procedimentos para facilitar a aprendizagem; exercícios que correspondiam à necessidade de aperfeiçoamento e ofereciam um objetivo preciso. Inicialmente, essa atividade dirigida para um fim preciso levava a uma disposição que orientava para a independência.

Depois dessa introdução, o estudante era livre para escolher sua ocupação, segundo a necessidade do momento, em correspondência ao seu período sensitivo, sem se preocupar com competições nem com notas. O artista em formação organizava, em diálogo com orientador, seu tempo de trabalho, repouso e introspecção, com respeito pelo trabalho dos outros e com o emprego correto dos materiais.

Sem a ênfase no ensino, a pedagogia de Peciar tratava da organização do trabalho, que permite o livre desenvolvimento das energias do artista. Ao cuidar dessas condições, o educador permite que a liberdade possa aperfeiçoar o fazer artístico. O estudante não era deixado "livre" sem os *meios* para trabalhar; a organização do trabalho era o alicerce da aprendizagem.

Peciar respeitava a personalidade e a iniciativa de cada estudante, sem cair na inércia nem na negligência do auxílio necessário, fora do esquema de vigilância e repressão. O método de pesquisa em arte se estabelecia por si mesmo, e o interesse do estudante pelo material se transformava, durante a formação, na paixão do artista pelo trabalho.

Os escritos apresentam caminhos que saíram do método educacional repetitivo. As dificuldades estavam nos procedimentos estabelecidos, na uniformidade exigida e no servilismo normalizado. Peciar combateu a escolarização que transfigura a arte em conhecimento avaliativo, investiu em uma estética da existência e apostou na criação como um ato de rebeldia.

Os escritos problematizam o assujeitamento, a despolitização e os preconceitos. Com práticas de liberdade, Peciar desestabilizou os métodos impessoais da burocracia do Estado; mostrou que

as pessoas são únicas e a formação pode intensificar as forças de expansão das diferenças. Suas ideias dissonantes do mundo da arte e do ensino condutista tinham a intenção não somente de revolver a educação, mas de revolucionar a sociedade como um *todo*.

Peciar estava mais interessado em uma *arte útil* para a gente comum do que em uma *arte intelectualizada* para uma elite inteligente[17]. A arte, para ele, tinha uma contribuição para a educação referente à necessidade espiritual, que definia os limites do intelecto, demonstrando que a experiência estética da criação só pode ser atingida mediante o emprego de uma faculdade que opera fora do âmbito do pensamento, a *intuição*.

Na criação, o pensamento é utilizado até o esgotamento, somente quando o conhecimento não pode ir adiante; nasce algo que ultrapassa qualquer descrição. As extravagâncias que atingiram o pensamento artístico no século XX levaram Peciar a incentivar a experiência artística direta, sem recorrer às palavras nem aos pensamentos pré-formulados. Sua crença era de que o fomento de uma cultura sensorial na educação era preferível a uma cultura reflexiva. *A suprema desgraça chega quando a teoria se adianta a ação*[18].

A cultura artística, ao distanciar-se do processo de sensação e aproximar-se do raciocínio, criou um ensino não com base no uso dos sentidos e da consciência do mundo visível, mas na aceitação de cânones e artifícios retóricos que levaram a arte mais para o campo da razão do que para a sensibilidade; a ponto de até tentarem convertê-la em ciência.

A confusão de valores originada desde o Renascimento italiano levou Peciar a organizar uma formação primariamente sensorial e estética, no intuito de estimular antes a imaginação e posteriormente trabalhar as atividades intelectuais. A apreensão estética realiza-se de modo independente à atividade intelectual. Quando o ensino da arte está dominado pela ciência, é sinal de que essa independência tornou-se incompreensível para o professor.

O intelecto reduz a arte a mero conhecimento conceitual; somente pela percepção intuitiva o sentimento pode ser transformado em imaginação criadora. Para isso, Peciar indicou um caminho

17 *Arte útil*, para Peciar, não significa querer que a arte sempre sirva para alguma coisa; ele também considerava o valor da arte como experiência de liberdade para além da necessidade.

18 Leonardo da Vinci. READ, Herbert. *Imagen e idea: la función del arte en el desarollo de la conciencia humana*. México: FCE, 2003, p. 129.

prático de autoeducação, que podia proporcionar alguns meios de viver a experiência estética como um "*conhecimento*" direto e imediato. Essa educação ajudava o estudante a desenvolver o poder da vontade, que o levava a dedicar-se a um longo e duro período de trabalho. Até certo ponto, era necessário que o estudante tivesse uma *fé* de que seus esforços iriam produzir resultados.

No início da formação, o primeiro que aparece não é a comodidade, a paz ou a felicidade, mas sim um caos visual, uma crescente tensão mental e um aumento do sofrimento. Somente muito tempo depois, quando o artista *atinge* a visão direta, começa a entender o sentido do *repentino* e a importância da *falta de propósito*.

Ao organizar condições para a experiência artística, Peciar estava ciente de que esse processo nunca é o resultado de nenhum tipo de preparação; porém, era mais provável que essa *experiência* se apresentasse para os estudantes que estivessem em *determinadas condições*. Essas condições começavam com o desaparecimento do *eu*, para que pudessem surgir os primeiros vislumbres até se atingir a irrupção da experiência criadora. Ao perceber a necessidade da intuição para seguir esse caminho, Peciar investigou como potencializar essa faculdade tão necessária para o artista.

Além dos limites da razão, Peciar concebeu a arte e a educação como uma unidade; sentiu que não se podia estabelecer nenhuma relação causal entre qualquer método educacional e a criação em arte. O objetivo da formação seria *impelir* o estudante para que ele, sozinho, pudesse atingir a própria experiência. Esta é antecedida de uma autodisciplina artística que conduzirá a certa condição interior de abertura para a criação intuitiva.

Por que processo? Por qual caminho se pode alcançar a arte? Muitos artistas atingiram a experiência estética da criação, porém, para Peciar, isso era só o começo. Depois da maturação da pesquisa, ocorre uma transformação que amplia e aprofunda a experiência através do contato com o meio social. Aprofundar em si mesmo a "necessidade interior" para depois ir ao grande público.





Rio Grande do Sul.
Carvão.

Mulheres na água.
Carvão, 1975.



Sereia.
Mosaico.



Xingu.
Mosaico.



São Jorge.
Mosaico.



São Jorge.
Mosaico.

I

A formação de Peciar

Nos escritos de Peciar sobre seu processo educacional é recorrente a referência à sua participação na Reforma da ENBA. Esse período inicial de formação foi marcado pelas experiências no grupo La Cantera[1], por sua relação com Miguel Ángel Pareja[2] e suas viagens às primeiras Bienais de São Paulo.

Apresento alguns dados biográficos em relação ao contexto social e artístico do período, para depois discutir as estratégias que os artistas da ENBA utilizaram para aproximarem-se do meio social. Em seguida, destaco elementos que Peciar assimilou de Pareja em sua pedagogia das cores.

Silvestre Peciar Basiaco nasceu em 13 de janeiro de 1935 em Montevidéu, na "Cachimba del Piojo", sob o signo do cão de madeira: Defensor da justiça e amigo da igualdade. Viveu a infância em "La Teja" com os pais, imigrantes de Trieste[3]. Peciar rememorava a infância com o pai, com quem fabricava facas de brinquedo limando pedaços de madeira[4], e com a mãe, que lhe ensinava a desenhar. "El Pocho" foi rebatizado pelo padrinho armênio, que não conseguia pronunciar o nome Silvestre.

1 Grupo de artistas plásticos abstratos formado em 1955 por Hugo Amendola, Angel Damian, Vito Dieci, Pascual Grippoli, Larry Hernandez, Lopez de Leon, Silvestre Peciar, Octavio Podesta, Ariel Rodríguez Arnay, Luis Días Correa, Nelson Ramos, José Arpi e Jorge Errandonea.

2 Peciar estudou pintura e mosaico com Pareja na ENBA entre 1952 e 1955. Miguel Ángel Pareja (1908-1984) estudou com Bissière na Academia Ranson de Paris (1937); realizou exposição em Paris a convite da UNESCO e participou nas primeiras Bienais de São Paulo. Em 1954, trabalhou na Escola de Mosaico e Cerâmica de Paris com Gino Severini. Realizou, em 1956, com Fernand Léger, os mosaicos públicos do Memorial em Saint Lo na Normandia e no Gas de França. Atuou no "Grupo Ocho" e na ENBA e foi professor de Pintura e Mosaico entre 1946 e 1971.

3 Desde 1954, Trieste está dividida entre Itália e Iugoslávia. Em 1975, foi formalizada a divisão pelo Tratado de Osimo.

4 BASIACO, S. P. Tanto como para decir algo. Peciar Esculturas. Centro de Exposiciones – Palacio Municipal, Montevidéu, Catálogo, 1988





Peciar na infância. Década de 1930.

Peciar com os pais. Década de 1930.





Peciar. Década de 1940.

Peciar com os pais e o irmão Mario. Sem data.

"*El Pocho*"[5], como ficou conhecido em *La Teja*, com 13 anos em uma exposição de Portinari em Montevidéu[6], decidiu ingressar na *Escuela Nacional de Bellas Artes*. Em 1949, ano do falecimento de Torres-García, iniciou com 14 anos os estudos em artes plásticas. Após quatro anos de ensino acadêmico, com base na imitação e cópia de modelos, chegou ao atelier de Miguel Ángel Pareja em 1953.



ESCUELA NACIONAL DE BELLAS ARTES

MATRICULA

Montevideo, 15 de Marzo de 1949

Ficha No 725

Nombre y Apellido Silvestre Peciar

Nacionalidad Uruguaya Edad 14 años

Documento de Identidad 645601

Certificado de Vacuna 28 de Marzo/47-Positive

Certificado de Salud

Ciudad Montevideo Calle Granadó No 4157

Firma

Prueba de selección: Dia 21 de Febrero de 1949 Hora 14

Clasificación 1

Fecha de ingreso 15 de Marzo de 1949

Curso Dibujo y Pintura (Nocturno)

Clase No

Profesor J. Pigurel

Horario Vespertino nocturno

Observaciones

- Egresado Año 1958 -

Histórico de Peciar.
Desenho e pintura, 1949-1958.

5 Peciar recebeu o mesmo apelido do anarquista uruguaio, que também cresceu em La Teja, conhecido como Alberto "Pocho" Mechoso: sindicalista, expropriador, fundador da Federación Anarquista Uruguaia e militante na Federação de Operários da Indústria da Carne. Foi sequestrado por militares argentinos em 1976, em Buenos Aires; seu corpo foi encontrado no fundo do mar, dentro de um tanque com cimento.

6 Este é um dos pontos iniciais da linha Uruguai-Brasil que marca o percurso de Peciar. Sobre as exposições realizadas por Portinari em Montevidéu (1947 e 1948), ver: Portinari en Uruguay: centralidad y marginalidad política en el arte realista de los años 1940. LINARI, Gabriel Peluffo. Cándido Portinari y el sentido social del arte. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2005.

O contexto educacional que Peciar vivenciou como estudante foi precedido do manifesto lançado desde a Universidad de Córdoba em 1918[7] e da greve dos secundaristas de Montevidéu em 1917. Estes foram antecedentes dos protestos reformistas de autonomia universitária, atenção às necessidades sociais e cogoverno pleno. O foco de rebelião estudantil com adeptos nas universidades latino-americanas deu força aos movimentos posteriores de reforma universitária no Uruguai[8].

A *juventude livre de Córdoba* atacou a antiga dominação: "As dores que nos restam são as liberdades que nos faltam." A rebeldia explodiu porque os tiranos haviam ensoberbecido. A universidade não podia seguir sendo o refúgio dos medíocres, a renda dos ignorantes e o lugar onde as formas de tirania e insensibilização acham cátedras. A universidade não podia ser um reflexo da sociedade decadente. Nesse contexto, a arte seria só mais um instrumento a serviço da burocracia, mediocrizada através do ensino.

As ressonâncias dos universitários de Córdoba chegaram a Montevidéu. A luta era contra um regime de ensino que rouba a vida dos jovens. Reivindicavam a democracia de modo estrito, sustentam que o "*demos*" universitário, a soberania e o direito a organizar uma autogestão radicava principalmente nos estudantes. A autoridade educacional não pode se basear na força de disciplinas estranhas e não pode ser exercida mandando.

Se não existe uma vinculação espiritual entre aquele que ensina e aquele que aprende, o ensino é hostil e consequentemente infecundo. O estalo do chicote só pode rubricar o silêncio dos inconscientes ou dos covardes. As únicas atitudes silenciosas na formação artística são aquelas de escutar, experimentar e criar.

A autoridade que se converte em tirania é uma atitude bárbara e arcaica. Há reformas que não democratizam a universidade; pelo contrário, sancionam o predomínio de uma casta de professores. Os estudantes realizaram a insurreição diante de uma ordem, da qual não discutiram nem foram consultados. Se em nome da ordem

7 *La juventude Argentina de Cordoba a los hombres libres de Sudamérica. Manifiesto: 21 de junio de 1918.* Disponível em: <https://wold.fder.edu.uy/archivo/documentos/manifesto-reforma-universitaria.pdf>.

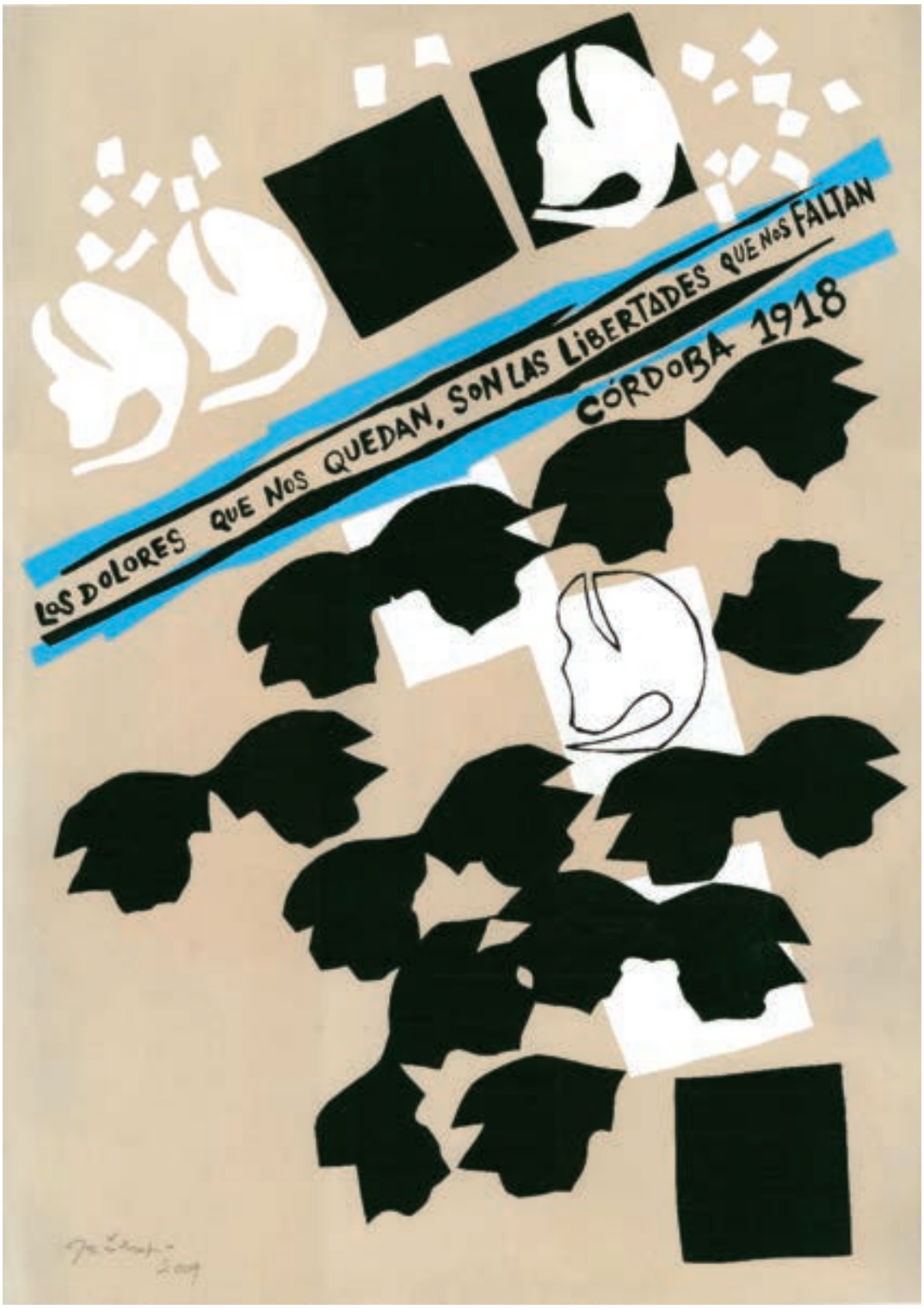
8 M. Van Aken, in: MARKARIAN, Vania; JUNG, Maria Eugenia; Wschbor, Isabel. 1918. Una década en la história del movimiento estudantil uruguayo. 1918: Una hora americana. Aniversarios; vol. 2. Montevideo: Archivo General Universidad de la República, 2008.

queriam seguir embrutecendo e burlando os estudantes, a juventude de Córdoba proclamou bem alto*: "O direito sagrado à insurreição."*[9]

A juventude deve eleger seus professores e diretores de acordo com suas deliberações. Esta possibilidade de escolha, por si só, determina que os professores sejam criadores para serem escolhidos pelos estudantes. Em Córdoba, os jovens levantaram-se contra um regime administrativo, contra um método docente, contra um conceito de autoridade.

A Reforma da ENBA foi um dos desdobramentos desse levante de liberdade iniciado em Córdoba, que questionava os métodos docentes viciados no dogmatismo e que ajudavam a manter a arte apartada da população através da repetição, rotina e submissão. A reverência da disciplina era custodiada pela força, pela soberba e pela ameaça. A autoridade universitária, quando é tirânica e obcecada, força os estudantes, cansados de suportar os tiranos, a exigir o reconhecimento do direito a exteriorizar seus próprios pensamentos.

9 La juventude Argentina de Cordoba a los hombres libres de Sudamérica. Manifiesto: 21 de junio de 1918. Disponível em: <https://wold.fder.edu.uy/archivo/documentos/manifesto-reforma-universitaria.pdf>.



As dores que nos restam são as liberdades que nos faltam.
Córdoba, 1918. Serigrafia, 2009.

No movimento estudantil, Peciar participou dos debates que precederam a aprovação da "*Ley Orgánica*" em 1958, que em seu texto apresenta um resumo das lutas da comunidade universitária durante um extenso período. Consagrou-se a autonomia, o cogoverno pleno e uma ampla concepção das funções da universidade[10].

> Bellas Artes aproveitou a Ley Orgánica aprovada e a partir do cogoverno modificou totalmente o currículo e o funcionamento interno. As decisões eram tomadas em assembleias e se reuniam em um grande círculo. Era uma novidade. Até esse momento, as assembleias políticas ou gremiais funcionavam com uma mesa à frente, com suas "autoridades" de frente para o resto. Nos enfrentamentos com a polícia, "la Escuela" sempre estava à frente (ANDRÉS, 2009, n.p.).[11]

Como estudante, Peciar atuou no movimento estudantil junto à *Asociación de Estudiantes de Bellas Artes* (*AEBA*), onde se debatiam as ideias de autonomia universitária que chegavam de Córdoba[12]. A *AEBA* denunciava a situação do país e o autoritarismo. A situação era diferente das lutas da década anterior pelo cogoverno mediante a *Ley Orgánica* de 1958.

Como na França, em 1968, os estudantes haviam se convertido em agentes centrais das mudanças sociais, pela crítica que faziam da universidade como reprodutora de valores dominantes. Ocorreu um crescente protesto social e uma radicalização política[13]. A década de 1960 foi marcada pelo ímpeto de renovação e mudança na estrutura acadêmica, para que a universidade estivesse mais integrada ao meio social e mais comprometida com suas funções básicas de docência, extensão e pesquisa.

---

10 MARKARIAN, Vania; JUNG, Maria Eugenia; WSCHBOR, Isabel. 1958: El cogobierno autonómico. Aniversarios; vol. 3. Montevideo: Archivo General Universidad de la República, 2008. Ley Orgánica da UDELAR disponível em: <http://feuu.uy/documentos/ley-organica-de-la-universidad-de-la-republica/>.

11 ANDRÉS, Augusto "Chacho". Estafar um banco... Qué Placer! Y otras historias. Montevideo: Alter ediciones, 2009.

12 Manifiesto Liminar de la Reforma Universitária: la juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América. Córdoba: Universidad Nac. del Nordeste, 1918. In: Revista Taller, números 1 (1953), 2 (1953), 3 (1954) e 4 (1959). Asociación de Estudiantes de Bellas Artes. Montevideo: Prisma.

13 Ver: Declaración de la AEBA sobre las luchas de los estudiantes franceses, mayo de 1968. Publicado em: Marcha, 31 de mayo de 1968. In: MARKARIAN, Vania; JUNG, Maria Eugenia; WSCHBOR, Isabel. 1968: La insurgencia estudiantil. Aniversarios; vol. 4. Montevideo: Archivo General Universidad de la República, 2008.



Maio de 68.
Para que nasça o mundo novo é preciso romper a casca do mundo velho.



Mulher com cachorros e peixes. Carvão s/ papel, 1953.



Asociación de Estudiantes de Bellas Artes (AEBA. Jorge Errandonea. Serigrafia, Coleção Peciar, sem data.

Devido à localização da casa dos pais, Peciar esteve sempre próximo às greves e lutas dos trabalhadores. Anarquistas de La Teja, em 1958, realizaram a primeira expropriação de um banco com fins políticos.

O pai de Peciar, também engajado na luta social, trabalhava como soldador nos grandes frigoríficos, de onde se enviavam carne enlatada para Europa. A *"indústria da guerra"* era movida pela exploração dos imigrantes. Dívidas tornavam as vidas submetidas às condições de trabalho. O movimento anarquista crescia frente à extorsão e à precariedade laboral. Greves e comícios mobilizavam os operários de *La Teja* nos períodos de crise econômica. A luta operária era impulsionada pelo pensamento libertário que desembarcou no *Río de La Plata* com os imigrantes italianos e espanhóis.

> Entre 1939 e 1946 a situação econômica melhorou e na indústria da carne se criaram milhares de empregos. Era a segunda guerra mundial. As vacas se transformavam em milhões e milhões de latinhas que iam alimentar a centenas de soldados que lutavam na Europa. Terminada a guerra a economia declina. [...] Em 1952 se desenvolveu a chamada "greve dos grêmios solidários". [...] O Cerro se transformou numa espécie de "terra liberada", com uma barricada no meio da ponte sobre o Pantanoso, onde o comitê de greve concedia as permissões de entrada ou saída. Em 1956 houve outra grande greve na indústria da carne... (ANDRÉS, 2009, n.p.).[14]

A experiência de Peciar na luta social marcou decididamente sua formação artística e sua concepção de arte. Percebeu na educação uma possibilidade para uma arte rebelde e comprometida com novos públicos: "Não à arte das elites (intelectuais e econômicas); sim a uma nova arte popular."[15]

Houve, nos anos de 1920, uma Federação Anarquista Uruguaia que influenciou as Juventudes Libertárias, criadas em 1938. Destacaram-se o periódico *Voluntad* e o *Ateneo Libre* nos bairros operários do *Cerro* e *La Teja* em Montevidéu, além de um sindicalismo autônomo e de ação direta durante os anos 40 e 50. Esse movimento político promoveu parte da atmosfera em que Peciar viveu a infância e a adolescência. Com sua entrada na *ENBA* em 1959, teve contato com libertários e militantes anarquistas, como Rubem Prieto e Jorge Errandonea. Em paralelo à militância na *ENBA*, entre 1956 e 1963, formou-se uma nova Federação Anarquista Uruguaia, da qual um segmento criou um aparato pensado para a execução de ações de guerrilha urbana.[16]

Em 2018, o Manifesto da Federação Universitária de Córdoba completou 100 anos; a *Ley Orgánica* da *UDELAR*, 60 anos de promulgação; e o *Maio de 1968* francês, 50 anos. A revolta a que o mestre se somou era por liberdade, autonomia e cogoverno.

Peciar colaborou com a *Comunidad del Sur* e com o *Grupo de Estudo e Ação Libertária* (*GEAL*). Contribuiu com as publicações do editorial *Nordan* e *Gato Preto* e participou das atividades na *Biblioteca Luce Fabbri*, um dos principais centros de documentação libertária da América. Posteriormente, reunia-se com os "autônomos" do *Taller Anarquista* do *Ateneo Heber Nieto* e colaborava

14 ANDRÉS, Augusto "Chacho". *El oeste montevideano*. *In*: *Estafar um banco... Qué Placer! Y otras historias*. Montevideo: Alter ediciones, 2009.

15 BASIACO, S. P. *Arte y Dictadura*. Manuscrito: Doc. 101, p. 2.

16 MECHOSO, Juan Carlos. *In*: BARRET, Daniel. *Los sediciosos despertares de la anarquia*. Buenos Aires: Libros de Anarres, 2011, p. 143.

com textos, traduções e desenhos para a revista *Alter*. Em 2000 e 2003, Peciar participou dos Encontros Internacionais de Cultura Libertária em Montevidéu e Florianópolis. Sua militância de estudante se estendeu por toda a vida.



Encontro Internacional de Cultura Libertária
UFSC, Florianópolis, 2000.



Vocês da comunidad del sur são anarquistas?
- Nós somos navegantes que se guiam pelo Cruzeiro do Sul.
Mas, não somos o Cruzeiro do Sul.
Cartaz, collage e caneta



Maio de 1968.
A barricada fecha a rua,mas abre caminhos.





Maio de 68.
Glória às lutas sem glória.[17]

Maio de 68.
O fantasma da insurreição percorre o mundo.

17 Fragmento de "O Mestre-Sala dos Mares". Composição de Aldir Blanc e João Bosco e interpretação de Elis Regina: "Glória a todas as lutas inglórias / Que através da nossa história não esquecemos jamais."

Peciar teve uma estreita relação com a *Comunidad del Sur*. Constituída no início dos anos de 1950, a experiência cooperativa autogestionável desenvolveu uma militância de bairro. Entre 1971 e 1973, contava com mais de cinquenta pessoas. A *Comunidad del Sur*, articulada com sindicatos, grupos libertários e associações de operários, alcançou importante desenvolvimento no setor gráfico. A vida na *Comunidad* incluía a tomada coletiva das decisões, a economia e a educação dos filhos em comum e a propriedade coletiva dos meios de produção. Com a consolidação dos militares no governo, os membros foram obrigados a abandonar o país; muitos foram presos. Parte do grupo foi encarcerada na Argentina e, posteriormente, alguns buscaram exílio na Suécia, e outros se dispersaram em Buenos Aires, Alemanha, Peru e Espanha.[18]

Os primeiros tempos de Peciar na Escola de Belas Artes foram marcados pela evasão dos colegas frente ao modelo acadêmico; entre as desilusões, marcou-lhe a impossibilidade de estudar escultura devido à reprovação nos testes de aptidão; o veredito: "*Falta de talento.*" Dessa forma, ele chegou aos ateliês de desenho e pintura. Essa metodologia conservadora e impositiva, supostamente verdadeira, foi o germe da revolta, que levaria a ENBA a se metamorfosear em um foco subversivo, em que se aspirava viver plenamente através de uma *educação integral*, que visava transformar a sociedade.

A ENBA, por meio da AEBA, combateu o autoritarismo e proporcionou uma revolução antiburocrática. Criou-se um espaço de cogoverno e autogestão, do qual emergiu o novo *plano de estudos*. Pretendiam integrar as artes às formas de fazer política atendendo às necessidades humanas: uma arte integrada com a vida dos bairros.

Nas campanhas de sensibilização foram colados mais de 30.000 metros de papel impresso (1966, 1967 e 1969). A intenção era a educação estética através de uma arte de grande alcance. Com a serigrafia foi possível compor murais em séries; sem antecedentes históricos inaugurou-se um híbrido de "*gravuras-murais*". Consistiam em composições abstratas, "decorativas" e sintéticas que limitavam as cores. Eram módulos que se repetiam e se ajustavam pelos contrastes de cor e desenho. A originalidade das campanhas contou com a aprovação e admiração das pessoas

18 Sobre a Comunidad del Sur, ver: VESCOVI, Rodrigo. *Anarquismo y Acción directa: Uruguay, 1968-1973.* Montevideo: Descontrol editorial, 2016.

comuns. Uma arte diretamente para o povo. "Sem consagração, sem prêmios, sem concorrência, sem críticos, sem galerias, sem cotação. Subversão? Havíamos passado por cima dos ressecados trilhos oficiais" (BASIACO, 2012, p. 33). Peciar dizia que as campanhas de sensibilização promoveram uma reforma interior e que alguns reformaram sua indiferença política.

O objetivo da *AEBA*, ao propor um *novo plano de estudos*, era desconstruir e reelaborar a "realidade", com sensibilidade através do ato criador. Pretendiam integrar as artes com os modos de fazer política atendendo às necessidades humanas; uma arte concebida para a vida. Essa vivência na ENBA marcou o mestre por toda a vida, a relação do artista com o entorno foi uma aprendizagem social. Peciar foi parte de um organismo coletivo que preservava as individualidades. Mais que uma formação estética, desenvolveu-se uma formação pessoal de fazer e de viver[19]. Queriam mudar o mundo; construir uma sociedade através da autogestão, onde não houvesse nem ricos nem pobres.



Peciar pintando.
Década de 1950.

19 CARRIÓN, Mario, in: VESCOVI, Rodrigo. Op. cit

Após os primeiros anos de ensino acadêmico, Silvestre foi para o *atelier* de Pareja e visitou as Bienais de São Paulo. O contato com a *arte moderna*, da qual a maioria de seus professores se apartava, desencadeou um questionamento geral. Os estudantes vislumbraram outras possibilidades de estudo da arte. Nas Bienais de São Paulo, Peciar reestabeleceu sua ligação com o Brasil, iniciada aos 13 anos, quando decidiu estudar arte, encantado por uma exposição de Portinari.



Estudantes da ENBA com Guernica.
Peciar é o primeiro à esquerda.
II Bienal de São Paulo, 1953.





"Meu primeiro Kandinsky".
IV Bienal de São Paulo, 1957.

São Paulo.
Grafite s/ papel, 1957.

Durante a semana, Peciar frequentava o atelier da ENBA e, aos domingos, ia de trem pintar em Las Piedras; ao final do dia, os pintores de "la Cantera" passavam no atelier localizado na casa de Miguel Ángel Pareja, para mostrarem os trabalhos realizados. A investigação pictórica como um *continuum* significou a ruptura com o Ensino, através de uma Educação ativa com foco na pesquisa plástica, na expressão pessoal e na liberação dos condicionamentos habituais. A formação do artista implicava o abandono da teoria como ponto de partida e a fundamentação na atividade e em problemas vivos. Para Dewey (2012, p. 18), a arte sempre teve continuidade com a vida[20].

A didática de Pareja incidiu na personalidade de Peciar. Influência sem imposição, sem ênfase, com naturalidade. A partir dessa convivência, inaugurou-se um processo, no qual educar é proporcionar uma abertura na formação em arte para buscar a inserção do artista na vida cotidiana. Uma pedagogia sem conselhos, uma crença no próprio fazer. Um contágio que vem da própria arte. Para aprender é necessário praticar e ver atentamente a arte com "religiosa" atitude, para que a sensibilidade se afine e se desperte a intuição.

Em 1957, Peciar ingressa no grupo "La Cantera", que, além das pesquisas pictóricas abstratas, ficou notabilizado pelo posicionamento contrário ao controle estatal dos salões de arte. Os pintores da "Cantera" fizeram muitas exposições em colégios e faculdades, onde mostravam a variedade de expressões pessoais. Já a partir de 1958, no atelier de mosaico de Pareja na ENBA, Silvestre também encarou o mosaico coletivo em grande escala, onde era necessário abrir mão da expressão pessoal em função da solução coletiva integrada à arquitetura.

O Peciar muralista distanciou-se da exacerbação subjetiva da pintura de cavalete, na qual o artista isolado sente-se um gênio arbitrário; buscou a impessoalidade da arte mural. Na senda de Fernand Léger, viu que a arte mural não era uma questão de tamanho, mas de espírito. O sonho de incorporar a arte à vida diária, além das formas sacralizadas e dos museus. Uma arte pública, para Basiaco (1992, p. 97), era uma "escolha estética de estilo que envolvia uma ética política comprometida com a socialização

20 Dewey desenvolve a ação pedagógica a partir da superação dos dualismos, especialmente o que divide a experiência em prática e teoria. Ver: DEWEY, John. Arte como experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

da arte". Um estilo impessoal, mesmo que marcado pela personalidade do artista: "objetivo, claro, não expressionista".

Silvestre excluía da arte mural os dramas pessoais; queria expressar a alegria de viver. Quando o destino era a rua, o âmbito social cotidiano, o mestre assumia uma responsabilidade que o afastava da exaltação da subjetividade pessoal e o levava a buscar o espírito bizantino de uma "harmonia para ser compartilhada por todos".

Com o mosaico, Peciar desenvolveu uma sensibilidade estética e uma ética diante da vida. "Fazer bem feito" era mais importante do que "fazer diferente"; um contraponto ao egocentrismo. Pintar um bairro era um ataque positivo à indiferença e à rotina. As "pinturas espaciais" da ENBA, sem autoria individual, estavam dirigidas à gente comum. Era a superação da ideia de "peça única". A arte mural fez Perciar pensar sobre

> uma arte popular possível, com prolongações sociais e uma nova inserção do artista na sociedade. O grande desafio não foi mais o prêmio elitista do salão de arte, mas "como superar o analfabetismo estético geral? Como educar visualmente as grandes massas sociais, integrando o artista plástico às necessidades vitais de cor e harmonia de toda a população?" (BASIACO, 1992, p. 104.

Assim como se abre uma janela por necessidade de luz e ar, pinta-se um mural por necessidades espirituais. Um mural e uma escultura podem mudar radicalmente o aspecto visual e o ambiente espiritual. O artista é parte de uma equipe formada pelo artesão, pelo arquiteto, pelo paisagista; sua obra é parte de um conjunto vasto, não um todo completo e independente.

Basiaco (1959, p. 18) discutiu as mudanças de concepção da arte a partir do *Renascimento* e as diferenças entre as pinturas mural e de cavalete*;* a partir da *Renascença*, a expressão subjetiva foi se associando à propriedade privada. Na *Idade Média*, a arte era propriedade comum. No caso da pintura, ocorreu a desconsideração de sua condição *sine qua non*: "A frontalidade que se mantém com superfícies planas, sem insinuações de terceira dimensão; formas sem espessura, como coladas à parede."

A arte mural, para Peciar, não era o lugar do espontâneo, e sim da meditação, que leva em conta a iluminação e a arquitetura. O tamanho e a distância de apreciação é o que determina as

dimensões das formas. Na arte mural, os dramas particulares do artista podem perturbar o convívio das pessoas. A intenção da arte mural é transmitir a todos uma mensagem espiritual de harmonia objetiva. O desabafo das lutas interiores Perciar deixava para a pintura de cavalete.

Na arte mural busca-se o que há de comum com os demais, o que nos une; não as diferenças que nos separam. Desde o Renascimento, predominou a pintura das diferenças. Já Basiaco (1959, p. 20) enfatizava que queria fazer murais bem objetivos. Objetividade não significava renúncia total à expressão individual. Como na caligrafia, Peciar buscava ser objetivo sem deixar de ser subjetivo. Por isso, evitava interpretações temperamentais, sentimentos expressionistas, divagações surrealistas e imitações naturalistas. Esquivava-se também da propaganda com figuras alegóricas de simbologia literária.

A função social do mural se cumpre quando emana otimismo, beleza e felicidade. Para isso, Basiaco (1959, p. 20) dizia que a pintura mural deveria ser abstrata, concreta, decorativa. Uma arte que leva à esperança de um mundo melhor e mais livre. A realização de um mural implica em uma enorme responsabilidade social. A experiência artística faz pulsar o sentimento coletivo e a sintonia do artista é o que transmite este sentir comunal. Para Peciar, o trabalho colaborativo era o apoio necessário par sentir a afirmação do aporte individual de cada artista.[21]

21 BASIACO, S. P. Una posición frente al muralismo. *Revista Taller*, n° 4. Montevidéu: AEBA, mayo de 1959, pp. 18-20.



El siguiente manifiesto del Grupo Plástico LA CANTERA, aparecido sólo en el semanario "Marcha" y el diario "El Popular", por razones de espacio y debido a su amplitud, no fue publicado íntegramente. Entendemos que en este momento es de interés público la difusión completa del texto, que proclama un principio y plantea una reestructuración de la organización artística en nuestro medio.

ARTISTAS PLASTICOS MANIFIESTAN SU POSICION

237A

Decimos esto para empezar a entendernos: otros sienten también como nosotros y esperamos del esfuerzo de todos para evitar que quede solamente en una propuesta.

"Si no le somos útiles en el seno de la forma que no es de los otros. Pero las formas del arte no son formas vacías. Nuestras más leves decisión en una creación, en la construcción de una composición, por el color etc. la creación de una de las maneras más altas de la vida misma. No podemos hablar de arte como algo entretenimiento o privilegiado sin perder de vista todo de una ruptura fundamental, el valor, su poder constructivo en la estructuración de nuestra sociedad futura".

ENRIQUE CARNIGLIA.

Debemos despertar la necesidad social de arte.

El artista tiene que trabajar para integrar su arte a la vida diaria y funcionar dentro de la sociedad como artista, difundiendo su obra y educando en la apreciación desde la enseñanza primaria, desde el viejo decorado, desde la revista ilustrada, desde el muchín bien diseñado, desde la tela estampada, hasta el gran mural o la escultura en la calle.

Si el arte es necesario para elevar la vida del Hombre Común, el artista debe encontrar una forma de participación en la riqueza nacional: hoy, un grado vivir del arte en una sociedad que mantiene el arte como un artículo suntuario y prescindible. Y el artista es empujado a la competencia en otros oficios que son ajenos a su naturaleza. Actualmente algunos artistas reciben la exigua protección del Estado, que además de no ayudar en su economía, tiene la distinción de un premio en un certamen anual que por otra parte nada significa, ya que sólo el tiempo puede juzgar-nos la obra que perdura. Cuando nada nos asegura lo vano, no hay artistas mejores que otros; todos luchamos en la medida que nos diferencia y encontramos un eco del anonimato colectivo. Esa protección del Estado, con carácter de consagración, debe ser sustituida por la interpretación del artista como artista, a la actividad cultural y productiva del país.

El Estado, como en el caso de la Universidad, debe reducirse a votar un presupuesto decoroso y no intervenir en la dirección con cambios de política momentáneos; debe permitir la independencia de la organización colectiva y reconocer su autogobierno.

Nuestro criterio que la Comisión Nacional de Bellas Artes, debe ser sustituida por un Organismo Autónomo del Arte, independiente del poder político, dirigido por un Comité Ejecutivo, elegido y dependiente de la Asamblea General de todos los artistas, como autoridad suprema. La nueva institución debería crear una cooperativa de producción y consumo. Una cooperativa de consumo que provea al artista y le asegure condiciones para trabajar en su arte: aceptándole la obra de arte para adquirir sus materiales de trabajo, facilitarle el acceso a talleres, a libros de estudio, a salas de exposición y centros de reunión.

Y una cooperativa de producción: de obras para ser vendidas a precios que hagan la idea del arte como un lujo, creando un mercado amplio de compradores que llegue hasta los que hoy están excluidos de la cultura que les pertenece.

Para que esa cultura-artística sea aportada, para todos, es necesario que la difusión se realice en gran escala y contemporáneamente durante el año entero y para todo el país.

Una muestra verdaderamente representativa del arte nacional, debe contemplar el derecho de todo artista a mostrar su obra y al mismo tiempo no debe existir una selección de calidad. Para que esto pueda suceder se necesitaría una primera división: una Muestra Libre con jurados y por otro lado una Muestra Seleccionada por un jurado.

Para evitar la competencia de las tendencias se organiza la Selección en: una Exposición Figurativa, una Exposición Abstracta y una Exposición Figurativa Moderna.

Pensamos esta división por que entendemos que no puede hacerse juicios de valor entre obras de distintas tendencias. Todas las tendencias que llevan al arte, son válidas. Las formas del arte son tan diversas como los individuos; pero el Arte es uno solo en su universalidad. Cuando corrientes distintas del arte se presentan juntas a competir por un premio, y un jurado heterogéneo debe elegir, sucede que su juicio valorativo está basado de la tendencia artística en que milita o que su gusto individual establece. No creemos que pueda haber un jurado completamente ecléctico.

Hasta ahora, los errores de selección de los salones, en debido a que los jurados defendieron un genérico estético frente a la calidad de las obras de tendencias diferentes. Para salvar esa calidad, hay que evitar la competencia de las escuelas y dar un lugar a cada una de ellas, que se juzgue la obra, sólo por el valor que tiene, dentro de lo que la obra propone, sin exigirle lo que no ofrece, sin antagonismo a otras dentro la comparación no cabe.

Para que esto sea posible, el jurado formado por personas que, sin renunciar a sus convicciones personales, contemplen en una idea amplia del arte, basarán la calidad de la selección en un clima de serenidad de respetuosa y de abstención total, frente a la tendencia opuesta.

Hoy, la totalidad del arte se comprende en una corriente tradicional y en movimiento revolucionario que a su vez, se subdivide en una tendencia no figurativa, (abstracta) y una tendencia de renovación figurativa. Este enfrentamiento plantea un salón asegurado para cada tendencia que debe funcionar también con un jurado distinto de admisión, que sería elegido en su totalidad sólo por los que envían a ese salón en esa oportunidad.

Las obras rechazadas de la Selección, también serán expuestas en la Muestra Libre.

Toda la Muestra, debería estar en un amplio circuito que abarque Museos (departamentales, Regionales, Locales, Centros de Barrios y aquellos lugares que ofrezcan un local donde puedan mostrarse; de las otras colectividades será designada una, de cada exposición para dejarla en dichas salones, donde el hombre vive y se reúne.

De esta forma, se contempla el derecho de todos a exponer; se mantiene una calidad sin rivalidades falsas y se logra la integración del arte a la vida de toda la comunidad social.

Para lograr esto, la organización y dirección de todo lo concerniente al arte, debe pasar a manos de los que están naturalmente interesados en ella: de los que hacen el arte y los que hacen la cultura creadora. Así, el interés personal, unificado libremente en el esfuerzo colectivo y orientado hacia el bien común, asegurará la independencia burocrática.

Queremos para todos los hombres, la libertad de intervención directa y el derecho al control en todos los asuntos que le atañen directamente.

Esta intervención en el gobierno del arte, sólo alcanzará sentido si está dirigida hacia una finalidad social: la integración del arte a la vida.

Y ese arte, que hoy está exiliado en Salones y Galerías, llegará a los lugares donde el hombre vive y se reúne, a su casa, a la escuela, a la fábrica, a la plaza pública.

Creemos en una íntima relación del arte con la vida; y del artista con toda la comunidad social.

Creemos en el arte abstracto, que manifiesta un anhelo de libertad y armonía que hoy ningún todos los hombres.

Creemos en el Hombre Común, que construirá en una nueva libertad y armonía, un mundo más libre y mejor estructurado, como le expresa este arte nuevo.

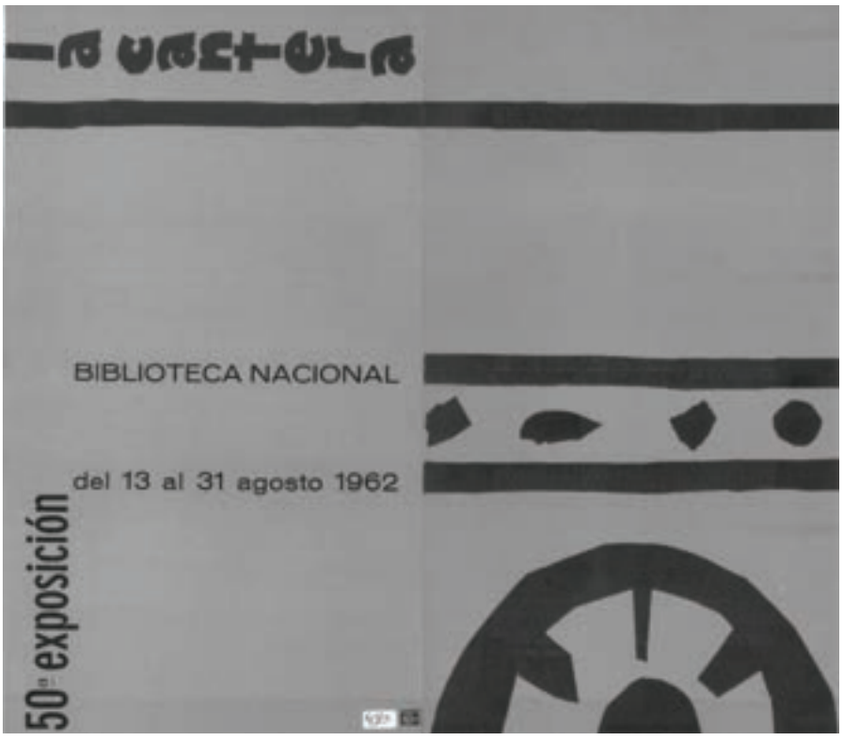
Grupo plástico LA CANTERA:
Hugo ARESNDIS
Angel DAMIAN
Vivi IDIDI
Manuel GILIPOLI
Larry HERNANDEZ
Antonio LOPEZ DE LEON
Silvestre PECIAR
Octavio PODESTA
Ariel RODRIGUEZ ARNAY

GACETA DE LA UNIVERSIDAD

29

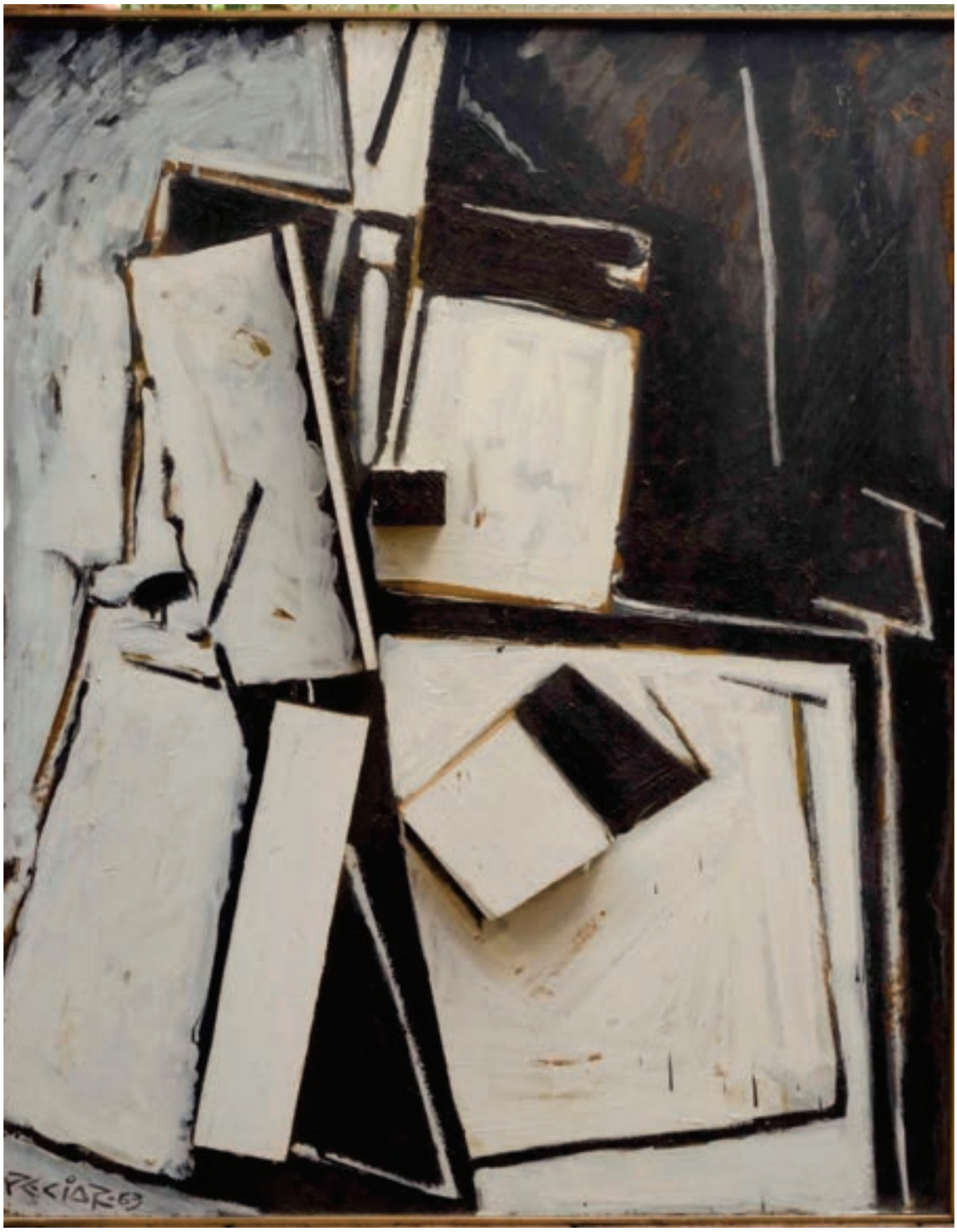
Manifesto do grupo plástico La Cantera.
Gaceta de la Universidad.





Grupo La Cantera.
Peciar é o terceiro da esquerda para a direita.
Exposição ENBA, 1957.

La Cantera.
Fôlder da 50ª exposição.
Biblioteca Nacional, 1962.



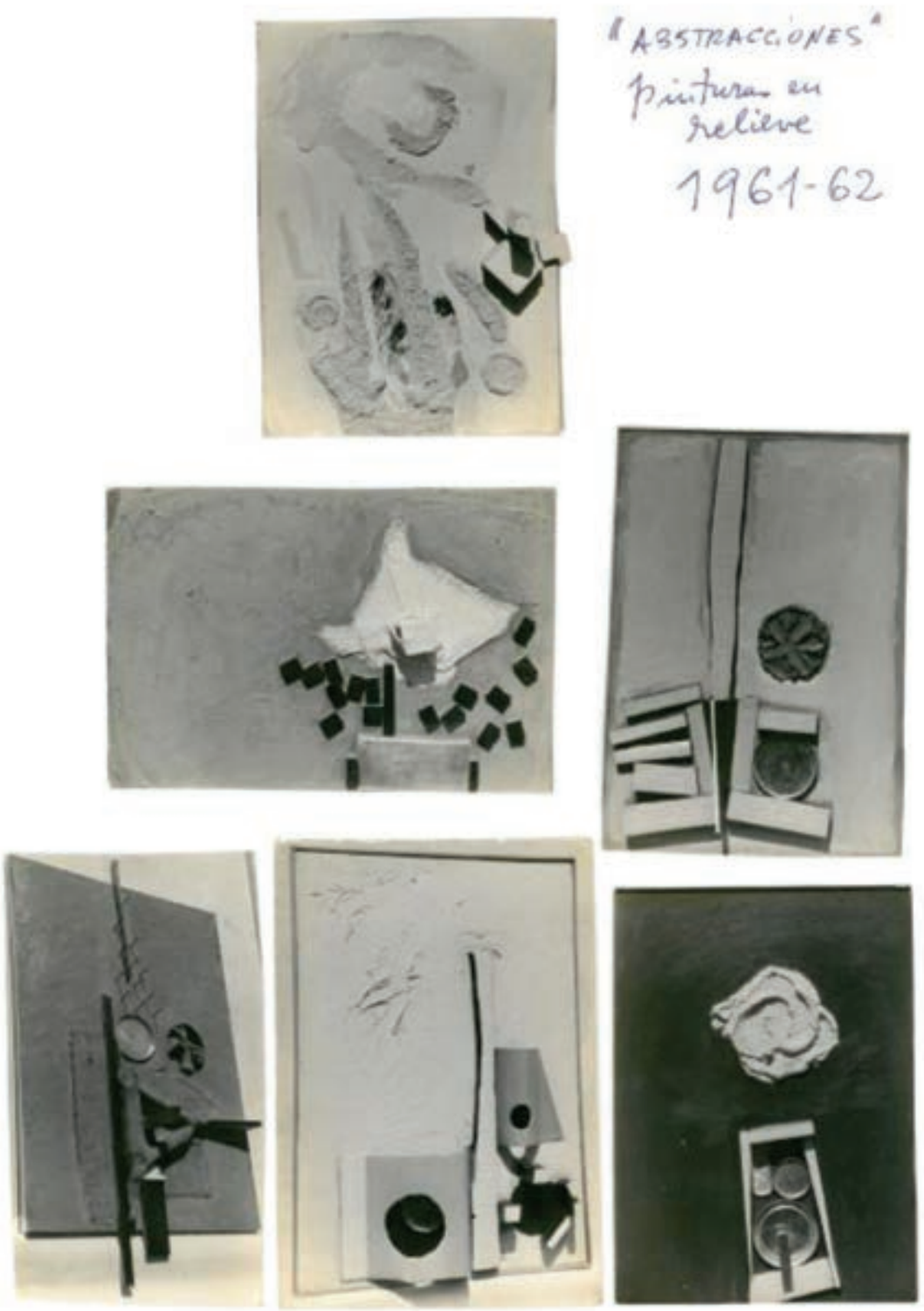
Relevo em madeira.
1963.





Abstração.
Guache s/ papel, 1960.

Abstração.
Guache s/ papel, 1959.



Abstrações.
Pinturas em relevo, 1961-62.





Exposição La Cantera.
Montevidéu, década de 1960.

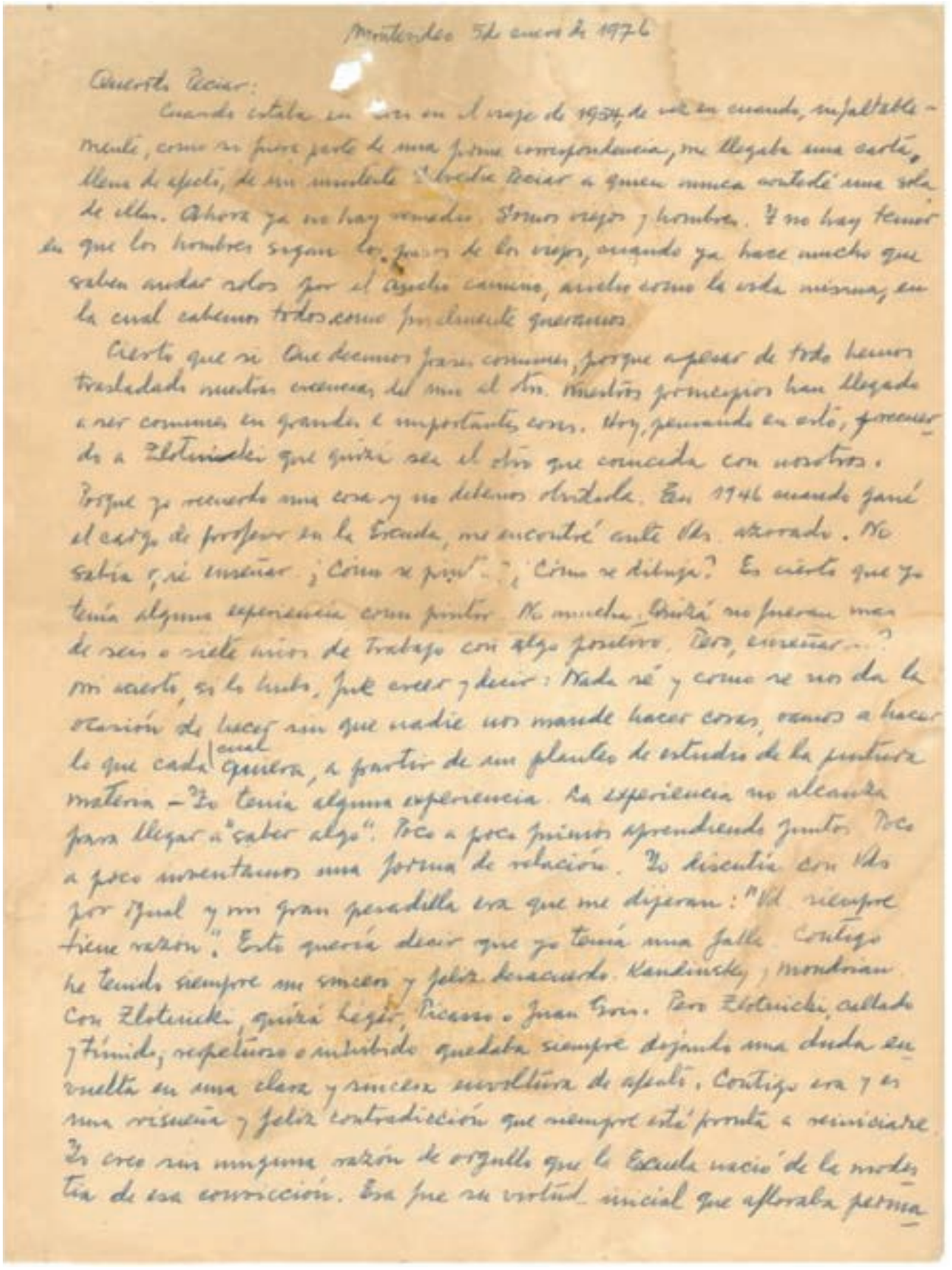
Exposição La Cantera.
Biblioteca Nacional,





Grupo *La Cantera*.
Monotipia, 1964.

Terracota.
Anterior a 1975.



Montevideo 5 de enero de 1976

Querido Peciar:

Cuando estaba en [illegible] en el viaje de 1954, de vez en cuando, infaltablemente, como si fuera parte de una firme correspondencia, me llegaba una carta, llena de afecto, de mi insistente Silvestre Peciar a quien nunca contesté una sola de ellas. Ahora ya no hay remedio. Somos viejos y hombres. Y no hay temor en que los hombres sigan los pasos de los viejos, cuando ya hace mucho que saben andar solos por el ancho camino, ancho como la vida misma, en la cual cabemos todos como finalmente queramos.

Cierto que sí. Que decimos frases comunes, porque a pesar de todo hemos trasladado nuestras creencias del mío al otro. Nuestros principios han llegado a ser comunes en grandes e importantes cosas. Hoy, pensando en esto, recuerdo a Zlotnicki que quizá sea el otro que coincida con nosotros. Porque yo recuerdo una cosa y no debemos olvidarla. En 1946 cuando gané el cargo de profesor en la Escuela, me encontré ante Vds. azorado. No sabía qué enseñar. ¿Cómo se pintó...? ¿Cómo se dibuja? Es cierto que yo tenía alguna experiencia como pintor. No mucha. Quizá no fueran más de seis o siete años de trabajo con algo positivo. Pero, enseñar...? Mi acierto, si lo hubo, fue creer y decir: Nada sé y como se nos da la ocasión de hacer sin que nadie nos mande hacer cosas, vamos a hacer lo que cada cual quiera, a partir de un planteo de estudio de la pintura materia. Yo tenía alguna experiencia. La experiencia no alcanza para llegar a "saber algo". Poco a poco fuimos aprendiendo juntos. Poco a poco inventamos una forma de relación. Yo discutía con Vds. por igual y mi gran pesadilla era que me dijeran: "Vd. siempre tiene razón". Esto quería decir que yo tenía una falla. Contigo he tenido siempre un sincero y feliz desacuerdo. Kandinsky y Mondrian. Con Zlotnicki, quizá Léger, Picasso o Juan Gris. Pero Zlotnicki, callado y tímido, respetuoso o inhibido quedaba siempre dejando una duda envuelta en una clara y sincera envoltura de afecto. Contigo era y es una risueña y feliz contradicción que siempre está pronta a reiniciarse. Yo creo sin ninguna razón de orgullo que la Escuela nació de la modestia de esa convicción. Esa fue su virtud inicial que afloraba perma-

Carta de Pareja a Peciar, p. 1.
5 de janeiro de 1976.

Como delegado estudantil na Reforma do Plano de Estudos da ENBA, Silvestre atuou na implementação das mudanças pedagógicas que norteavam o currículo. Pareja, em 1976, atribuiu em uma carta um singular protagonismo na Reforma a Peciar e declarou um aprendizado mútuo ao responder a carta do discípulo que falava da "*Escuela de Pareja*" e lhe chamava de "*maestro*".

> [...] meu acerto, se houve, foi dizer: nada sei e como se nos dá a ocasião de fazer coisas, sem que ninguém nos mande fazer coisas, vamos a fazer o que cada qual queira, a partir de uma proposta de estudo da pintura-matéria. [...] sei que fomos nos ensinando uns aos outros. E que assim fomos fazendo uma Escola. Escola do Ser. Escola de quê? Condição humana que se vai formando e aflorando. Admito que sem Pareja não haveria ocorrido. Mas e sem Peciar, sem Zlotnicki? (PAREJA, 2016, p. 212).

Na Reforma da ENBA, Pareja apoiou a iniciativa dos estudantes e a materialização de princípios pedagógicos que transformaram a arte em uma potência, que se rebela contra uma educação que exclui a imaginação, o desejo e a emoção. As atitudes do *maestro* marcaram a concepção de arte e educação de Peciar.

> Em arte o conhecimento não tem validade, a não ser quando está precedido e formulado pela própria experiência. Que o estudante possa intuir uma linguagem plástica baseada em suas emoções e suas particularidades pessoais (PAREJA, 2016, p. 135).

Diferentes métodos de ensino podem levar a resultados estéreis, caso não sejam levados em conta os fundamentos das atitudes pedagógicas como correlatas inseparáveis da concepção do indivíduo na sociedade. Pareja (2016, p. 136) lembrava que regimes autoritários contrários coincidiam na mesma metodologia de ensino. O método de ensino tem a função de conformar uma mentalidade para reagir de acordo com aquilo que se considera adequado. A concepção de educação de Pareja estava além das instituições de ensino; envolvia também todos os meios de propaganda (visual, oral e escrita). Os problemas educativos transcendem o ensino e abrangem hábitos, preconceitos, necessidades e aspirações. Educação envolve tudo o que incide sobre a forma de imposição para conformar um indivíduo em determinada ordem social. Muitos professores ficam surpresos quando se dão conta de que agem de forma contrária às suas ideias.

22 Agosto
2013

PAREJA docente.—

259

— Comienzos autodidacta.

— Después asistió al CIRCULO de BELLAS ARTES.

— YA pintor de trayectoria reconocida fué alumno de GINO SEVERINI en mosaico mural.—

— Fué PROFESOR de DIBUJO en Secundaria

— Entró a la ESCUELA de BELLAS ARTES Como Profesor de Taller de Pintura.—

— La ENBA de entonces era la continuación del CIRCULO que seguía programas de autoridad Académica pero más liberal.—

— Ese liberalismo permitía diferencias de enseñanza en los talleres; pero dentro de una estructura de notas, pruebas, asistencia, exámenes con un programa escalonado de dificultades

— La ESTÉTICA de la ENBA seguía rígidamente el autoritarismo de L'école de Beaux Arts.—

— El fundamento exigido era el DIBUJO. El dibujo entendido como copia del modelo Había que dominar: las PROPORCIONES, la PERSPECTIVA. el CLAROSCURO, COLOR local la ANATOMIA, conseguir el PARECIDO en el RETRATO

Pareja docente.
Manuscrito, 2013.

As primeiras Bienais de São Paulo marcaram Peciar; nelas, junto com as vanguardas da arte moderna, estavam os trabalhos de seus dois "*maestros*"[22]. No contato com as obras públicas de Portinari e Di Cavalcanti, Pareja vislumbrou a possibilidade de uma arte política e da integração da arte moderna com a arquitetura[23] e retorna de São Paulo com duas malas de pastilhas de vidro coloridas, com as quais realiza, em Montevidéu, seu primeiro mosaico mural.

> Isto teve repercussões em sua pintura que se afastou do "pós-cubismo", indo em direção à conquista do plano do muro: as figuras se esquematizam, o rosto fica reduzido a signos geométricos quase infantis; a cor se afasta das terras escuras e se enriquece com matizes variados; os contrastes de cor assumem o protagonismo. [...] Este mosaico de 1953 foi uma explosão de descobrimentos: se apropria do muralismo com uma potência que empalidece sua pintura entoada na "paleta baixa" de influência rembrandiana. [...] O giro transformador se deu pelo caminho da sensibilidade: deixa o cavalete, a tela e os pincéis; deixa de lado a paleta onde se mesclam as cores e, em seu lugar, corta pedras de mármore, pastilhas de vidro e azulejos que têm sua própria cor imodificável, que não se podem "entoar". [...] Não caiu no erro de traduzir uma pintura concebida como pintura, ao mosaico, como se fez no Renascimento quando o predomínio do óleo pintado era absoluto (BASIACO, 2012, p. 5).

O mosaico ajuda o pintor a ter consciência da qualidade que caracteriza a pintura: a cor. As cores deveriam gozar do mesmo grau de predeterminação das formas. Matisse e Picasso descreveram um modo de pintar em que se constrói a partir do primeiro golpe de cor, trabalhando a tela ao modo de um mosaico.[24]

---

22 Peciar visitou as cinco primeiras Bienais de São Paulo. Pareja expôs na I e II Bienal e Yepes na I e IV Bienal.

23 O contato com o muralismo de Portinari e Di Cavalcanti instigou Pareja em seus projetos murais em espaços públicos. Levou de São Paulo a Montevidéu duas malas de pastilhas de vidro com ampla gama de cores, que ganhou numa visita a uma fábrica de pastilhas. Com esse material Pareja realizou seu primeiro Mosaico Mural em Montevidéu em 1953.

24 READ, H. *Carta a un joven pintor*. Buenos Aires: Siglo Veinte, 1976, pp. 32-33.





Crianças pescando.
Primeiro mosaico realizado por Pareja
com pastilha plana, 1953.

Estudantes da ENBA: na primeira fila, da direita para a esquerda,
os dois primeiros são Edda Ferrera e Rubem Prieto.[25]
II Bienal de São Paulo, 1953.[26]

25 Integrantes fundadores da Comunidad del Sur.

26 Imagem publicada por Mario Pedrosa em: Política das artes. Edusp: São Pau-lo, 1995. Disponível também em: <http://www.bienal.org.br/post/346>.

O universo e as ideias ligadas ao abstracionismo também impactaram Peciar, desde a década de 1950; as pinturas desse período mostram uma identificação com o dinamismo cósmico de Kandinsky; passou a encarar o problema da forma de outro ponto de vista: começou a considerar a organização de volumes plásticos de cor como efeito de uma construção interior e emotiva.

> Em resposta às vibrações de uma sensibilidade capaz de fazer surgir do entrechoque, entre a visão interior e a visão exterior, um valor estético autônomo; de uma forma que tende a ser não mais imagem, mas sim energia [...] Para Kandinsky a suave metamorfose implica numa operação de incessante reflexão ética e estética, de um constante enriquecimento dos meios de expressão, paralelo a um aprofundamento intelectual (interesse pelas ciências) e espiritual (inclinação para a filosofia das religiões, teosofia e antroposofia) (BRION, 1960).[27]

A ideia de Kandinsky de que "*Criar uma obra de arte é criar um mundo*" revelou a Peciar as dimensões incomuns da descoberta de conteúdos espirituais *instalados* na matéria.



Kandinsky, 170/300,
Coleção Peciar, 1924.

27 BRION, Marcel. *Kandinsky*. Paris: Editions Aimery Somogy, 1960.



Abstração.
Óleo s/ madeira, 1956.

Em 1960, em paralelo à pesquisa abstrata, Peciar já havia trabalhado ilustração, mosaico e cerâmica e atuado como docente de desenho no Ensino Médio. Realizou, então, a primeira exposição individual de pinturas e xilogravuras[28]. No catálogo evocou Kandinsky: "*Nas horas felizes, a cor e eu somos um.*"

28 Exposição realizada na Sala do Grupo 8, *Plaza Libertad*, Montevidéu: Documento 590.





Mosaico *Rua Sotelo*.[29]
Montevidéu, 1963.

———————

Mosaico (detalhe).
Rua Sotelo, Montevidéu, 1963.

29 Nesse trabalho destaca-se a integração com a arquitetura. Peciar utilizou os vazados na concepção da composição do mosaico.





Mosaico.
Rua Juan Pallier. Montevidéu, 1965.

Peciar trabalhando no Mosaico.
Rua Juan Pallier. Montevidéu, 1965.



Mosaico.
La Teja, Montevidéu, 1965.





5° mosaico.
Los Pinos, 2 x 2,30 m. Lagomar, 1967.

Peciar e seu mosaico.
Lagomar, 1967.





5° mosaico.
Los Pinos y Bullrich. 2 x 2,30 m. Lagomar, 1967.

Projeto para o 5° mosaico.
Collage. Lagomar, 1967.





Peixe. Mosaico em poço de água.
San Luis.

Mosaico.
San Luis, 1969.





Mosaico na lavanderia da
casa dos pais.
La Teja, Montevidéu.

Projeto para mosaico.
La Teja, Montevidéu, 1954.



Chaminé da casa dos pais.
Mosaico.
La Teja, Montevidéu.





Lagomar,
segundo mosaico,
1967.

———

Lagomar,
segundo mosaico,
1967.



Abstração.
Técnica mista, 1960.



Abstração.
Guache s/ papelão. Década de 1950.





Abstração.
Carvão s/ papel, 1957.

Abstração.
Xilogravura, 1962.



Abstração.
Têmpera, 1963.



Abstração.
Collage e guache s/ papel, 1962.





Afresco.
Perugia, 1964.

Óleo s/ tela.
À Lopez Soto.



Abstração.
Collage, 1966.

Em 1964, Peciar estudou Escultura e Arte Mural na Europa[30]. Nesse período, confirma seu interesse fundamental em realizar uma arte integrada ao urbanismo e à arquitetura. Em Munique, conhece as paisagens dos primeiros anos de Kandinsky e se impressiona com a escultura pública "*Figura Reclinada*", de Henry Moore. Visita as esculturas românicas e góticas em Barcelona[31] e Chartres, os afrescos em Pompeia, as esculturas de Michelangelo em Milão e Roma, e conhece a obra de Bissière na Bienal de Veneza.

30 Beca Municipal "C. M. Herrera" 1963. Estuda Arte Mural e Escultura na Academia Pietro Vannucci em Perugia, 1964.

31 Museu Frederic Marès.





Le soleil.
Roger Bissière.
Tapeçaria, 1944.
Bienal de Veneza, 1964.

_____

Abstração.
Têmpera s/ jornal.
Milão, 1964.



"O grande Miguel!"
Pietà Rondanini,
Michelangelo.
Milão, 1964.

Paris.
Aquarela, 1964.







Paris.
Xilogravura, 1964.

Abstração.
Serigrafia, 1968.

O encontro com a argila na Itália despertou a paixão pela matéria. A escultura aproximou Peciar da natureza e renovou os caminhos da criação. Com o barro surpreendia-se com a espontaneidade dos resultados; atento ao inusitado e aberto ao desconhecido, lançou-se à aventura do espaço.

"Se eu não faço a minha escultura,
quem a fará por mim?
Se eu não faço a escultura
para os outros;
eu, quem sou eu?
E se não agora, quando?" (BASIACO)[32]



Modelado em argila.
Atelier de escultura, UFSM.

32 Na porta do armário de ferramentas do *atelier* de escultura da UFSM, Peciar parafraseou o *Talmude*: *"Si yo no soy para mí mismo, quién será para mí? Si yo soy para mi solamente, quién soy yo? Y si no ahora, cuándo?" In*: FROMM, Erich. *El miedo de la libertad*. Buenos Aires: Paidós, 1957.



Figura feminina.
Óleo s/ tela, 1963.



Artigas.
Projeto para monumento.
Antes de 1975.

Retornando da Europa, Peciar continuou estudando Escultura com o espanhol Eduardo Diaz Yepes, experiência que apresento no terceiro capítulo. Em 1965, é concursado professor da ENBA e dedica-se à integração da investigação plástica com o ensino e com as vendas populares. A formação de Peciar também foi marcada pela proximidade com os artistas da "Cerámica del Carrito"[33] e pelo contágio de companheiros como Jorge Errandonea e Rubem Prieto, que catalisavam o sentimento dos jovens e a aspiração coletiva por liberdade.

33 Segundo Javier Alonso, o grupo começou em 1972 e o nome é proveniente do uso de uma carroça puxada por cavalo, para a venda das cerâmicas até 1975. Integraram o grupo Jorge Errandonea, Miguel Ángel Pareja, Antonio Llorens, Lino Cabrera, Marcelino Guerra, Beatriz Stagnaro, Ramón Umpiérrez e José Arpí, e atualmente, Viviana Alonso, Raquel Bessonart, María Julia Pintos e Enrique D'Agosto.



Projeto para cerâmica.
Aquarela e caneta
sobre papel.

Todas essas referências na formação de Peciar formam uma rede ampla, inserida em um contexto precedido pela pintura de Barradas, pela doutrina construtiva de Joaquín Torres Garcia, pelo regionalismo de Carlos Gonzáles, pelo movimento de arte abstrata *Madí*, pela arte-educação de Pedro Figari. A década de 1940 levou alguns artistas uruguaios a um romantismo nostálgico face ao desastre da sociedade tecnológica estruturada para a guerra[34].

A afirmação de um sentido espiritual na arte era uma tendência, mesmo que vaga, frente à alienação implícita nos modos de vida da sociedade tecnológica. A volta à paisagem seria uma forma de compensação, através da retomada da "ética naturalista romântica" (LINARI, 1999, p. 95). Esse paisagismo neorromântico se desenvolve em Montevidéu, mesclado com aspectos formais do cubismo, que chegavam através dos ensinamentos de André Lhote desde Paris.

34 LINARI, Gabriel Pellufo. *História da pintura uruguaya 1930-1960*. Tomo 2. Montevideo: Banda Oriental, 1999, p. 95.

Já na década de 1950, a discussão das utopias sociais e as mudanças na sociedade de consumo com o aparecimento da televisão acompanham um panorama mundial de aumento de conflitos políticos e o crescimento de movimentos sociais anticolonialistas.

A ascensão industrial do Uruguai, entre 1945 e 1957, favorece o surgimento de uma vanguarda artística em Montevidéu. Discute-se a crise do artista como interlocutor social. Questiona-se o autoisolamento na *produção* artística. A partir de meados da década de 1950, é colocado o problema ético da solidão do artista e sua vinculação *produtiva* com o resto da sociedade.[35]

O impacto das primeiras Bienais de São Paulo tem efeitos na Arte Uruguaia e se integram em um debate sobre comunicação cultural e integração social. O objetivo dos artistas era alcançar a classe trabalhadora e os setores populares emergentes.

Em 1953, com o surgimento do *Club del Grabado* em Montevidéu, retoma-se a discussão sobre a produção em série e a criação de circuitos capazes de democratizar a experiência estética. Como chegar a distintos setores populares? Com referências nos antecedentes do México e Rio Grande do Sul[36], a ideia era democratizar a arte por meio da impressão seriada.

O contexto artístico durante a formação de Peciar era permeado pelo debate sobre projetos de extensão social. Outras características do início dos anos de 1950, na arte uruguaia, foram as influências do pós-cubismo, do construtivismo russo e do neoplasticismo. Dentro de uma eclética vanguarda rio-platense, destaca-se a influência direta em Peciar do trabalho de Pareja e Yepes.

As condições econômicas prósperas das indústrias uruguaias e o impacto das vanguardas europeias nas Bienais de São Paulo desembocaram em um clima gerador de impulsos de renovação, que se somaram ao entusiasmo da vitória na copa do mundo no Maracanã. No contexto mundial de guerra fria, a discussão artística em Montevidéu, no início dos anos de 1950, era sobre o problema da liberdade frente à nova "ordem" mundial. Nesse período se consolidam experiências sistemáticas de grupos de arte abstrata. A

35 *Idem*, p. 98.

36 *Taller mexicano de Gráfica Popular* e Clube da Gravura em Porto Alegre e Bagé, Rio Grande do Sul.

partir de uma problematização dos pressupostos do surrealismo, o movimento *Madí* questionava o *onirismo* e o *automatismo* em arte. Também buscava uma arte não figurativa como invenção, superando a expressão, a representação e o simbolismo.[37]

O estudo dos aspectos psicológicos do procedimento criativo não estava desvinculado da busca pela liberdade individual, nem da construção da utopia social. O vínculo era discutido através do questionamento da razão social da produção artística. Essas ideias ecoavam em Montevidéu desde *La Plata* e *Buenos Aires.*

Em 1953, a fundação do grupo *La Cantera* era parte de um movimento não figurativo, que se mostrava presente no Rio da Prata, desde meados da década de 1940. Peciar integrou-se posteriormente aos fundadores do grupo que buscavam respostas próprias no debate figuração-abstração.

A década de 1950 em Montevidéu vive uma aproximação das artes plásticas com o *design* através das possibilidades gráficas da publicidade e da indústria. Também é amplo o debate sobre a integração das Artes Plásticas e a Arquitetura, principalmente por docentes da ENBA e da Faculdade de Arquitetura em 1958-1959.

O "*Grupo Ocho*", apesar de não ser constituído para reivindicações corporativistas nem propor um programa estético doutrinário, apresentou artigos em 1959, discutindo "*A arte vinculada à indústria*". Acreditava-se que o artista poderia contribuir na indústria com sua fina sensibilidade e experiência estética. Apesar do grupo enfatizar a liberdade individual, em sua declaração de princípios, a proposta era colocar a arte na vida das pessoas com procedimentos e consciência da atualidade. Pareja, através dos mosaicos, buscava a aproximação com a indústria para o desenvolvimento da arte mural.[38]

A busca de democratização e integração social da arte marca a pesquisa visual posterior de Peciar e também seus escritos. No clima renovador das décadas de 1950 e 1960, despertou-se o desejo coletivo da mudança do *plano de estudos* da ENBA e da sociedade como um todo.

---

37 LINARI, Gabriel Pellufo. *História da pintura uruguaya 1930-1960*. Tomo 2. Montevideo: Banda Oriental, 1999, pp. 101-103.

38 O "Grupo Ocho" era formado por Raul Pavltzky, Carlos Paez Vilaró, Julio Verdé, Alfredo Testoni, Oscar García Reino, Lincoln Presno, Américo Spósito e Miguel Ángel Pareja. *Idem*, p. 109.



Estudos para cerâmicas.
Extensão.



Peciar com mosaico em chaminé (vista lateral).
Casa dos pais.
La Teja, Montevidéu.

Na arte, o isolamento da realidade social leva a investigação pura a "torre de marfim" na esperança que elites vanguardistas reconheçam o esforço. –

O ensino com esses princípios trae a frustração de não ter eco social. –

A arte é expressão e comunicação: ninguém faz arte para si mesmo. –

Extensão.
Abril de 1991.



Abril de 1991.
Abstração.
Nanquim s/ papel, 1960.

1.1 A experiência na "*Escuela Nacional de Bellas Artes*" de Montevidéu (ENBA)

Silvestre chegou à ENBA depois de haver estado em outra escola em Belvedere, chamada Biblioteca "Paul Carton"; lá foi aluno de escultura, pintura e desenho. Essa experiência o motivou a prestar o exame para a Escuela. Após os primeiros anos acadêmicos, entra em contato com a tradição planista e o matiz da pintura francesa de Braque, Picasso e Matisse; transmitida por Bissière e difundida por Pareja.

O trabalho de Peciar sempre foi comprometido com os princípios educacionais da "Escuela Nacional de Bellas Artes". Na Reforma da ENBA, ele participou da formação de uma rede educativa que articulava pesquisa e extensão, interferindo na estética do cotidiano[1]. A transformação da metodologia e dos conteúdos foram os efeitos de uma educação coletiva, que popularizou a arte e reaproximou artistas e comunidade.

Nas origens da reforma curricular da ENBA, os estudantes perceberam que a arte não tinha nada a ver com os disciplinamentos escolarizantes e que era possível "desenvolver uma prática política transformadora dos estilos de militância vigentes" (UMPIÉRREZ & PASTORINO, 2003, pp. 22-26)[2]. A Asociación de Estudiantes de Bellas Artes, a partir de intensos debates, foi a mola propulsora da criação do "Plan 60"[3].

O trabalho de Extensão e Ensino Ativo desenvolvido pela ENBA, segundo Iribarren (2015, pp. 169-171)[4], aponta que a tarefa não está centrada somente no ensino das artes plásticas em si mesmas, mas na forma como estas se projetam na comunidade.

1 Peciar participou como delegado estudantil e posteriormente como docente na Reforma Curricular da ENBA.

2 UMPIÉRREZ y PASTORINO. *Orígenes de la reforma del plan de estúdios del IENBA*. Montevideo: Taller gráfico, 2003.

3 Revistas Taller - Asociación de Estudiantes de Bellas Artes [AEBA], n° 1, 2, 3 e 4 (1951-1959). Ocorreu a partir de 1973 a desaparição e destruição da documentação institucional pelos agentes da ditadura durante a clausura da ENBA.

4 IRIBARREN, Martín. *La experiência de Bellas Artes. A 40 años de la Huelga General: pasado, presente y futuro*. *In*: GOYOS, Veronica. *Memoria que es vida abierta*. Montevideo: Extension Libros, 2015.

As estratégias de extensão dão sentido ao ensino e à pesquisa: vendas populares de cerâmica, telas estampadas e gravuras; pinturas de fachada em bairros inteiros; campanhas de sensibilização com papéis coloridos colados em muros da cidade transformaram o entorno urbano.[5]



Campanha de sensibilização ENBA.
Montevidéu, 1967.

5 ERRANDONEA, Jorge. *In*: IRIBARREN, Martín. Op. cit., 2015.

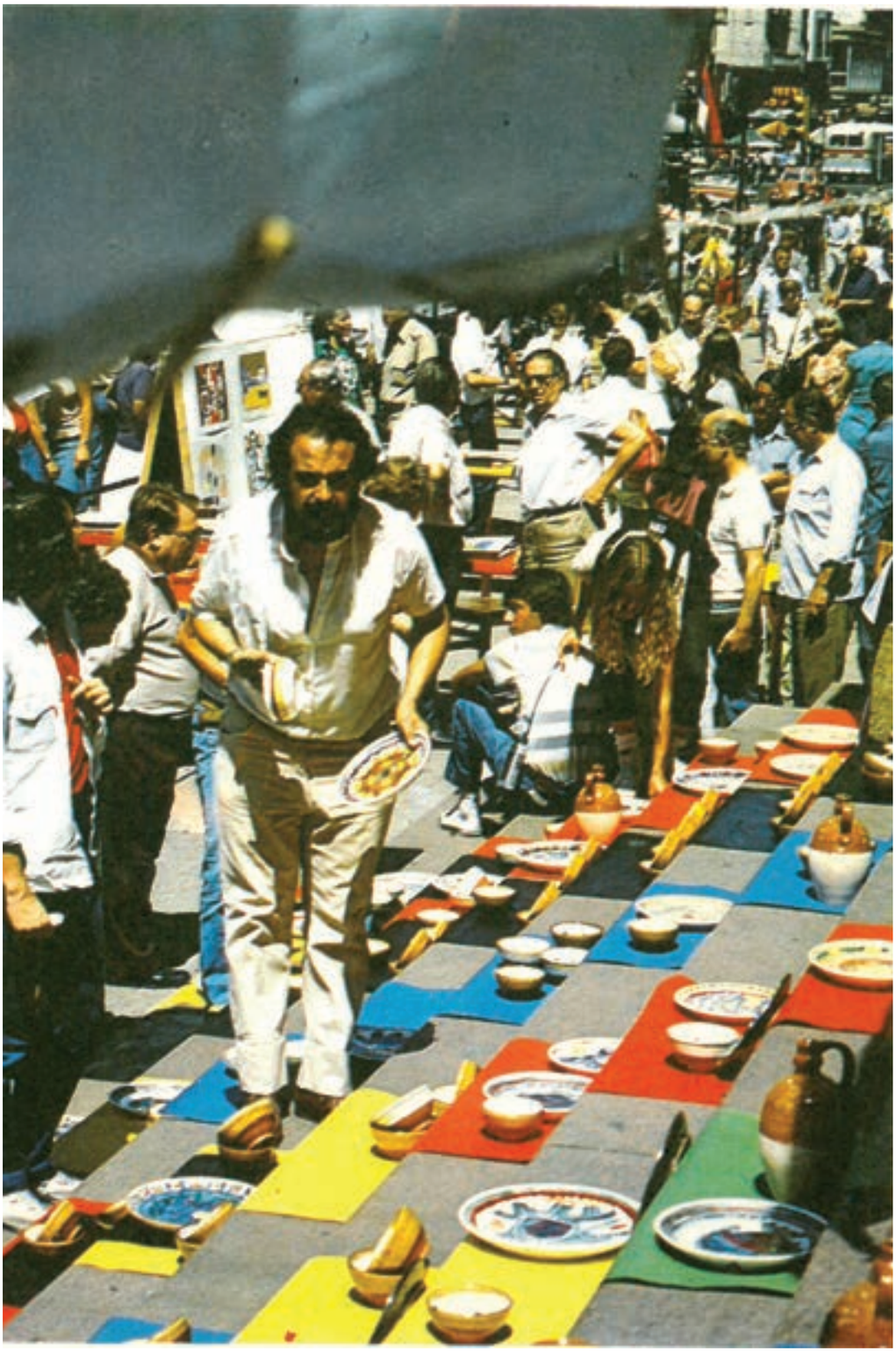




Campanha de sensibilização ENBA.
Montevidéu, 1967.

Pintura Mural.
Barrio Sur. Montevidéu, 1965.[6]

6 Nas campanhas de pintura mural no "Barrio Sur" de Montevidéu e na cidade de Dolores foram pintados mais de 16 mil m² com a ajuda dos moradores.



Venda Popular.
Esplanada universitária. Montevidéu.





Campanha de sensibilização.
Composição com letras R.
Projeto Peciar, década de 1960.

Composição com letras R.
Acrílica s/ papel, 1997.



Composição com letras R.
Aquarela s/ papel, 2010.

Na ENBA "*a liberdade com que atuava um criador era um meio de incidir na realidade e não se evadir dela*"[7]. Este princípio levou ao desenvolvimento de "*complexas e trabalhosas responsabilidades metodológicas docentes, para o exercício da liberdade em relação ao seu destino e projeção como função social*" (ERRANDONEA, 1993, *apud* IRIBARREN, 2015, p. 169).

Os objetivos da ENBA, além da construção de conhecimentos estético-plásticos, eram também que o estudante fosse um indivíduo comprometido e responsável com a sociedade. A proposta de *Educação Ativa* parte do potencial positivo de todo ser humano que, "para desenvolvimento necessita, em grande medida, de encontrar as condições adequadas para emergir certas qualidades" (IRIBARREN, 2015, p. 171).

7 Para Cassirer, "viver no domínio das formas não significa evadir-se dos problemas da vida; representa, pelo contrário, a realização de uma das mais elevadas energias da própria vida". *In*: READ, H. Op cit., 1976, p. 55.

O princípio educativo da ENBA era resistir à apropriação da arte pelo poder e sua transformação em ostentação "cultural" do capitalismo. A meta era atingir o povo, o homem comum, e sair do oficialismo que ordena a atividade profissional do artista. Quais os desafios do artista em uma sociedade alienada pelo consumo?

Peciar buscou integrar a criação na vida da cidade, e considerava a cor uma necessidade vital. Na Pintura Espacial, as cores nas paredes não têm "outro significado além da própria cor, na qual podem, talvez, jogar elementos evocadores – a cor é, em si mesma, uma realidade plástica". A cor pode entrar em jogo, com uma "força surpreendente e ativa, sem que se acrescente a ela elementos instrutivos ou sentimentais" (LÉGER, 1989, pp. 93, 97).[8]

Léger falava em criar uma orquestração de elementos plásticos agrupados harmoniosamente, o contrário da publicidade que dilacera as grandes cidades. Uma pintura espacial que acompanha, não impõe. A educação pode criar estratégias frente ao drama que separa o artista do povo. A busca é criar para novas coletividades. Peciar queria aproximar-se das pessoas comuns através da artesania modestamente bem-feita. Para ele, uma arte comprometida com novos públicos a serem educados devia antes se comprometer consigo mesma.

A arte decorativa e a arte mural são possibilidades de uma arte coletiva, que sempre vai depender da criação individual. A arte mural se difere da pintura de cavalete, pois amplia, limita e incorpora procedimentos e materiais da indústria: vidro, cimento, metais. Na pintura de cavalete, o artista desenvolve a individualidade com investigações em linhas clássicas ou românticas; no encontro e entrelaçamento dessas linhas cria-se uma vitalidade plástica.[9] No mural a subjetividade dá lugar à ordem e harmonia.

A reforma do plano de estudos da ENBA (*Escuela Nacional de Bellas Artes*) teve origem em 1958 e foi efetivada de 1960 até o fechamento em 1971, antes do golpe de Estado[10]. O autoritarismo se reconhecia nas práticas imitativas que, no velho regime educacional, eram o suporte ideológico do ensino da arte. A Reforma buscava:

8 LÉGER, Fernand. *Funções da pintura*. São Paulo: Nobel, 1989.

9 *Idem*, p. 103.

10 O golpe de Estado no Uruguai foi consumado em 27 de junho de 1973. A ditadura militar durou até março de 1985. O golpe no Uruguai estava inserido num contexto de sucessão de golpes impostos na região do Cone Sul da América Latina (Brasil: 1964; Chile: 1973; Argentina: 1976).

1. Uma revisão dos objetivos do ensino superior, transformando conteúdos e métodos.

2. Liberdade, pois estabelece os pressupostos do educando criador; educação individualizada.

3. Integração do educando com seu meio social, possibilitando o exercício de sua responsabilidade como livre criador.

O estudante assumindo, no decorrer do processo educacional, toda sua dolorosa liberdade criativa: *"viver em liberdade é uma responsabilidade pessoal..."* (ERRANDONEA, 1986, p. 14).[11] A extensão assume protagonismo educacional e discute-se o acesso à arte e a integração da cor na arquitetura.

A hierarquia foi substituída pela ajuda mútua e a cooperação criadora. Ao estudante, autonomia e responsabilidade para definir o próprio curso das aprendizagens. Com a Educação integradora do educando em seu meio, a formação vinculou-se à extensão universitária através de uma arte integrada à vida diária. Foram realizadas campanhas de sensibilização através de "*intervenções urbanas*" e produção plástica em grande escala e baixo custo. O intuito era a "alfabetização" plástica (ERRANDONEA, 1986).[12]

11 Sobre as considerações de Herbert Read e John Dewey sobre Arte-Educação, ver: ERRANDONEA, Jorge. *Aportes Doutrinários – Plan Nuevo de Bellas Artes*. Tribuna Universitária: Montevideo, 1963. *In*: ENBA Proyección de su experiencia educacional. Intendência Municipal de Montevideo, 1986.

12 No "*Reglamento del Plan de Estudios" ENBA* (Montevideo: IENBA, 1991), mantinha-se parte do texto original do Plano de Estudos da década de 1960. Os objetivos de ensino da ENBA focalizavam a formação integral do artista plástico e seu destino como artista no meio social (regulamento aprovado por unanimidade em assembleia do "*Claustro de la ENBA*" em 17 de outubro de 1990).





Venda Popular ENBA.
Montevidéu, 1964.[13]

Venda Popular ENBA.
Montevidéu.

13 Imagem disponível em: KARLSEN, Anne Szefer. *Anarchism, Education and Compromise: Voices from Montevideo*. *In*: <https://www.afterall.org/journal/issue.41/anarchism_education-and-compromise_voices-from-montevideo>.



La Escuela de Bellas Artes Sale a la Calle

Venda Popular. Esplanada da Universidade.
3.000 cerâmicas, estampados em tela,
trabalhos de imprensa, serigrafia e gravura.





As crianças desenhavam sobre os murais de papel.
Década de 1960.

Pintura de fachadas, Dolores.

Após 20 anos de luta e trabalho pela liberdade na educação, Silvestre deparou-se com a brutalidade repressiva que culminou com a intervenção da universidade e posterior golpe de Estado. Com a ENBA enclausurada pelos militares, em um clima de violência de Estado, Peciar resistiu e trabalhou com o grupo "Cerámica del Carrito"; ilustrou livros para a imprensa da "Comunidad del Sur" e trabalhou com estamparia. "*Hay que aprender a resistir. Ni a irse ni a quedarse, a resistir...*"[14] A primeira exposição de esculturas, em 1974, coincide com o período de resistência. O excesso de *Controle* resultou em perseguição política direta. Essa situação levou Peciar ao exílio em 1975.

O artista junto às comunidades, nos bairros; uma criação *para* o povo, com o povo, não *pelo* povo. Esta socialização da arte representou uma "*ameaça*"! Os militares, então, impuseram as regras com base na anestesia e atrofia das potências humanas. Os artistas se viram encurralados.

O registro do trabalho desenvolvido na ENBA foi apresentado no livro "*Una Experiencia Educacional 1960-1970*". Peciar contribuiu na publicação com um texto que problematiza o "*espontaneísmo*", que, após reformulação coletiva, foi publicado sem menção de autoria, com o título "*De la 'espontaneidad libre' al escapismo*"[15].

O texto discute um fenômeno artístico, na década de 1960, que difere das décadas anteriores e caracteriza uma arte oficializada com uma natureza inteligentemente reacionária. A atitude comum nas diferentes correntes era fazer do "*novo*" um valor. Basiaco (1970, p. 84) criticava: "o que foi uma instituição burguesa, de manutenção de velhos valores, converteu-se numa promotora de 'novos valores'. As instituições oficiais mudam para que tudo siga como está".

As atitudes das novas formas de autoritarismos tinham êxito de publicidade, de crítica, de hierarquia, de venda.

---

14 GELMAN, Juan. Mi Buenos Aires. In: Gotán. Buenos Aires: Ediciones Horizonte, 1962.

15 *De la 'espontaneidad libre' al escapismo. In*: *Una Experiencia Educacional 1960-1970*. Montevideo: Universidad de la República Oriental del Uruguay. IMCO, 1970. Em 2017, confirmei a autoria inicial do texto por Peciar, através do rascunho em sua biblioteca e do relato do professor Samuel Sztern, que estava presente na organização da publicação; o texto foi revisado pela equipe docente e publicado sem menção de autoria individual.

> [...] dizem ser 'revolucionários'... dizem destruir 'tradições', dizem criar 'novos valores', dizem ser 'expressão de liberdade'. Falam de liberdade de expressão sem apoio no passado: falam de 'espontaneidade' (BASIACO, 1970, p. 88).

Para Peciar, os resultados eram de um esnobismo sem paralelo, e esta "*espontaneidade*" era um artificioso culto a um calculado *espontaneísmo*. A *espontaneidade* como impacto, frivolidade e sofisticação. Não a espontaneidade de uma fruta madura que cai de uma árvore. *Espontaneidade* como capricho subjetivo, irresponsável, sem destino social, como descarga de um ego imaturo.

Espontaneidade "não é fazer o que se quer; mas sim fazer sentindo profundamente como próprio o que é necessário socialmente fazer". A espontaneidade positiva do homem solidário é o "fazer constante e desinteressado do artista". Por outro lado, há a *espontaneidade* negativa do "descompromisso social, é aquela do ditador que domina e submete" (BASIACO, 1970, p. 89).

Peciar partiu da ideia de Tristán Tzara, de cultura para a liberação do homem: "Ciência*, conforto, bem-estar e arte não têm sentido se não ajudam o homem a liberar-se das ataduras materiais exteriores e das coerções morais interiores.*" Tzara proclamou o horror à burguesia e suas formas de arte, com as quais reveste sua segurança ideológica; pensou a arte como uma maneira de viver.

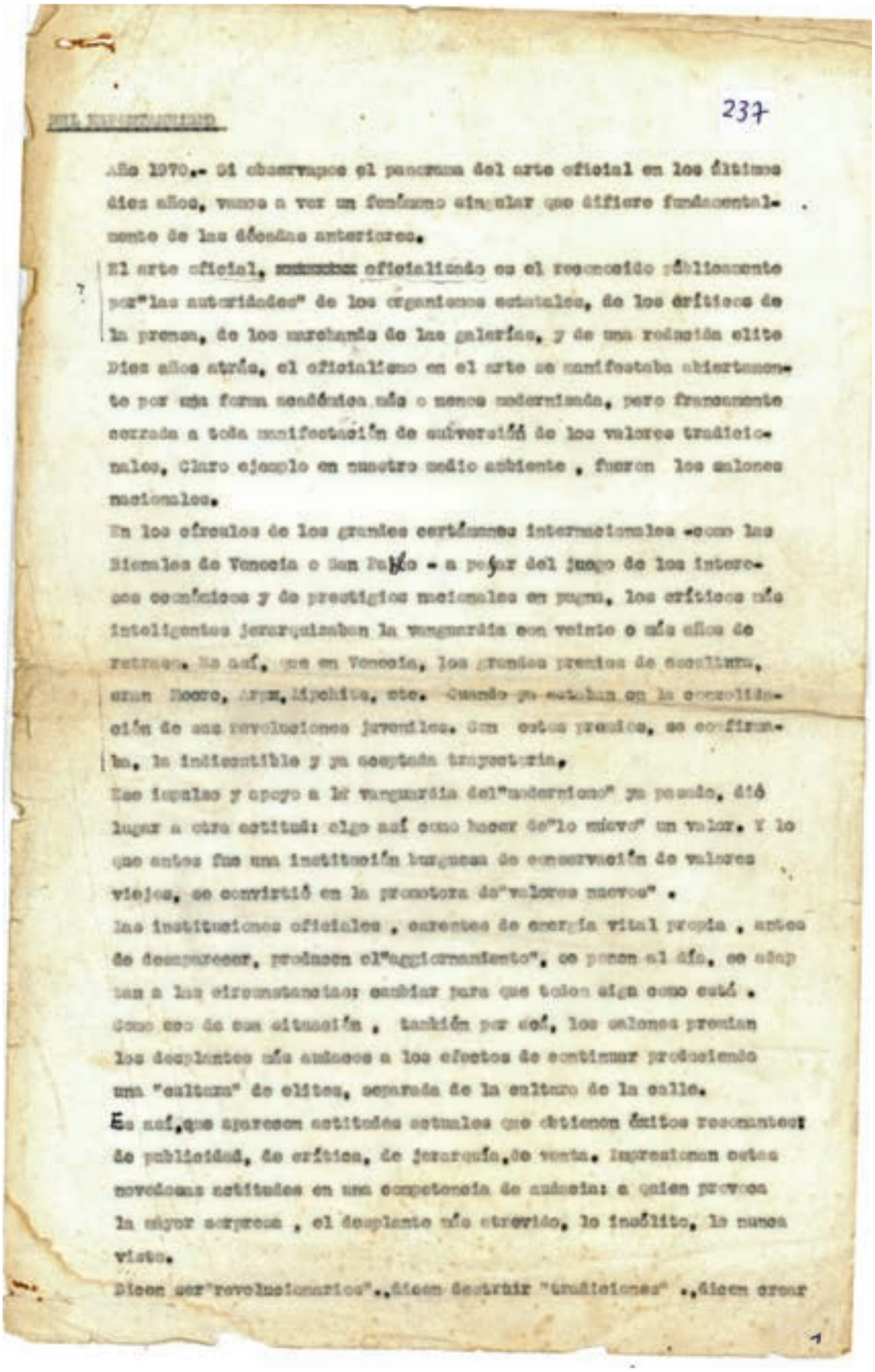
Tzara tinha fé em um futuro mais justo e melhor equilibrado socialmente. Com essa referência, Peciar questionou a ligação do *Dada-surrealismo* com esse *espontaneísmo* insolente, no qual ele destaca a *Pop Art*, a *Minimal Art* e o *Happening.* Alertava sobre o retorno de uma velha atitude autoritária. Aproximava essa atitude ao realismo socialista, que confia mais no tema literário explicado do que na mensagem plástica. A contradição de protestar contra a guerra do Vietnã com uma voz pictórica do século XVIII.

Nessas reminiscências do *surrealismo* sem intenção estética, Peciar dizia que o que interessava era a "surpresa" do espectador alienado que vive na saturação consumista. As apropriações de objetos industriais da sociedade de consumo, símbolos do 'modo de vida americano', do conforto burguês, representavam uma "*Rebelião Inócua*", porque passavam, uma vez que passava a novidade. O grave não residia no escandaloso, muito mais foi o *dada-surrealismo*. O grave estaria no

> niilismo desumanizado, que em seu rechaço, rechaça também toda atitude construtiva e renuncia ao trabalhoso descobrimento do aporte individual. "Aliena" o criador de sua livre linguagem. Uma alienação da expressão pessoal. As autoridades esperam que o artista renuncie: a luta, a ser livre, a pensar com independência (BASIACO, 1970, p. 83).

Peciar não considerava que as imagens da *Pop Art* fossem populares (criadas pelo povo), mas sim imagens de consumo popular, patrocinadas pelos interesses comerciais e estatais que inibem e restringem a livre expressão popular.

Assim, os "artistas" em seus "protestos" convertiam-se em novos propagandistas da alienação elaborada e imposta pela organização capitalista. O resultado do bombardeio constante de insensibilidade publicitária, para Basiaco (1970), era o "caos visual e a loucura frenética da vulgaridade que mostram as grandes cidades".



DEL ESPONTANEISMO

237

Año 1970.- Si observamos el panorama del arte oficial en los últimos diez años, vamos a ver un fenómeno singular que difiere fundamentalmente de las décadas anteriores.

El arte oficial, ~~xxxxxxx~~ oficializado es el reconocido públicamente por "las autoridades" de los organismos estatales, de los críticos de la prensa, de los marchands de las galerías, y de una reducida elite. Diez años atrás, el oficialismo en el arte se manifestaba abiertamente por una forma académica más o menos modernizada, pero francamente cerrada a toda manifestación de subversión de los valores tradicionales. Claro ejemplo en nuestro medio ambiente, fueron los salones nacionales.

En los círculos de los grandes certámenes internacionales -como las Bienales de Venecia o Sao Paulo - a pesar del juego de los intereses económicos y de prestigios nacionales en pugna, los críticos más inteligentes jerarquizaban la vanguardia con veinte o más años de retraso. Así, que en Venecia, los grandes premios de escultura, eran Moore, Arp, Lipchitz, etc. Cuando ya estaban en la consolidación de sus revoluciones juveniles. Con estos premios, se confirmaba, la indiscutible y ya aceptada trayectoria.

Ese impulso y apoyo a la vanguardia del "moderno" ya pasado, dió lugar a otra actitud: algo así como hacer de "lo nuevo" un valor. Y lo que antes fue una institución burguesa de conservación de valores viejos, se convirtió en la promotora de "valores nuevos".

Las instituciones oficiales, carentes de energía vital propia, antes de desaparecer, producen el "aggiornamento", se ponen al día, se adaptan a las circunstancias: cambiar para que todo siga como está. Como eco de esa situación, también por así, los salones proclaman los desplantes más audaces a los efectos de continuar produciendo una "cultura" de elites, separada de la cultura de la calle.

Es así, que aparecen actitudes actuales que obtienen éxitos resonantes de publicidad, de crítica, de jerarquía, de venta. Impresionan estas novedosas actitudes en una competencia de audacia: a quien provoca la mayor sorpresa, el desplante más atrevido, lo inédito, lo nunca visto.

Dicen ser "revolucionarios", dicen destruir "tradiciones", dicen crear

Del espontaneísmo, p. 1, 1970.

O povo é vítima das imagens que a *Pop Art* tomava como arte. O protesto se convertia na outra face da diversão.

> Liberdade de protestar e divertir-se, sem transgredir as regras do jogo... porque o perigoso, o que temem, o inadmissível; é que se construam símbolos de um mundo distinto, melhor, mais harmonioso, mais solidário, mais livre. Porque quando estes símbolos eduquem a gente comum; essa gente iria destruir a opressão e a desigualdade (BASIACO, 1970, p. 89).

A denúncia é de uma *espontaneidade* falsa, em relação à admissão de atitudes estrambólicas e esnobistas, em nome da arte e da "*liberdade de expressão*". Quanto mais rebuscadas, mais se convertem em espontaneísmo artificioso.

> A 'liberdade' por falta de compromisso social não é mais que o velho liberalismo do 'deixar fazer e deixar passar' na esfera da arte. [...] quebrada as barreiras do compromisso, o excesso alcança uma exuberância cada vez mais aplaudida pelos sedentos de estímulos e de excitantes idiotizadores (BASIACO, 1970, p.8).[16]

O *Happening* e a escultura *Minimal* apareceram junto a uma onda de bobagens e atrevimentos publicitários e ao espírito de divertida frivolidade, que se disseminou na década de 1960. Peciar questionou a imolação: *"Não nos interessa criar obras de arte."*

> [...] pois para ser autêntica não deveria se expor em galerias milionárias, com catálogos luxuosos, nem se apresentar em todos os concursos internacionais, nem coletar prêmios, nem fazer protestos antibélicos de moda, nem divulgar o retrato de '*efant terrible*' na grande imprensa e nem vender obras em dólares depois de dizer que "*não interessa criar obras de arte*" (BASIACO, 1970, p. 83).

Peciar e outros educadores da ENBA rechaçaram o pacto anestesiante e corrompido, que se mantinha ao lado do poder, gozando de prestígio e privilégio econômico e falando de revolução. Negaram esse *espontaneísmo* e sua divulgação de uma rebeldia egotista, preocupada só com si mesma; esquecida de fazer algo pelos demais.

A equipe da ENBA buscou demonstrar a localização do artista. Acreditaram em uma revolução na socialização da arte e construíram uma educação, que *equipava* o estudante para uma ação criadora nos problemas habituais do homem comum. Depois de séculos

16 BASIACO, S.P. *Del espontaneísmo*. Montevidéu, 1970, p.8.

de servidão às elites, os artistas haviam se tornado inadaptados socialmente. Na ENBA queriam recuperar a responsabilidade social do artista.

As referências pedagógicas diretas da Reforma estão na experiência das *Escolas Experimentais*, que trabalharam o método desenvolvido por Decroly no Ensino Fundamental. Outras referências foram a concepção de Dewey de uma educação para o presente, e não como preparação para o futuro. Destacam-se também as ideias de Read de educação através da arte.

Para Decroly, o interesse era o pressuposto básico para a aprendizagem. A atenção desperta estaria na base de toda atividade: observação, associação, expressão. As aprendizagens ocorrem de maneira espontânea pelo contato com o meio, de onde provêm os estímulos. Esse método foi trabalhado nas chamadas *Escolas Ativas*[17].

Parte dos métodos pedagógicos, colocados em prática na formação do artista, tinha referência em princípios educacionais desenvolvidos para a educação infantil: a síntese da experiência própria e da experiência alheia. O interesse de quem aprende tem como efeito uma educação viva. A didática de Decroly por "centros de interesse" considerava a vida como um fenômeno de interação bio-psico-afetiva[18].

A aplicação de tais princípios foi fomentada por uma inspiração revolucionária: buscar apaixonadamente o melhor desenvolvimento das potências de cada ser e manter intacta sua liberdade. Uma educação que estabelece uma nova relação humana. Amadurecer cada personalidade era uma forma de contribuir na busca de soluções para a sociedade.

A própria reviravolta metodológica, apesar das razões didáticas, foi o motivo de enfretamento e finalmente anulação e repressão. A concepção pedagógica parecia *perigosa* por optar pela liberdade criadora e questionar o conformismo.

Basiaco (1970, p. 8), ao discutir a sociedade de consumo, conclui que também é possível disfarçar o conformismo com um discurso de "liberdade" e posar de rebelde, sem arriscar o con-

17 Decroly fundou a École *de l'Ermitage para crianças* em Bruxelas (1907). A escola serviu de espaço de experimentação educacional. Seu método foi trabalhado também na França, Venezuela, Estados Unidos e Itália. Decroly teve contato direto com John Dewey.

18 *Escuelas Experimentales*. *In*: *Una Experiência Educacional 1960-1970*. Montevideo: Universidad de la República Oriental del Uruguay. IMCO, 1970, p. 69.

forto. Atacar o sistema sem ser reprimido. "O sistema compreendeu que é melhor negócio assimilar, que reprimir."

A ruptura com as elites econômicas e culturais resultou da consciência de que ambas representam o mesmo modelo autoritário. As elites queriam perdurar o que a ENBA queria combater. O sistema caduco perdurava no ensino acadêmico. Com a relação do artista com o povo, a extensão realizou a integração do criador plástico em seu meio social.



Una Experiencia Educacional 1960-1970.
ENBA, 1970.[19]

19 Esse livro teve quase a totalidade de sua tiragem destruída pelos militares; apenas alguns exemplares enviados às bibliotecas da UDELAR, antes do enclausuramento, salvaram-se.





ENBA 1961-1973.
Contatos com experiências de seu currículo.
Coleção Peciar.

Bellas Artes no Cerro.
Coleção Peciar.



Nem a ir-se, nem a ficar, a resistir.
Collage e guache.

Em Santa Maria, Peciar começou uma nova fase em que desenvolveu as aprendizagens desse período inicial de formação marcado pela influência de Pareja, da Reforma da ENBA e das ideias de Kandinsky. Para o Rio Grande do Sul, levou a revolta e a esperança de mudança; o sonho utópico de transformação. Apesar da queda abrupta, seguiu acreditando na aventura educativa.

A Reforma da ENBA concretizou a aspiração de práticas libertárias na educação. A liberdade exercida através de uma arte comprometida com o entorno, na construção de formas artísticas anônimas e aportes que aproximaram a arte e a vida da sociedade.



Ícaro.
Bico de pena e aquarela.

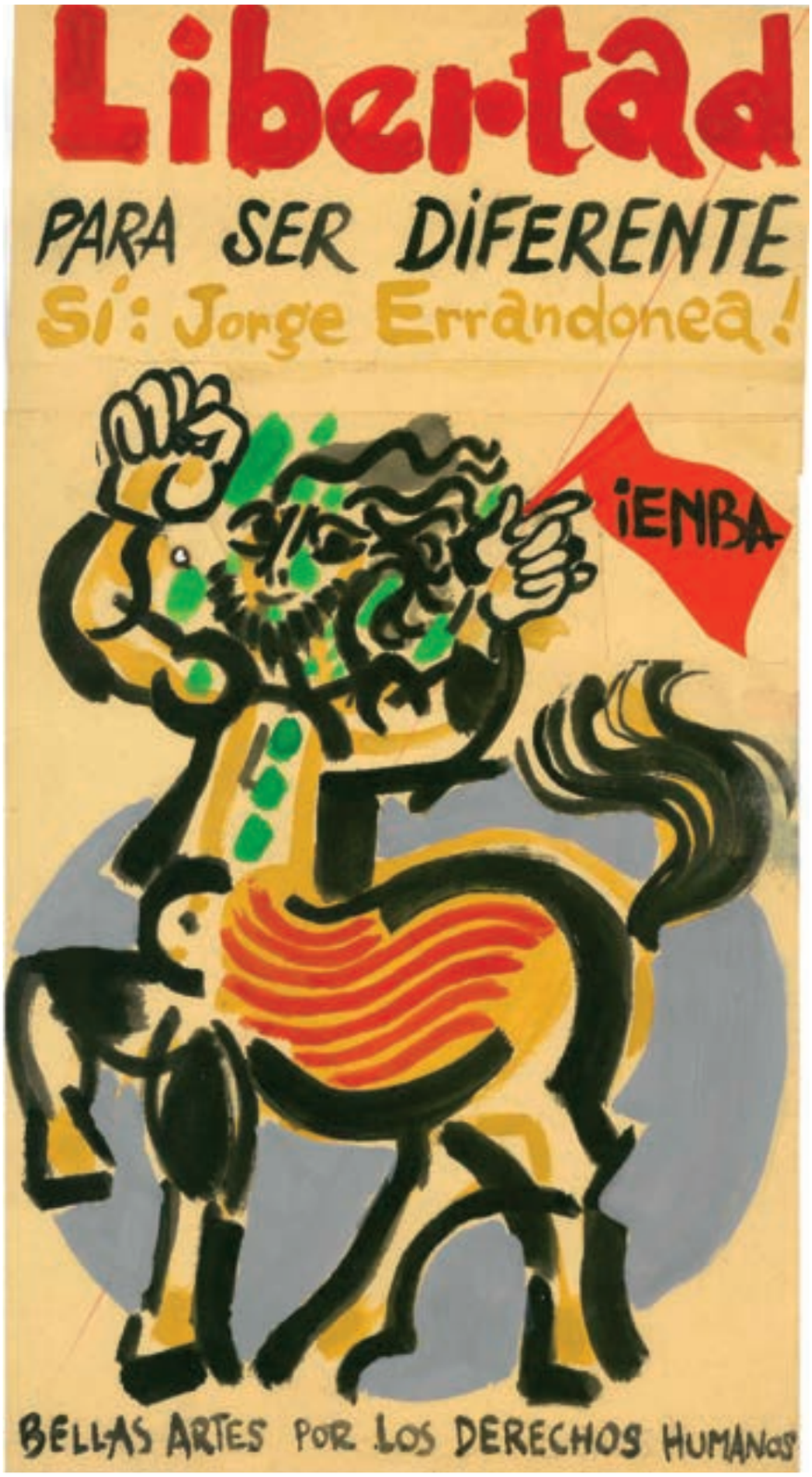
Insignificancias como muchas.-
Era el año 73 o 74.-
La Universidad estaba
cerrada.- Eran los primeros
tiempos de la dictadura.-
¡No podíamos creerlo!-
Por dejar crecer la barba,
me impidieron entrar
al liceo.-
Retiraron mis obras
en la Galería de la Plata.-
~~[illegible]~~ Me aconsejaron enviar
esculturas al Salón
Municipal; podían
comprarme algo.-
No vi mis trabajos en
el Salón.- Cuando fui
a retirarlos tampoco
estaban entre los "recha-
zados".- Estaban
amontonados en una
sala cerrada, que no
había pasado por el Jurado.-
Yo estaba en la "lista negra".-

261A

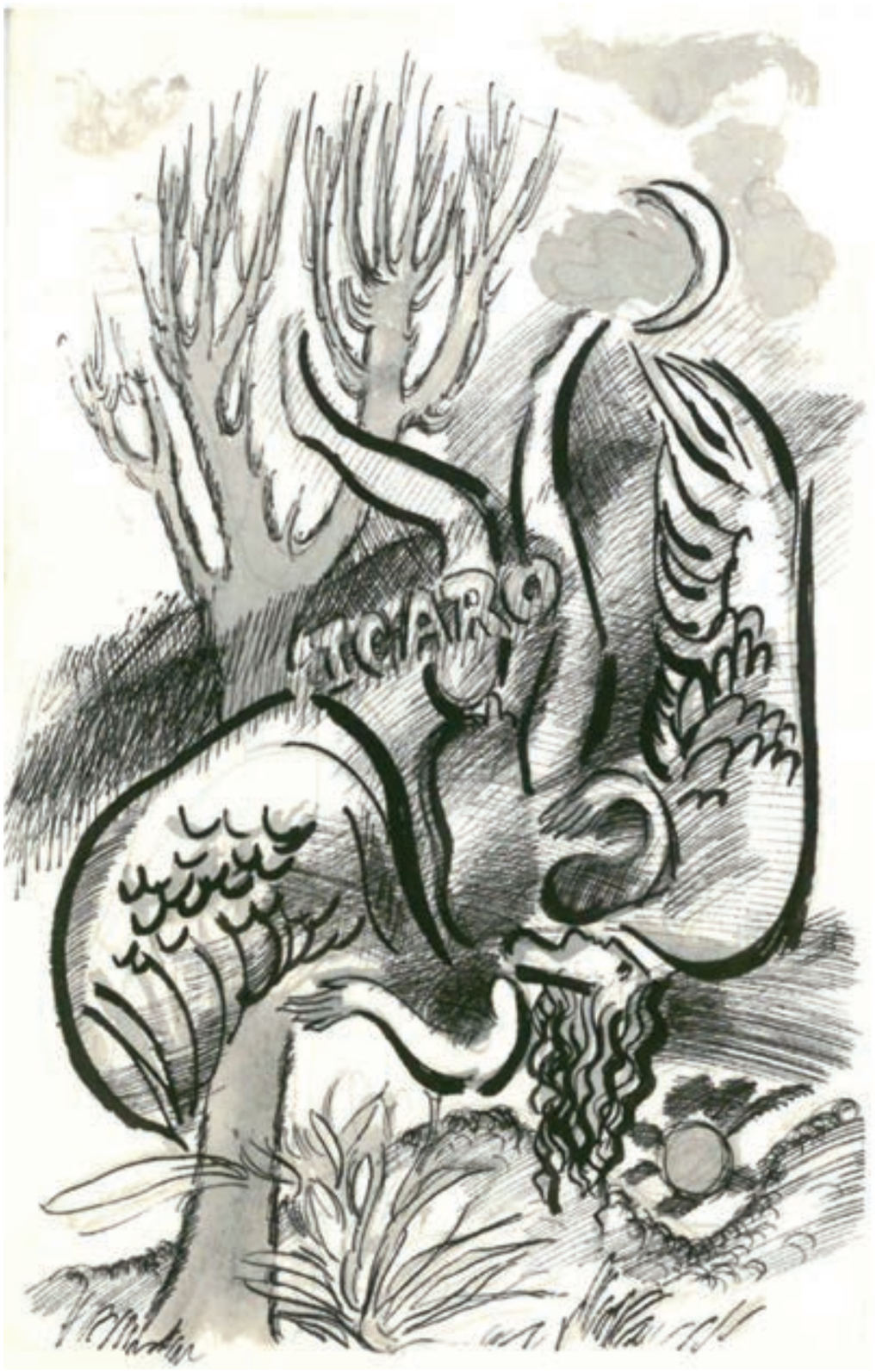
Treinta años después, todavía, para Lucía

No podía enseñar; no podía
exponer; no podía ~~[illegible]~~ aparecer
en público.-
No estuve preso: estaba
confinado, exilado. ~~del~~
~~público~~.- Mi existencia
apenas visible, quedó
oculta, anónima, borrada.-
Habíamos hecho una ficha:
"Ni a irse. Ni a quedarse.-
A resistir".- Qué idea!
Resistir sólo?- Todos se
iban, con una mínima
esperanza.- Claro que tenía mucho miedo!
Aquí, el silencio y ~~[illegible]~~ temer
lo peor, esperar la
suerte ~~y la~~ contra la dictadura de
las circunstancias, sin
moverse, abandonar
la vida anterior de aquellos años.
En el 75 me fui al Brasil.-

Insignificancias
como muchas



Liberdade para ser diferente.
Projeto para painel de rua.
Acrílica s/ papel, 2004.



Ícaro.
Nanquim s/ papel.

1.2 A pedagogia das cores

Na pedagogia das cores, Peciar trabalhou a pintura-pintura, sem literatura, sem realismo, sem fantasias, sem conteúdos conceituais; buscou ver a cor. A percepção foi a base como em Albers; o caminho foi o da experiência como em Dewey; experimentação apaixonada, às vezes, dolorosa e solitária.

Albers, com referência em Pestalozzi, já havia tirado as aulas de arte do esquema de cópia e desenvolveu uma "educação do olho". Aprender a ver envolve uma concepção holística do processo visual; ver não é uma atividade meramente retiniana, é uma atividade que envolve toda a alma. Para o artista pode importar mais o que acontece além da retina. A essência da arte é uma qualidade espiritual, que ultrapassa o meramente sentimental e individual.[1]

Peciar estudou com Pareja, que havia estudado com Roger Bissière em Paris. Bissière ensinava sobre a cor e deixava o desenho sem orientação nem crítica. Deixar o desenho livre era um princípio pedagógico no sentido de respeito absoluto à iniciativa pessoal. Todavia, falava sobre o "sentido da cor".

> Nenhuma teoria, somente a sensibilidade, a experimentação e a intuição de uma cor que se constrói pelas relações de cada cor no contato com as outras cores e finalmente o sentido do todo que compõe o conjunto: a harmonia (BASIACO, 2012, p. 1).[2]

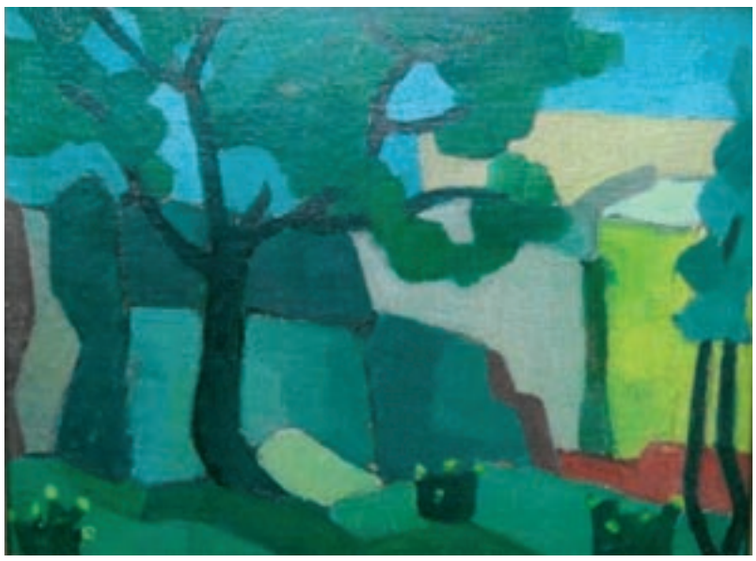
Bissière não corrigia cores "sujas" ou "mal colocadas"; não corrigia cores que se afundavam ou saltavam do plano. Sua pedagogia levava o estudante

> a duvidar da cor, do tom, do matiz que destrói a intenção harmônica; sem receitas, sem fórmulas, sem teoria, sem intelectualismo. 'Análise' sensível, dúvidas e ênfase nos encontros felizes das cores. Cada centímetro quadrado deve ter sua cor com toda consciência de claro-escuro, de frie-

1 HOROWITZ, Frederick; DANILOWITZ, Brenda. *Josef Albers: to open eyes. The Bauhaus, Black Mountain College, and Yale*. Phaidon Press: London, 2014, p. 20.

2 BASIACO, Silvestre Peciar. *Memórias personales sobre la pintura del maestro Miguel* Ángel *Pareja.* Comunicação pessoal do autor, sem edição. Montevidéu, 2012.

> za ou de calor. Tudo é cor! A cor nasce na paleta, depois o toque no lugar correspondente; sensibilidade para avaliar a forma colorida no conjunto, pesando seu tom, seu matiz (BASIACO, 2012, p. 2).



Paisagem.
Óleo s/ tela.
Início dos anos 50.

A cor na busca da unidade indissolúvel da grande variedade, sem destoar. Peciar falava em todas as cores "cantando" e se fazendo ouvir sem estridência. A pedagogia do mestre se aproximava da maneira experimental de estudar e ensinar desenvolvida por Albers, em que a cor é o mais relativo meio empregado na arte, que nos engana e ilude continuamente; confirma que as leis e normas de harmonia cromática não são pressupostos da experimentação, mas estimulava os estudantes a produzir efeitos cromáticos definidos através da apreciação da interação das cores. O objetivo era desenvolver a vista para a cor através da experiência, mediante um processo de "tateio", ou seja, observar a ação das cores e senti-las; uma educação que desenvolvia a capacidade de observação e articulação.[3]

A educação com base na experiência rompe com a concepção *teoria e prática*. Parte-se da prática experimental, único ponto de onde pode derivar-se essa "teoria das cores". Nenhum sistema de cor, afirmou Albers (1980), podia desenvolver por si só a sensibilidade necessária para perceber a relatividade e falta de estabilidade das cores. O que conta não é o conhecimento de fatos, mas sim a visão. Parte-se de uma constatação visual da interação

3 ALBERS, Josef. *La interacción del color*. Madrid: Alianza Forma, 1980.

das cores até chegar a uma consciência da interdependência da cor com a forma e sua localização, com a intensidade luminosa e com a tonalidade. Similar a Bissière, Albers não oferecia respostas concretas, mas sugeria modos de estudo da cor.

Para Dewey, "*a experiência é uma questão de interação do organismo com seu meio*". Experiência como interação quer dizer que nunca é meramente mental, nem meramente física, por mais que um desses fatores predomine; problematiza-se a ideia que supõe que a experiência ocorra dentro de um "eu", dentro de uma mente. Quando se rompe a relação do ser com o mundo, somos divididos em fragmentos. Dewey considerava a interação contínua e variada com o ambiente, ao contrário das correntes da Estética, que separam o organismo e o mundo, com base na ideia de que a qualidade estética não faz parte do objeto, mas é projetado nele pela mente.[4]

A experiência estética, para Peciar, era marcada por uma *não distinção* entre o "eu" e o objeto. A experiência é estética na medida em que o organismo e o meio cooperam na instauração de uma plena unidade. O "sujeito" desaparece na experiência estética, ou seja, fica livre e realizado na própria percepção. Ele não quer o objeto em nome de outra coisa. Considera a percepção por si mesma, como a realização plena do ser psicológico.

A experiência estética é uma experiência interior (BATAILLE, 2016, pp. 37-39); difere da experiência mística religiosa e da experiência fenomenológica, que tendem a subordinar a experiência a outros fins que não ela própria; *Deus* nas igrejas ou o "*conhecimento* como o faz a ontologia de Heidegger". Na experiência estética o conhecimento como um fim é um limite a ser transposto. A criação ocorre no extremo do possível, através de movimentos que alargam os limites. "O avanço da inteligência teve como efeito secundário diminuir o possível num domínio que pareceu estranho à inteligência. [...] O desenvolvimento da inteligência leva a um ressecamento da vida, que por sua vez atrofiou a inteligência."

4 Albers e Dewey também compartilhavam a crença de que a educação deve ser uma experiência cooperativa e preparar os estudantes para a vida em uma sociedade verdadeiramente democrática, apesar dessa sociedade nunca haver existido no âmbito dos Estados modernos. Os ideais de democracia e liberdade consistiam, para eles, na razão de ser da educação. O Black Mountain College foi fundado sobre os ideais da educação progressiva e dava total liberdade de ensino para os professores, enquanto os estudantes eram livres para escolher as aulas que iriam cursar; não havia exames nem grades. A gestão era baseada em um método de "consulta mútua e acordo voluntário". Sobre as relações entre Albers e Dewey no Black Mountain College, ver: HOROWITZ, Frederick; DANILOWITZ, Brenda. Op. cit., 2014, p. 32.

O educador ajuda o estudante a apreender um sentido, que não é demonstrável logicamente. É preciso viver a experiência, que não é facilmente acessível e envolve uma série de operações. A experiência aparece unindo o que o pensamento discursivo separa; nela ocorre a união do objeto e do sujeito. Pelo não saber se vislumbra o desconhecido. "'Si mesmo' não é o sujeito que se isola do mundo, mas um lugar de comunicação, de fusão do sujeito e do objeto" (BATAILLE, 2016, pp. 39-40).

Além da apreensão, o artista sustenta de modo duradouro e clarividente, e fixa em matéria aquilo que oscila em aparência. O intuir livre nos torna uno com os objetos. A experiência estética tem como condição a libertação do conhecer do serviço da vontade, o esquecimento de si mesmo como indivíduo.

Artistas como Paulo Pasta e Amílcar de Castro fizeram referência à autopercepção necessária para viver intensamente a criação e estar disponível a absorver-se profundamente até este *perder-se* na intuição. A Arte é experiência; o artista busca a liberdade; o caminho é uma estrada escura, feita à medida que se anda. A pintura se instaura no presente, no agora. Quando o conteúdo principal da pintura é a cor, saímos do campo do pensamento abstrato e dos conceitos da razão. A permanente construção do instante, em que a temporalidade é mais importante que o espaço; a união do eterno e do transitório[5].

> Há artistas que aderem a tudo, mas há outros que não querem isso, que não aderem a tudo. Artista gosta do não. O contemporâneo é um acadêmico transvestido. Vivenciar a pintura de maneira verdadeira para não cair na falácia da morte da pintura. O artista não é mais o protagonista nestes tempos de "*curadorismo*". Não adesão. Arte é resistência, não adesão (PAULO PASTA, 2016).[6]

Peciar viveu a resistência e com a cor teve uma experiência, com a qual a ação não era automática, mas sim tinha um toque de emoção e fantasia. Na formação, valorizou a percepção direta, pois a obtusidade na percepção nunca pode ser compensada por nenhum volume de conhecimento, nem pelo domínio de teorias abstratas.

---

5 "*Todas as belezas contêm, como todos os fenômenos possíveis, algo de eterno e algo de transitório, de absoluto e de particular*", ver: BAUDELAIRE, C. *In*: "*A Modernidade de Baudelaire*". Textos selecionados por Teixeira Coelho. São Paulo: Paz e Terra, 1988, p. 24.

6 Texto produzido a partir das notas realizadas em conversas com Paulo Pasta, em Florianópolis, no *atelier* de pintura do DAV/UDESC e no CIC/MASC, em 6 de julho de 2016.

Regras e padrões não substituem a apreensão sensível. A sensibilidade é a ponte para alcançar a unidade construída pelas relações dos planos de cor em uma obra. "Onde a sensibilidade não chega, não há '*conhecimento*' que dê conta", dizia Amílcar de Castro.[7]

A sensibilidade como a base da pedagogia das cores tem como efeito reeducar a percepção, auxiliar no processo de deixar de ver segundo as exigências do mundo e da vontade; eliminar preconceitos, retirar os antolhos que impedem os olhos de ver, rasgar os véus decorrentes do hábito e do costume, aprimorar a capacidade de perceber (DEWEY, 2012).[8]

Ao nomear as cores, perdemos a capacidade de percebê-las; os conceitos mentais tornam-se os véus e antolhos que impedem de apreender a interação das cores. Basiaco (2012) valorizava a experiência perceptiva direta e começou a confiar na evidência perceptual, não na teoria. Viu que a pintura "é a relação de todos os tons e matizes que se influenciam mutuamente". Ao considerar a cor no conjunto, percebeu que é a cor que compõe o quadro. A fórmula não existe. A regra é a razão; a arte é a exceção. Peciar ajudava os estudantes a desvincularem-se do intelectualismo livresco e mergulhar na "percepção sensível e emocionada da pintura-pintura".

Os termos "*pedagogia*" e "*didática*" têm sentido próprio na obra de Peciar. Não partilham o sentido de uma ciência do aprender-ensinar, nem de modos corretos de ensinar-aprender. A pedagogia é concebida como uma abertura, um raio de ação movido por um prazer, uma satisfação de experimentar.

Só a contemplação e a sensibilidade para o tom permitem a intimidade, em que é possível a expressão do sentimento. Peciar pintava os mesmos morros, vacas, caminhos; o que variava era o tom de uma pintura para a outra. O tom ditava a cor e o claro-escuro de cada pintura, de cada árvore, de cada céu. "Colorir" os objetos sob a "exigência" do tom e, por sua vez, deixar o tom ser regido pelo sentimento. O *tom* era a emoção que Peciar materializava em pintura.[9]

---

7 *Idem*.

8 Dewey também deu prioridade para a liberdade (mental/intelectual), muito além da "liberdade" do *laissez-faire* como uma ação impensada de indivíduos em busca de satisfação. Para Dewey, a função da educação era "influenciar diretamente no crescimento de atitudes e disposições, emocionais, intelectuais e morais". Ver: HOROWITZ, Frederick; DANILOWITZ, Brenda. Op. cit., 2014, p. 34.

9 BASIACO, S. P. "*Paisajes de Camobi*". Manuscrito (caderno), documento 197, junho de 1983.

O matiz da tradição francesa e a pedagogia da pintura situam as diferenças entre Pareja e Torres García. Pareja não dizia como fazer, nem que cor colocar; não dava a mão para o estudante e lhe guiava para aquilo que o professor queria; não deixava a liberdade para depois, para outro dia... pois sabia que esse dia jamais viria.

Com seu *maestro*, Peciar aprendeu a pintar somente com quatro cores (branca, verde, vermelha e amarela), sem a cor preta nem a azul[10]. Ao contrário da teoria das cores, era possível criar azuis e violetas nas interações cromáticas da composição, mesmo sem usar o azul. Também percebeu que as sutilezas das cores das sombras estão muito além da cor preta.

A pedagogia das cores, herdada por Peciar, tratava de ir diretamente ao sentido da cor, penetrar nos seus mistérios. Uma aprendizagem sobre a prática experimental e a partir de cada um. O educador faz uma análise e questiona a pintura do estudante; o questionamento durante o fazer leva a modificações; uma metodologia da problematização, sem respostas do educador; sem teorias, sem princípios, inventiva em cada relação.

As cores e linhas são forças; e do jogo destas forças, no seu equilíbrio, reside o segredo da criação.[11] O caminho da arte, dizia Bissière (1947), é solitário e silencioso. A pintura é um jogo perigoso, sem premeditação nem tradução; na solidão as cores e luzes se fecundam e uma poesia surge, reduzindo à nada as experiências passadas. A porta se abre para um caminho áspero e duro e o resultado nunca é aquele que havíamos sonhado. A arte nasce de grandes batalhas; sua nobreza tem relação direta com suas renúncias. *Não se trata de "narrar" as emoções, mas de recriar suas causas.*[12] É necessário experimentar para aprender a ver em si mesmo; porém, para quem olha o quadro, só o resultado é o que conta.

---

10 Peciar se referia ao dia em que Pareja lhe mostrou que Van Gogh pintava com apenas quatro cores, usando um vidro sobre uma reprodução dos "girassóis". Com a paleta de quatro cores, sem azul nem preto, Pareja obteve todos os azulados e violetas da obra. A paleta era verde-esmeralda, amarelo-limão, vermelhão e branco-prata.

11 MATISSE, Henri. *A grandeza reside no espírito*. Revista Taller, n° 3, ano 3, AEBA, Montevidéu, maio de 1954.

12 Marcel Arlan, sobre Racine. *In*: BISSIÈRE, Roger. *Apresentação: Exposição de óleos e tapeçaria, 1947*. *In*: Revista Taller, n° 3, ano 3, AEBA, Montevidéu, maio de 1954.



Abstração.
Óleo s/ cartão, 85 x 71 cm, 1957.





Paisagem de Camobi.
Acrílica s/ madeira.

Morros de Camobi.
Aquarela.





Paisagem com morros.
Xilopintura.

Abstração
Serigrafia, 1977.





Morros de Camobi.
Aquarela.

Paisagem com morros.





Morros de Camobi.
Aquarela.

Camobi com arco-íris.
Aquarela e pastel.





Morros de Camobi.
Acrílica s/ madeira, 60 x 90 cm.

Morros e casas.
45 x 69 cm, 1982.





Morros de Camobi.
Projetos para pintura.
Pastel s/ papel, 1991.





Cristo.
Guache s/ papel.

Morros.
Acrílica s/ madeira. 45,5 x 68 cm, 1982.





Abstração.
Óleo s/ tela, 1967.

Abstração.
Serigrafia, 1968.





Prenda e gaúcho.
Collage.

Centauro e seu autorretrato.
Acrílica s/ papel.



Mosaico, 2016.



Chuva no Morro.
Acrílica s/ madeira.

1.3 Miguel Ángel Pareja: criação como ato de rebeldia e educação como prática de liberdade

A imagem nasce e se revela
no ato de criar (PAREJA, 2016).[1]

Pareja e Peciar trabalharam desde o ponto de vista do "docente estudante e do estudante docente". Abandonaram o saber caduco de programas ajustados por provas para comprovar um conhecimento previsto. Estudantes que se animavam a investigar questões novas, fora desses programas, eram reprimidos e castigados. O controle autoritário não admitia a transgressão de suas normas. A submissão aos "interesses do *controle"* era pré-requisito para a conquista do título profissional.

Se a criação não é possível sem um regime de liberdade, a "arte" ensinada sob um regime autoritário de Educação é uma contradição que ignora os valores da criação. A colaboração docente próxima e cuidadosa é necessária para que o estudante supere a expressão inicial como descarga de energia reprimida. Na formação do artista autodidata, Pareja (2016) via a possibilidade de "se escravizar nas próprias limitações e vícios individuais, sob a aparência de exercícios de liberdade"[2].

Além de aprender sobre a cor, Peciar assimilou uma docência não autoritária. A educação do artista envolve uma responsabilidade perante a sociedade; liberdade não significa que o artista busca satisfazer todos os seus desejos e caprichos. No ensino autoritário, alguns professores exercem sua autoridade sem levar em conta as necessidades dos outros; por meio da força e ameaça, o ensino impositivo determina as ações dos outros, conforme as próprias disposições e vontades do professor.

O ensino baseado na autoridade projeta a liberdade para o futuro. A pedagogia libertária considera o estudante capaz de criar, construir e fazer suas próprias escolhas no presente. O

1 PAREJA, M. A. *Carta de Renúncia. Escritos sobre arte y educación*. Montevideo: El Torito, 2016, p. 84.

2 *Ensino em liberdade no primeiro período. Conceito de Liberdade*. *In*: PAREJA, M. A. Op.cit, 2016, pp.35-36.

autoritarismo gera a repressão e na educação impede o movimento autônomo do outro, usando artimanhas camufladas, como ameaças, chantagens e castigos. O excesso de repressão pode ter como consequência a rebelião.

O autoritarismo tem vários disfarces. Um deles é a chantagem para obter o controle da ação do outro; os efeitos são a obediência cega e o sentimento de culpa como efeito da expectativa de quem tem que obedecer.

No autoritarismo disfarçado de educação, a atitude dos professores é de criticar severamente e manter um "alto nível" de exigências. Isso pode resultar na diminuição da autoconfiança necessária no processo criador do estudante. Peciar sentiu que, no lugar do castigo e crítica, era melhor buscar reconhecer o acerto, o que exigia muito mais energia e atenção do educador.

Quando Pareja (2016) falava em autoritarismo, referia-se a um regime de governo, um sistema autoritário de poder, um regime que possui um método educativo. As diferenças entre os governos que se alternam no poder parecem radicais, porém tais diferenças não afetam os métodos educativos. O mesmo método educativo é conveniente para os diferentes regimes que se alternam no poder.

Dizem que os países considerados subdesenvolvidos são consequência da falta de produtividade. Lutar contra a injustiça é indagar as causas da dominação dos povos ricos (desenvolvidos) sobre os pobres (subdesenvolvidos). Os aspectos visíveis não são os mais importantes. Pareja disse que poucos povos perceberam que os fatos – que de forma inconsciente, eles protagonizam diariamente – são consequências de uma educação. Esses fatos também fazem parte de nossos sistemas educativos atuais.

> As escolas e colégios estão cheios de crianças e qualificamos duramente pelo fato de que não obtêm êxitos em seus estudos. Somo adultos, inteligentes e instruídos e exercemos justiça aplicando exames, de acordo com programas de estudo que estudamos e redatamos para que essas crianças e jovens se ajustem a eles e que assim demonstrem seu saber. Confiamos na formação que lhes damos para que sejam os continuadores do que entendemos como bom e justo. Abrimos o acesso ao ensino para todas as crianças e jovens, mas criamos o método seletivo dos exames, destacando o fracasso de quem não se adapta ao sistema, negando-lhes a continuação do ensino (PAREJA, 2016, p. 137).

Pareja disse que foram inúteis as reflexões sobre as causas desse suposto fracasso de certas crianças e jovens e dos métodos para corrigi-las; pois tinha certeza de uma coisa: não se meditava sobre o fracasso do ensino e seu conteúdo.

> É a declaração de êxito que conseguimos formando jovens altamente qualificados. Pelo fato de haver se ajustado à direção que lhe marcamos para obter e "chegar" a metas que lhe fixamos, por antecipação freamos e prestamos atenção, talvez, aos menos capazes e sem dúvida, aos mais obedientes e submissos. [...] Um povo considerado desenvolvido é aquele que, ainda sobre a base do subdesenvolvimento cultural, edifica uma elite econômica poderosa e que dentro de certos graus fomenta a formação de uma elite cultural, que vive dentro dos limites de liberdade que lhe são concedidos. Os povos subdesenvolvidos são aqueles que, sem poderio econômico, sucumbiram culturalmente, obrigados pelas exigências cada vez mais angustiantes e impiedosas da subsistência diária (PAREJA, 2016, p. 137).

As fórmulas para sair dessa situação insistem no desenvolvimento das fontes de riqueza. Os interesses culturais deverão atender e servir a esses propósitos. Pareja (2016, p. 138) dizia que a menor cultura se pode governar com maior impunidade e que, quando entra em jogo a adesão ao regime dominante, a cultura já se transformou em um desconfiável ingrediente de perturbação. Enquanto subdesenvolvidos colonizados, nos dizem o que esperam de nós, quanto às fontes de riqueza. Os subdesenvolvidos não podem desenvolver todas as suas fontes, somente aquelas permitidas. Os limites do desenvolvimento econômico estão previstos. Pareja dizia que a cultura é um bem permitido somente onde há desenvolvimento econômico, um bem reservado para as elites, e questiona seu desenvolvimento nos países que não representam a elite cultural.

William Morris não queria arte, cultura e liberdade para uns poucos. Pareja e Peciar se afastaram das exposições de arte por um período para se dedicarem à educação pela arte. Optaram pela educação ativa, pois não concebiam o estudante como um repositório de conhecimento; queriam resgatar o próprio de cada indivíduo, sem impor ideias. O ensino burocratizado conquista a ordem e passividade e perde o valor e a relação humana. Pareja dizia que o ensino burocratizado é monstruoso.

A educação ativa situa o estudante na pesquisa, reconhecendo sua expressão pessoal e própria, e tenta de todos os meios

liberá-lo dos preconceitos. Parte de fatos concretos e vitais, colocando o estudante em contato com a vida; situa a educação no meio social.

O exercício da liberdade se dá através da *livre escolha*. As premissas do professor vão se tornando cada vez menos recorrentes; a atuação do educador decresce à medida que a orientação cresce, até o estudante atingir um grau de autonomia, no qual possa trabalhar independentemente do orientador. Na educação do artista, além de abandonar as ameaças, é crucial a *livre escolha* para a formação da individualidade.

Para desenvolver a autodisciplina e liberdade na formação, Peciar questionou a obediência e estimulou o estudante a correr riscos e criar a partir dos erros e da personalidade própria de cada um. O sistema de ensino impessoal e massificante não possibilita que cada artista desenvolva seu próprio modo de ser e negligencia a necessidade de cada estudante experimentar as coisas por si mesmo.



Miguel Ángel *Pareja.*
Para Peciar, "Por este velho afeto", 1976.



Lebre e cachorros.
Miguel Ángel Pareja. Coleção Peciar.
Carvão s/ papel, 1977.



Miguel Ángel *Pareja.*
Coleção Peciar.
Serigrafia, 1977.

Pareja (2016) enfatizou a obra seriada: "Nosso '*cliente*' é o povo". A educação foi considerada "um ato de coragem, uma prática de liberdade dirigida ao mundo, à sociedade [...] O homem se educa transformando seu entorno, humanizando-o".[3]

Figari (1965) buscava uma educação que evidenciasse e criasse condições para o melhor do ser humano. Seus preceitos pedagógicos eram de orientação prática, adotando procedimentos experimentais, de modo que o educando conseguisse por si mesmo o resultado que buscava; ressaltava as peculiaridades da individualidade, o despertar do espírito de observação e análise; o cultivo da iniciativa e a associação e cooperação como fatores de sociabilidade e cultura.[4]

Pareja não protegia os estudantes dos desvios e de suas inquietações. A experiência com o método *Decroly* na *Escola Experimental* de *Las Piedras* levou-o a utilizar tal método no ensino da arte; o ponto de partida mudou de textos escritos para "fatos vividos". As inquietações e desvios dos estudantes eram as marcas da personalidade única; reprimir essas manifestações repercutiria nas obras do processo.

Os inescrupulosos nas *democracias e ditaduras* vivem aperfeiçoando seu engenho para obter vantagens, mesmo em prejuízo da coletividade. A liberdade individual foi considerada um estorvo que atrasava o progresso. Ofereceram uma nova *ordem*; queriam uma arte a serviço de um novo poderoso.

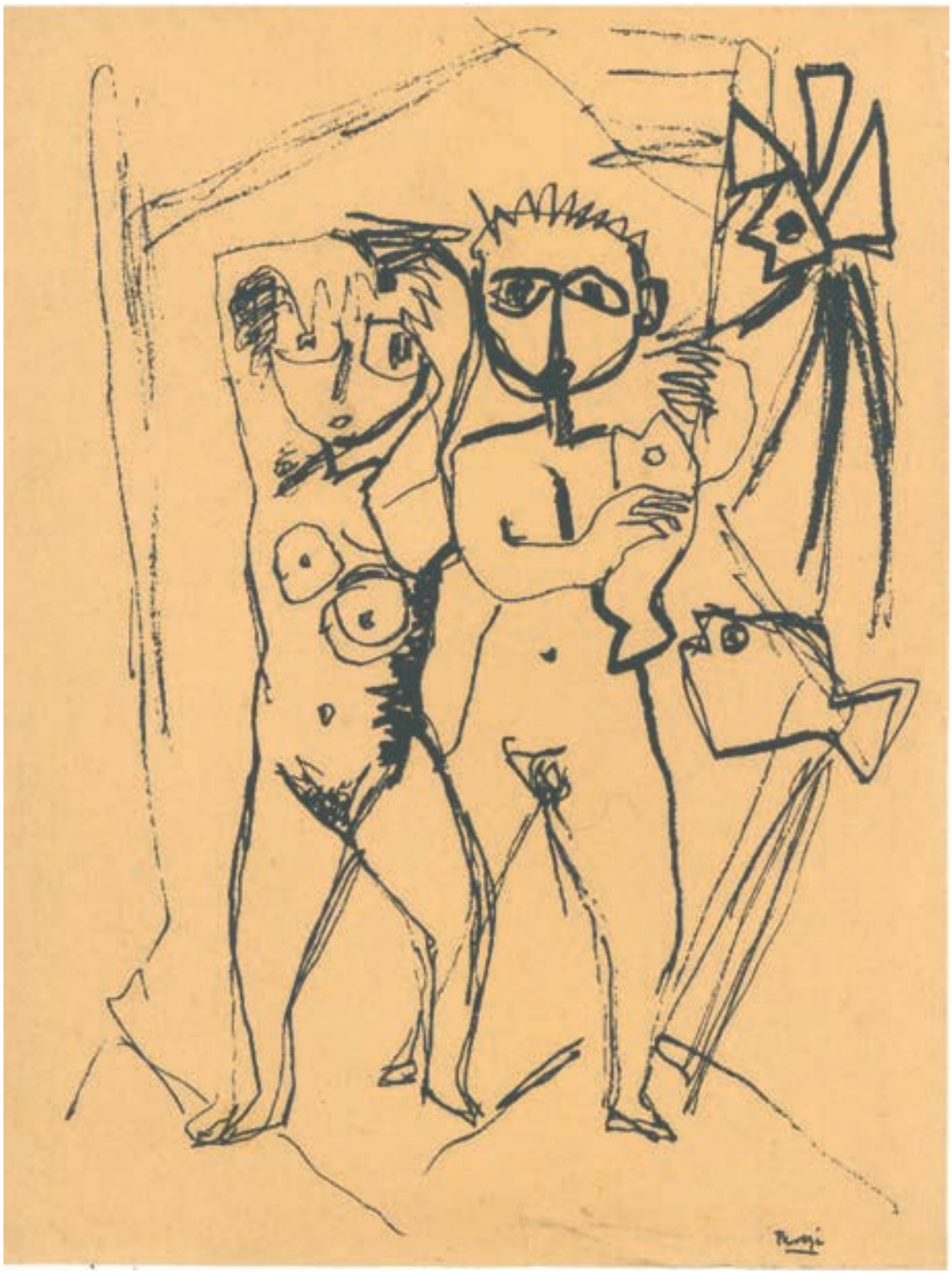
> Abandonar uma arte pessoal cheia de matizes e novos sabores e abraçar uma arte oficial, dirigida por um chefe de propaganda que irá impor os temas e unificará a técnica e as personalidades (PAREJA, 2016, p. 50).

Do encontro com Pareja, Peciar realizou uma obra de aperfeiçoamento individual em benefício coletivo, e possibilitou que cada estudante caminhasse por si mesmo, realizando assim a aventura própria da arte.

---

3 AGUIRRE, Luiz Peres. *La Plaza*. N° 1, ano 1, p. 7, citado por Pareja.

4 FIGARI, Pedro. *Educación y arte*. Montevideo: Impresora Uruguaya, 1965, p. 117.



Miguel Ángel *Pareja*.
Coleção Peciar.
Serigrafia.



Miguel Ángel *Pareja.*
Composição abstrata. Coleção Peciar.
Serigrafia, 35 x 22 cm, 1962.

A atividade de criar, dizia Pareja (2016, p. 62), é no fundo e em sua essência um ato de rebeldia. Quando são impostos conceitos e há a coação da livre expressão dos artistas, a arte desaparece. Quando ocorre a submissão do artista ao poder instituído, que impõe sua vontade, destrói-se a relação povo-artista, restringindo-se a rebeldia, que é a essência da criação.



Pareja, de costas no primeiro plano,
e Peciar mais à frente, à direita.
Assembleia ENBA.

Não se tratava de ensinar ao povo o que é arte, mas sim fazer o artista refletir sobre o destino da arte. Como integrar-se na vida do povo? Como abrir o amplo campo da atividade criadora a todo entorno humano? O desafio era se colocar em relação com o povo por meio da arte. "Que cada homem reconheça em si, o melhor de si mesmo" (PAREJA, 2016, p. 64).

"Integrar a obra do artista ao trabalho do arquiteto, dos técnicos da indústria, engenheiros, químicos etc." Integrar a arte à vida do homem sem cair na pior forma de academismo, que, para Pareja (2016), era aquela imposta pelo êxito e pelo interesse monetário. O artista integrando um conjunto humano, que "não tem necessidades de hierarquias, mas de um claro sentido da obra coletiva que realizam todos".

Um dia, na ENBA, foi dito: "Vamos fazer murais, para que o povo veja formas e cores na vida das ruas cinzas e sujas." Nos muros velhos destinados aos cartazes de propaganda, realizaram murais

com papel colado; composições seccionadas por partes, impressas em serigrafia.[5] A cidade despertou cheia de formas e cores, que a população cuidava e avisava quando alguma serigrafia se deteriorava.

Lindas cerâmicas, que custariam caro nas "boutiques", eram vendidas a preço de custo, junto com gravuras, telas estampadas e *batiks.* Nas Vendas Populares, a arte não era um objeto de luxo; o sentido da obra seriada era a aproximação com as pessoas.

> O valor não estava na utilidade da venda, mas sim no proveito didático que surgiu do contato com o povo. O produtor assistiu à apreciação de sua obra e adquiriu consciência que sua produção fica incorporada ao meio social (PAREJA, 2016, p. 74).

A educação não é "formar e informar", mas sim um ato de coragem, uma prática de liberdade dirigida para o mundo, para a transformação da sociedade, pela solidariedade e espírito fraternal. A força do coletivo resultou no anonimato do autor individual; as obras coletivas levavam à *assinatura* da ENBA.



Miguel Ángel *Pareja*.
Coleção Peciar. Serigrafia, 1982.

Como professor de desenho, Peciar dizia "sentir o que se vê". Para aprender a desenhar é importante liberar-se de conceitos falsos e equivocados. "Chegar a compreender que a beleza das

5 PAREJA, M. A. Lo que um día ocurrió en el arte. *Revista La Plaza*. Las Piedras, marzo de 1981.

coisas não está na coisa mesma, mas sim na emoção e espírito do homem" (PAREJA, 2016, p. 99). É inútil desenhar se não sentimos o prazer da contemplação plástica.

Pareja comparou o desenho ao zen-budismo; dizia que, quando desenhamos um objeto ou uma coisa, somos capazes de nos *abstrair* de tal modo que não somos mais que a coisa em si mesma. Como o mestre zen, que depois de prolongada presença diante dos bambus – tornou-se um todo com os bambus – *começou então a realizar suas magníficas aquarelas*[6].

Havia alguma afinidade entre o zen e arte. Cada um de nós leva em si um artista: é necessário encontrá-lo, descobri-lo. Somente uma intuição, um esforço pessoal intuitivo, incomunicável, achará em si mesmo a própria autenticidade. Como o zen, a arte é uma experiência. Uma experiência do tipo contemplativa e individual, que não se pode transmitir mediante palavras e descrições intelectuais, que apenas se sugere por meio de símbolos que podem, de uma ou outra maneira, despertar essa compreensão.[7]

Para aproximar os estudantes da arte, mais que livros, Pareja usou as perguntas, os paradoxos, as contradições, coisas que podiam ajudar a despertar um vínculo, fora das convenções do ensino atadas às *interpretações lógicas*. Uma educação que, como o zen, não exclui as imperfeições e debilidades do intelecto. "O que sabe não fala. O que fala não sabe", dizia Lao-Tsé, para quem o sábio efetuava seu trabalho sem ação e seu ensino sem palavras. Pareja compartilhou o ideal do zen da "ação sem mérito", fazer o bem sem buscar recompensa. O zen e a arte são, absolutamente, assuntos de experiência pessoal, algo radicalmente empírico. Não há leituras nem ensino capazes de formar um artista.

Sobre o desenho, Pareja discute sobre o poder da expressividade, que pode desenvolver-se com base em formas que produzem prazer ou formas que nos comovem por sua aspereza ou caráter especial. Pareja (2016, p. 105) dizia que para a "expressão plástica não se trata de um problema de 'ver', mas sim um problema de pensar e sentir visualmente".

"O ato criativo é educativo só no gozo da mais ampla liberdade." Essa ideia foi desenvolvida por Peciar mediante a elabo-

6 PAREJA, M. A. El Dibujo I. Op. cit, 2016, p. 100.

7 SVANASCINI, Osvaldo. *La pintura zen y otros ensayos sobre arte japonés*. Buenos Aires: Kier, 1979, p. 11.

ração de um currículo *aberto*. O educador não pode fazer *"vista grossa"* dessa condição estrutural, dizia Pareja (2016, p. 111).

Multiplicam-se *programas*, nos quais os acordos prévios são cada vez mais limitativos e os princípios pedagógicos são muito questionáveis. O método científico, baseado na transmissão do conhecimento racional estruturado, não é adequado nem aplicável para a disciplina de *Arte*. Para Pareja, esses meios só traziam resultados triviais.

O método de controlar o cumprimento de um *programa*, em que todos os resultados estão previstos, não pode alcançar a educação estética. O método não era ensinar a linguagem dos elementos visuais dos mais simples aos mais complexos. O primeiro era conseguir comover o estudante frente às obras plásticas para impulsionar a investigação. Este era o "antimétodo" de Pareja; deixar o estudante descobrir suas emoções diante da matéria-cor, aguçando a sensibilidade para encontrar o que lhe é próprio.

> *Aprender a manejar os materiais, sem que o aprender seja uma imposição, mas sim uma relação entre materiais e sensibilidade.* [...] *Na forma de fazer está incluído o mais íntimo de si mesmo* (PAREJA, 2016, p. 118).

Peciar era muito cauteloso em opinar ou "corrigir". Mais que "ensinar corrigindo", problematizava e comentava cada situação, para o estudante compreender e tomar a própria decisão. Pareja "'ensinava' o caminho que leva, cada um, à sua própria pintura. Sem teoria, sem programas, sem discursos inteligentes; mas com exigências de paixão, trabalho e sensibilidade" (BASIACO, 2013, p. 4).

Uma educação para trabalhar livremente, sem doutrina e sem castração da personalidade, que é imprescindível que se desenvolva, com toda a consciência e claridade. Pareja estudava cuidadosamente até mesmo a espontaneidade do gesto da pincelada; considerava perturbador orientar uma vida para encerrar-se em um dogma.

4// La armonía se encontraba en el trayecto de pintar y repintar: no era una idea previa a la que ajustarse no estaba establecida en ningún manual.

— Era el resultado espontáneo, después de meditar mucho con los pinceles en acción.

— Decía Pareja de su pintura: "Yo estudio cuidadosamente hasta el gesto de la pincelada."

— En el hacer de Pareja pintor, se producía una síntesis de estudio consciente, y rápida realización. Todo parece casual, "de primera"; pero está ajustado como un complicado mecanismo hasta que "funciona".—

— Esto era lo que "enseñaba": enseñaba a cada uno, el camino que lo llevaba a su propia pintura.— Sin teoría, sin programa, sin discursos inteligentes; pero con exigencias de pasión, trabajo y sensibilidad.

Pareja docente.
Manuscrito, doc. 257, 2013, p. 4.



Borboletas amarelas.
Mauricio Babilonia.
Collage e guache.

A partir de sua vivência com Pareja, Basiaco (2012, p. 12) discute possibilidades do ensino da arte em um contexto no qual os estudantes chegam cheios de preconceitos na universidade. Peciar relata como seu *maestro* ajudava-os a abandonar a "mochila de '*prejuicios*'". A estratégia para destruir uma crença arraigada não era por raciocínios nem explicações sobre o negativo. Uma das estratégias foi trocar o modelo nu pela paisagem. Dessa forma, liberava os estudantes do virtuosismo imitativo, das proporções exatas. Pela paisagem realizava-se a "liberação do desenho!" "Uma olhada para a natureza e nove para a pintura", dizia Gauguin. O compromisso era colocar ordem em um dado visual: "eleger, cortar, organizar o retângulo geométrico do quadro".

A originalidade surge da surpresa do próprio artista. O inusitado relaciona-se aos componentes que chegam desde o inconsciente e forma uma "imagem total, síntese de natureza visual, de consciência plástica e do inconsciente profundo" (BASIACO, 2016, p. 13).

O educador em artes visuais intervém na comunicação da forma harmônica, e não na expressão pessoal do conteúdo. Esta foi a lição retransmitida por Peciar. As problematizações não têm respostas prontas; perguntar é a oportunidade do estudante e do docente pensarem juntos e investigarem a situação. Na educação ativa, a prática docente é construída de forma horizontal, e não autoritária.

Peciar tinha muito cuidado com o aprendiz. Criticava os métodos que tratavam os alunos como garrafas a serem enchidas; não esperava a assimilação de saberes que eram alheios aos estudantes, pois acreditava que esses conhecimentos impediam as possibilidades de desenvolvimento de uma investigação própria.

O impasse do estudante é a oportunidade de mudança, de experimentação, de provar ou até apagar tudo, inclusive o que "havia saído bem". A desconstrução pode levar à superação do impasse criativo. Picasso e Iberê Camargo pintavam figuras e objetos que, sequencialmente, eram destruídos até a síntese final da obra. A criação era uma série de destruições, um processo de dúvidas até a certeza final.

Peciar adotou o "*método sem método*" de Pareja, que desconfiava da racionalidade lógica de programas que pretendiam "ensinar". Ensinar arte não é explicar a teoria das cores, mas deslumbrar-se com a cor através da percepção e sentimento. O intelectua-

lismo livresco dificulta o abandonar-se na percepção sensível e emocionada de uma cor ao lado de outra cor. Peciar dizia que lhe custou entregar-se para a pintura-pintura.

O contato direto com as obras é essencial na formação, pois o essencial da arte é irreproduzível por fotografias e reproduções. Nas fotos e projeções de pinturas ocorrem adulterações na cor; e na escultura, o tátil da matéria e a real dimensão da espacialidade são perdidos na impalpável projeção em tela e nas reproduções fotográficas.

Na formação, as exposições são muito mais valiosas que as projeções de imagens. Porém, o principal para o artista é olhar para dentro, para o que lhe é próprio. Com insistência e repetição, ocorre um descobrir-se; então, as portas da intuição se abrem.

Peciar confirmou, antes da leitura de Walter Benjamin[8], o postulado que advertia que a perfeição fotográfica da reprodutibilidade técnica traz consigo um princípio de empobrecimento estético:

> A perda da aura, o desaparecimento do transcendente, da magia do fetiche primitivo, da presença espiritual, que é inerente ao objeto de arte. A alma, a essência, o vital da expressão humana escapa à reprodução mecânica (BASIACO, 2016, p. 15).

Por trás do artesanal está o homem; por trás da reprodução está a máquina. Peciar apostou na reprodução pela gravura e também produziu matrizes para fotocópia usando desenho, xilogravura, *collage* e, algumas vezes, mesclando procedimentos, como na *xilo-collage*. A pintura e a escultura perdem valores vitais através da reprodução; a xilogravura, a *collage* e o desenho também perdem a textura, porém, ao serem reproduzidas, mantêm a força do contraste preto/branco e intensificam o planismo através da fotocópia.

Os cartazes de Peciar, além de divulgarem eventos de música e teatro, problematizavam a política; eram uma tomada de posição frente à fria "imparcialidade" da comunicação de massa. O mestre criou o "*cartaz-evento*" para além do anúncio.

Seguindo o caminho de Tolouse-Lautrec, Peciar questionou a peça única, autografada e irrepetível, destinada ao luxo dos colecionadores. Com o cartaz, revisa esse conceito mercantil de

8 A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica. BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na época da sua reprodução mecanizada*. Lisboa: Escola Superior de Teatro e Cinema, 2010.

obra de arte. A rua é o destino, não o museu, a galeria ou as coleções. O cartaz atinge diretamente o público comum.

Peciar cuidava da qualidade estética e originalidade da imagem no cartaz e da síntese do desenho e da cor. Uma simplificação das grandes áreas de cor plana, a essência do desenho, a redução dos detalhes e a frontalidade davam a plenitude do retângulo. Cartazes que dizem com o mínimo, com uma economia de meios.

Os cartazes participaram do objetivo sociocultural da ENBA de inserir a arte na vida cotidiana. Uma contraposição à tirania dos interesses comerciais que impõem a poluição visual com imagens berrantes e reduzem a arte ao âmbito fechado do museu elitista. Os cartazes de Peciar contrastam com o lixo visual destinado aos consumidores de todos os dias.

Com a serigrafia, a ENBA atingiu a reprodução de imagens que não vendiam nada, nem promoviam personagens; popularizava uma imagem gratuita, estética, que servia só para ver e contemplar. A pintura passou a ser laboratório de estudos da forma e da cor; o que importava era a difusão popular:

> Alcançar tantas réplicas ou reproduções com qualidade de original e disponibilizar ao alcance popular com um preço de feira. O cartaz significava "ganhar a rua" e "entrar na casa" de quem nunca poderia comprar um quadro... e o que podia facilitar esta tendência de "ir ao povo" era a seriação da máquina: do desenho à gravura e da pintura à serigrafia. O cartaz na ENBA da Reforma teve importância capital estética e político-social. [...] Hoje por hoje, há cinquenta anos da Reforma da ENBA, tem sentido as imagens de harmonia, socializadas pela série, a contracorrente do sistema?? Tem vigência aquele sonho utópico?? (BASIACO, 2009, pp. 2-3).[9]

9 BASIACO, S. P. *Sobre el afiche en la Escuela Nacional de Bellas Artes*, 2009, pp. 2-3.



À liberdade chegaremos todos juntos;
somente todos juntos.
42 x 29,7 cm.



Ao povo, o que é de César.
42 x 29,7 cm.



globalizar a esperança utópica: mundo sem fome
42 x 29,7 cm.

Peciar fundiu os ensinamentos de Pareja e Kandinsky, que coincidiam em liberdade de pensamento e em um processo baseado na percepção, na sensibilidade, na emoção e na intuição, fundamentalmente. Não havia muito lugar para especulação teórica. Apesar da ponte realizada entre arte e público, a teoria e a crítica, na maioria dos casos, careciam de um vínculo com a vivência artística, que o mestre considerava essencial para o desenvolvimento de uma reflexão que não fosse alheia à experiência.

Com Pareja havia a possibilidade de uma atitude autodidata[10], de uma filosofia independente. Individualismo positivo é aprender da própria experiência e paixão. Peciar parafraseou Stirner[11] ao falar da pedagogia do *maestro*: "O único e sua experiência"; mostrou o outro lado do individualismo: "A arte é partir em solidão para o desconhecido; não repetir o conhecido e aprovado" (BASIACO, 2016, p. 15). O compromisso com a própria aventura. O artista, no *atelier*, deve assumir sua solidão; não há ninguém para consultar, pedir dicas e sugestões. Pareja disse: "Nem Picasso pode fazer um 'Peciar' por ti." O artista não se apega ao aprendido do outro, acredita sempre na própria experiência; uma pedagogia do desaprender, do deixar sozinho, do "insistir na dúvida e esperar pacientemente o florescimento individualizado" (BASIACO, 2012, p. 16).

Com a chegada dos estudantes com uma mentalidade escolarizada na universidade, uma das questões discutidas é: "Como remover os preconceitos dos alunos?", ou melhor: "Como fazer para que os alunos deixassem cair os '*prejuicios*'?", sem apegarem-se às autoridades, que através de um discurso racional lhes propunham a explicação do inexplicável. "O método verdadeiro, nas mãos de um mestre equivocado, torna-se errôneo", diz a sabedoria chinesa.

Na formação do artista, a razão destrói as dúvidas férteis quando a autoridade do "professor" posterga a liberdade. O mestre criticava esse tipo de doutrina de seguidores, por lucrarem com o ensino privado da arte, e questionava: "Será que sem um dogma tudo se torna caótico? Será que a liberdade sem bases é perigosa?"

A originalidade de Peciar é efeito da pedagogia de Pareja. Os discípulos de Matisse e Léger, ao tentarem imitar os achados formais de seus professores, encontraram-se com uma base inibidora, e não liberadora. Quando não há um aporte pessoal do artista, a forma fica destituída de vitalidade. A academização atingiu a *arte moderna* e a *arte contemporânea*. O comum das academias é o estabelecimento de dogmas e a inibição dos desvios, que são tratados como erros a serem evitados.

10 Atitude autodidata dentro de uma educação orientada, diferente de uma autoformação exclusivamente autodidata.

11 STIRNER, Max. *O único e sua propriedade*. São Paulo: Martins, 2009.

No caso do *atelier* Torres-Garcia, Peciar dizia que alguns alcançaram a liberação da criatividade, depois de passarem por uma disciplina, em que muitos outros ficaram estagnados. O paradoxal é que a arte pode aflorar nas piores condições de ensino.

Ensino acadêmico é aquele que introduz na ingenuidade do estudante: objetivos, receitas e procedimentos. Este ensino, baseado na cópia e imitação, é normalizado também no ensino médio. A arte não se adapta à escolarização e sua exigência de ajuste a um único critério. O mestre falava que o estudante adolescente perde a alegria de pintar ao ser obrigado a praticar o desenho realista "como uma foto". O esforço de copiar desestimula a criação, que se torna um desvio do objetivo. Obrigar os alunos a copiar modelos é a melhor forma de matar o interesse dos jovens.

Os estudantes chegam nos cursos de artes visuais aspirando ao aperfeiçoamento de habilidades. Querer ser ensinado é a ambição geral. Aos poucos, percebem que a arte não é só uma questão de destreza; e que o talento só tem valor quando é instrumento da expressão pessoal. Então, surge a motivação para abraçar uma necessidade interior através de uma linguagem plástica. Esse feliz encontro, sem hora marcada, entre a necessidade interior e a linguagem plástica, é a "aventura da criação".

Educar pela arte é como semear. Sem atacar diretamente os preconceitos com teorias, Pareja investia em outros estímulos que ajudavam o estudante a abandonar os clichês e estereótipos, que o aluno acreditava serem coisas próprias, mas na realidade eram enxertos. No período de formação de Peciar, o principal preconceito era conceber a arte como uma perfeita cópia da natureza.

Deixar cair os preconceitos é desaprender. Na educação ativa, ao mesmo tempo em que se dispensa o inculcado, aprende-se de si mesmo. A pedagogia de Peciar foi liberadora de autoridades, de bases, de regras, de receitas, de fórmulas, de procedimentos, de programas progressivos que postergavam a liberdade.

Nos primórdios da Reforma da ENBA, Peciar foi eleito em assembleia como delegado estudantil na Comissão de Currículo; os outros dois delegados foram os professores Edgardo Ribeiro e M. A. Pareja. A maioria dos professores, com a intensificação das exigências estudantis, estava pelo continuísmo. Entre os estudantes, corriam as ideias da *Escola Nova* e de John Dewey.

Pareja, na comissão, começava a fazer propostas que se aproximavam da pedagogia de Decroly:

> Um novo currículo deveria constituir-se de um leque das mais diversas experiências que abrissem as cabeças à compreensão, à apreciação e à realização prática experimental. Uma introdução dos estudantes no leque de possibilidades desconhecidas, nas quais os estudantes possam pessoalmente colocar à prova sua imaginação (BASIACO, 2012, p. 20).

Como ponte entre os estudantes e a Comissão, Peciar defendia um currículo sem especializações prévias, sem aperfeiçoamento técnico, sem direção estética e em equilíbrio eclético. Debatiam uma introdução à percepção e o tratamento sensível dos materiais sem as categorias clássicas do *desenho, pintura e escultura*.

Os estudantes questionavam teorias e verdades *a priori*; queriam possibilitar o descobrimento pessoal do artista através de desafios que possibilitassem criar variações da matéria elementar. Naqueles primeiros debates sobre a reforma do plano de estudos da ENBA, perceberam que a *Escola Nova* tinha aspectos libertários. Nas discussões em assembleias prosseguiam os estudos coletivos dos quais se entusiasmavam os estudantes.

No *Novo Plano*, o *Primeiro Período* era introdutório e de ampliação de horizontes; o *Segundo Período* era de formação estética e de expressão independente. *Ateliês Assistenciais* complementavam tecnicamente os *Ateliês Fundamentais*. Isso facilitava e ajudava o estudante a achar as soluções práticas de suas intenções estéticas. O Orientador Estético, escolhido pelo estudante, é quem avaliava o resultado expressivo[12]. Se a relação pessoal estudante-docente não era satisfatória, o estudante podia trocar de orientador sem entraves burocráticos.

O estudante, quando era o centro da relação pedagógica, assumia a responsabilidade e o compromisso consigo mesmo e com sua expressão. Do *Primeiro Período* diretivo com premissas para o *Segundo Período* não diretivo com pesquisa em arte. Da assimilação de conhecimentos gerais ao conhecimento íntimo descoberto através da aventura plástica pessoal. Da Educação Artística geral à formação de um artista criador individualizado.

12 Posteriormente, Peciar considerou a avaliação do Novo Currículo da UFSM mais adequada que a do plano de estudos da ENBA, por ser realizada por uma banca e não pelo próprio orientador.

A primeira proposta semanal de Pareja, para o *Primeiro Período*, era de três dias para premissas programadas; um dia para História da Arte e um dia de *ateliê livre* sem direção docente, sem professores guias e sem premissas a resolver. Basiaco (2016, p. 22) contava que o *ateliê livre* para os estudantes recém-chegados não se concretizou; seria um espaço da autonomia, onde o estudante estaria liberado do acompanhamento docente e teria que assumir responsabilidades frente a si mesmo e em horizontalidade com seus colegas.

Peciar apoiava a ideia de Pareja, pois era o que sucedia com o *La Cantera*, um grupo de estudantes insatisfeitos com o ensino acadêmico que abandonou a ENBA antes da reforma e decidiu continuar pintando. Cada um investigava o que queria, sem tutelas, sem condução. O grupo atuava por autogestão em reuniões periódicas onde se dialogavam sobre a originalidade de cada integrante e se criticavam as repetições com franqueza e horizontalidade.

Sob a direção de Pareja, "a ENBA da Reforma nasceu autogestionária" (BASIACO, 2012, p. 22). Havia liberdade para controvérsias e a cautela e estudo da opinião de todos. Todos os estudantes e professores podiam debater os assuntos de interesse geral. No *Segundo Período*, alguns estudantes sem iniciativa perguntavam inocentemente: "O que tinha para fazer?" Havia que se aventurar, sem se preocupar em satisfazer programas ou professores. A liberdade exige coragem para empreender um movimento, que quebra a inércia do condicionamento escolarizado. Alguns alunos confundiam educação com o cumprimento de tarefas elaboradas por autoridades.

A conjuntura artístico-cultural que antecede a *Reforma da ENBA* estava estruturada na ideia de arte como produto de uma atividade individual, de cunho vocacional, em que o Estado tinha seus "especialistas" para administrar os museus e salões. A arte era um luxo para a aparência da cultura oficial. A ideia de arte como instrumento para a educação popular não era cogitada. Basiaco (2012, p. 23) dizia que a arte era uma "ilha em um mar de analfabetismo estético. A arte era elitista".

Se no Uruguai o ambiente artístico da primeira metade do século XX estava estagnado, na Europa há muito se fomentava uma renovação radical. O *Art Nouveau* já havia buscado há décadas satisfazer a "necessidade de arte" da comunidade inteira. Alme-

java-se uma arte integrada aos costumes: ao urbanismo de bairros, à construção civil, ao equipamento urbano e doméstico, à arte figurativa e decorativa, ao ornamento, ao vestuário e ao espetáculo[13]. O *Art Nouveau* era um modo de combater a vulgaridade da indústria.

Os cartazes publicitários feitos por artistas, há muito tempo, já ganhavam as ruas na Europa. John Ruskin e William Morris haviam dado os primeiros passos do *design moderno*. As ardentes críticas de Ruskin à produção industrial foram levadas a consequências práticas por Morris, que buscava integrar arte e vida, reconciliar o mundo do trabalho e os artistas criadores. A questão histórica era a oposição entre arte e artesanato, ente arte e indústria. A queda da qualidade estética pela industrialização tinha como efeito a "perda da espiritualidade do fazer artístico" e uma "assustadora decadência da cultura e do gosto" (ARGAN *apud* WICK, 1989, p. 15).[14]

Na Alemanha, o ideal do *Werkbund* era dar ao artista a posse sobre os aparatos técnicos da indústria, para que ele os utilizasse como o velho artesão utilizava seus instrumentos[15]. O artista conceberia desde a casa até a xícara de café, tudo dentro de uma mesma estética, e ofereceria a amplas camadas da população instalações e utensílios a preços acessíveis. O artista como o conciliador do ideal com as técnicas mais avançadas de seu tempo. Através da indústria, queriam construir um mundo melhor. O artista e o artesão, juntos, criariam produtos industriais de melhor qualidade e contribuiriam com melhores condições de vida pelo reestabelecimento do contato entre arte e produção.

Havia um movimento de busca dos ideais comunitários da Idade Média, que antecede a fundação da Bauhaus. A utopia medieval era a criação artesanal e artística de objetos de uso diário. Artistas e artesãos como partes de um empreendimento coletivo e cooperativo de criação.[16] No Projeto da Bauhaus idealizado por Gropius, o artista, o *designer* e o arquiteto teriam uma posição importante e fundamental no curso da atividade humana.

---

13 ARGAN, G. C. Arte Moderna. São Paulo: Cia das letras, 1992, p. 199.

14 ARGAN, G. C. *In*: WICK, Rainer. *Pedagogia da Bauhaus*. São Paulo: Martins Fontes,1989, p. 15.

15 ARGAN, G. C. Op cit., 1992, p. 397.

16 WICK, Rainer. Op cit., 1989, p.17.

Com a revolução de 1917, ocorreu a eliminação do mercado de arte russo e um comprometimento dos artistas com o trabalho utilitário. Proclamaram: "Abaixo a pintura; viva a vida!" Ocorreu uma reconsideração da arte como categoria estritamente estética. A *construção* foi vista como um modo de pesquisa e a arte como um processo contínuo de redefinição. Os construtivistas trabalhavam com e contra as convenções estabelecidas.[17]

Somado às diversas experiências na Europa, Peciar via na *Escola de Paris* a difusão do credo da absoluta liberdade para o artista. Logo os totalitarismos de Estado massacraram a subversão da arte na Alemanha, Rússia e Itália, e perseguiram os que tinham o espírito de compartilhar e repartir a arte e as riquezas.

A relação entre a *arte moderna* e a questão social não era um mero capricho formal. "Como o artista poderia produzir arte virando as costas para o drama social humano?", perguntava Basiaco (2012). A arte é indiscernível das conotações políticas. Quando explodiu a convulsão social: "A arte anunciou a utopia."[18]

A ideia de mudança curricular que aumenta horas de leitura de livros, troca nomes de disciplinas e intensifica só o lado intelectual, pode não ser a melhor formação para um criador. Para Peciar, esse tipo de mudança era só uma melhora de um currículo acadêmico em vigência. O câmbio radical era sobre outras bases, não somente estéticas, mas também educativas. Além de conteúdos e disciplinas, existem modos de operar a educação que facilitam ou obstruem a formação do artista.

"O que deve ser o artista na sociedade?" Por meio da educação ativa, Peciar buscou uma arte pública, fora da galeria "culta", em que nada se compra nem se vende; uma arte integrada à vida cotidiana de maneira decorativa e simbólica. "Arte para as elites? Ou para elevar a ávida cultura popular?"[19]

Pareja e Peciar inventaram uma forma de relação horizontal com felizes desacordos, uma risonha e alegre contradição; chegaram a ter princípios comuns em grandes e importantes coisas; transladaram suas essências de um ao outro. O acerto de Pareja (2016) como educador foi dizer que nada sabia; sentiu que era

17 FER, Briony. *Realismo, Racionalsimo, Surrealismo: a arte no entreguerras*. São Paulo: Cosac & Naify, 1993, p. 97.

18 BASIACO, S. P. *Ideas Europeas de transformación. In*: *Memorias personales sobre la pintura del maestro Miguel* Ángel *Pareja Piñeiro*, 2012, p. 23.

19 BASIACO, S. P. *Pareja en la discusión*, *Op. cit., 2012*, p. 24.

a ocasião de fazer coisas sem ser mandado por ninguém, fazer o que cada artista em formação queria a partir de uma proposta de estudo da pintura-matéria.

Pareja (2016, p. 213) disse que a *Reforma* nasceu de uma modesta convicção e de uma essencial simplicidade; não se considerava o *maestro*, mas sim um companheiro de Peciar; não lhe ensinava, mas lhe mostrava o que era a pintura. Eram dois artistas que trabalharam juntos em uma grande obra comum, unidos por uma velha compreensão escrupulosa do respeito ao estudante e à metodologia. Nessa relação havia algo mais que o "deixar fazer", que Pareja definia como o "tentar fazer".

A amizade pode ser inibida pelo excesso de respeito, confusamente mesclado com a admiração. Pareja sentia aí os velhos hábitos do autoritarismo; havia com Peciar um respeito mútuo, cheio de franqueza, em que o tratamento era delicado e cuidadoso, uma amizade efetiva apesar da diferença de idade. Pareja acreditava em algo intemporal entre os dois seres, no qual contava, sobretudo, a qualidade espiritual. Em um mundo cheio de egoísmos, essa relação serviu como elo de algo que não deve se perder.[20]

Quando Pareja (2016, p. 221) falava de arte, liberdade e educação, não considerava que o caminho da criação se dava por etapas que se adicionavam umas às outras; acreditava que a criação é uma depuração de um ponto de partida. Originalidade tinha o sentido de depurar desde as próprias origens, desde a própria personalidade.

A ENBA tinha como condição formar um criador responsável e livre, termos inseparáveis. A liberdade não pode existir sob o autoritarismo; por isso, era necessário destruir todos os aspectos que significavam a perduração de preconceitos ou ideias cristalizadas, pois obstruíam a criação e a liberdade. Peciar manteve uma atitude de autoeducação e exigência para que a formação não caísse no desenvolvimento dos próprios preconceitos.

20 Carta a Peciar, 5 de janeiro de 1976. *In*: PAREJA, M. A. *Op. cit.*, Montevideo: El Torito, 2016, pp. 213-214.



Miguel Ángel Pareja.
35 x 52 cm.
Coleção Peciar, 1981.





Vale Vêneto.
Óleo s/ madeira, 1988.

Morros, Santa Maria/RS
Acervo Peciar



Abstração azulada.
58 x 42,5 cm, 1957.



Miguel Ángel Pareja. Fragmento de O pássaro branco.
Homenagem: Museu de Arte Americana de Maldonado.
Coleção Peciar, 1982.



Miguel Ángel Pareja, China.
Serigrafia, KO, 1974.

II

Os anos de exílio

Com o fechamento da universidade e a perseguição política no início da ditadura uruguaia, Peciar veio para o Brasil em 1975; trabalhou, inicialmente, como professor de estamparia na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). No período do exílio, dedicou-se à arte pública e participou de exposições individuais e coletivas em Santa Maria, Porto Alegre, Brasília, São Paulo, Barcelona, Montevidéu e Buenos Aires. Também escreveu vários textos em paralelo à docência.

Uma geração questionadora da ordem estabelecida foi vítima da tentativa de afastamento e eliminação. A vida e obra de Peciar sofreram os efeitos do sentimento de luto, desenraizamento e estranhamento que caracterizam o exílio. Um período também marcado por descobertas, aprendizagens, dúvidas, constrangimentos, dificuldades, pesquisa, militância e denúncia das ditaduras. Silvestre foi obrigado a redefinir um projeto pessoal e político. A concepção de exílio como denúncia fortaleceu-se à medida que ia ficando evidente a inviabilidade do enfrentamento direto.

Este segundo capítulo é uma tentativa de mapear alguns escritos e imagens que Peciar produziu no exílio. Apresento a experiência coletiva que resultou na criação do *Novo Currículo de Desenho e Plástica* na UFSM a partir do trabalho no curso de Estamparia, e depois retomo as discussões sobre educação e liberdade, com um enfoque curricular. Em seguida, abordo os escritos que discutem arte e ditadura do ponto de vista de um exilado, que sentiu na pele a exclusão, a dominação, a anulação e a intolerância. Tudo isso fortaleceu o inconformismo de um espírito revolucionário. Diante da negação, Peciar lutou pela afirmação e resistência; viveu também a solidariedade da acolhida e a alegria das novas amizades.

Como *Ulisses*, impedido de voltar a Ítaca por 20 anos, Peciar suportou o sofrimento prolongado do exílio. O afastamento causa

a despersonalização e o anonimato. A duras penas, Peciar tinha um papel social reconhecido pela comunidade: por artistas, colegas e crítica (ESTEBAN, 1965, p. 178; 1970, p. 80). Depois de 1975, a ruptura levou ao anonimato: "No exílio, ninguém o reconhece. Aquele que eu era não existe mais."[1] Além dos colegas desaparecidos e torturados, havia o peso do luto social.

As tiranias deram a Peciar a condição de estrangeiro, de apátrida. A situação era penosa pelo desconhecimento da língua, pelos trâmites burocráticos e pela falta de documentos. Sua sorte foi poder exercer a profissão de origem. A reconstrução da vida exigiu enfrentar a perda, a derrota, a desilusão e o desencorajamento.

Obrigado a renunciar às relações sociais anteriores e aceitar a intensa e terrível história pessoal e coletiva, Peciar entregou-se à arte e não caiu na "reação paranoica" comum nos exilados[2]. Era um modo de dar voz aos mortos e torturados; fortalecer a continuidade da luta que alimenta a resistência: um compromisso que transformava a dor em arte.

Além das arbitrariedades cometidas pela ditadura - tortura, assassinatos, prisões, "desaparecimentos", legislação de exceção, censura -, na América do Sul intensificou-se as desigualdades sociais devido às políticas econômicas, que levaram a maior parte da população a viver em condições subumanas: miséria, fome, ignorância, desemprego, baixos salários. Os regimes militares representavam os interesses das burguesias nacionais e do imperialismo. O povo foi vítima de um sistema repressor que eliminava as oposições.

As experiências dolorosas forçaram Peciar a criar possibilidades de renovação, transgressão e ampliação de horizontes. O exílio catalisou uma metamorfose inesperada; um modo de assumir o próprio destino, acima de qualquer lei, uma possibilidade de movimentar a bagagem acumulada e compartilhar sua visão de mundo. A autoconfiança do artista criador foi fundamental para a reconstrução de uma nova vida. A educação foi o caminho para dissipar o conformismo.

---

1 VIÑAR, Marcelo & VIÑAR, Maren. *Exílio e tortura*. São Paulo: Escuta, 1992, p. 111. *In*: CRUZ, Denise Rollemberg. *Exílio: entre raízes e radares*. Rio de Janeiro: Record, 1999, p. 30.

2 A migração produziria uma situação tendencialmente psicotizante. *Idem*, p. 31.

O advento da ditadura uruguaia com o fechamento da universidade foi acompanhado do assassinato de estudantes na rua, prisões, tortura e dispersão. Com a vitória da força e truculência, estabeleceu-se o "cada um por si", e a sociedade civil foi destruída. Como nas gerações brasileiras de 1964 e 1968, havia, inicialmente, uma ingenuidade de que tudo aquilo era uma situação provisória, que o exílio seria curto, que seria só um recurso para escapar da perseguição.

O sonho do breve regresso de Peciar, o sentido de provisoriedade do exílio, estendeu-se por 26 anos. Montevidéu, que havia sido o polo de concentração dos exilados brasileiros no pós-64, tornou-se um centro de repressão e banimento. A deposição de Salvador Allende no Chile, em 1973, selou a série de golpes de Estado, causados pela onda de direita: a vitória das forças reacionárias; a derrota de um continente.

Entre 1973 e 1975, até para escolher um poema para estampar no *atelier* do grupo KO, o clima era de medo: "o fantasma da proibição" (BASIACO, 2012, p. 43). Cada vez mais aumentavam os constrangimentos. Se no Brasil a extensão territorial dificultava a perseguição, no Uruguai, discordar do regime vigente ou enfrentá-lo resultava, rapidamente, em perseguição institucional. Além dos exilados expulsos formalmente, banidos, há aqueles, como Peciar, que são "'empurrados para fora', devido às perseguições e ameaças do aparelho repressor" (CRUZ, 1999, p. 44).

Abandonar o país foi uma garantia de sobrevivência, frente às situações insuportáveis imposta pelo regime. O cerceamento e ambiente autoritário empurraram Peciar para fora e adiaram seu projeto sócio-político para a sociedade; porém, ele não se conformou com a derrota desse projeto individual e coletivo.

Levantar os escritos e a produção artística de Peciar é remexer na militância, no luto, nas dores e transformações de um artista do terceiro mundo. O exílio foi o resultado da tentativa de eliminar e afastar as gerações que contestavam a ordem ditatorial e pode ser entendido na mesma "lógica das prisões políticas, dos assassinatos e da imposição à clandestinidade" (CRUZ, 1999, p. 47).

A ascensão do militarismo significou o controle das liberdades de expressão e das manifestações intelectuais; a destruição de todo tipo de criação contestatória; o apagamento de uma de-

terminada experiência política. A vitória da direita resultou em cadeia ou exílio da maioria das vanguardas do movimento popular. O exílio cumpriu o mesmo papel das prisões: afastava os contestadores dos locais de luta, isolava os indivíduos e dispersava as vanguardas sociais. A censura de informações, a manipulação de dados e a exclusão da maior parte da população do sistema educacional eram o modo da ditadura negar e desqualificar a existência da oposição.

Para os militares, era melhor que os exilados estivessem mortos, "desaparecidos". Dessa forma, não fariam campanhas de denúncia. A ditadura esperava a alienação de não criar nada. Criar era um ato de resistência: "Criar como consolo, criar como combate para reverter a dor. E converter a negação da vida em formas e cores" (BASIACO, 2012, p. 43).



27 de junho de 1973.
Dia do naufrágio nacional.



Uruguaios: ainda na meia-noite
brilha o sol da esperança.



URUGUAI

O país pára e a juventude emigra. Reina a repressão

Descontente com a falta de perspectivas (políticas, econômicas e sociais) em seu país, quase 10% da população uruguaia emigrou, em sua maior parte para a Argentina e Brasil. Segundo cálculos de organismos internacionais, um em cada 56 uruguaios já teve problemas com órgãos de segurança. E o drama das inúmeras pessoas desaparecidas desde que os militares assumiram o controle total do país, provocou protestos e comoveu o mundo inteiro



10% dos uruguaios emigram com a repressão.
Zero Hora, 28 de junho de 1981.

Santa Maria: terra gaúcha.
Serigrafia s/ papel, década de 1970.

A ida para Santa Maria ocorreu no início da ditadura uruguaia. Antes de ela ser parida, a universidade já havia sido fechada; não era permitida a entrada de ninguém na ENBA. O mestre lembrava-se de ter perdido até a roupa de trabalho. Começaram de repente a ver como iam pagar o aluguel, os gastos, antes tinham um salário, de repente não tinham mais. Nesse ínterim, Peciar fez alguns trabalhos de publicidade, entre outros bicos. Encontrou Antonio Lopez, um amigo da ENBA, que lhe propôs montar uma estamparia em um porão enorme na rua *Brecha.* Aí instalaram uma mesa de 20 metros e começaram a estampar; passaram bem o verão, pois se vendiam as túnicas estampadas em uma *boutique* em *Punta del Este*, cada túnica era peça única. Com o inverno, o negócio começou a ir mal; quando foram cobrar a pessoa que encomendava os trabalhos, ela havia sido presa. Então, começaram a dissolver a estamparia.

Enquanto isso, Peciar soube, através do colega Hector Laborde, de uma possível vaga para professor de serigrafia na universidade em Santa Maria, no Rio Grande do Sul.[3] A princípio, pensou que fosse uma ilusão, mas, com a insistência de Laborde, animou-se a ir ao Rio Grande do Sul, onde justamente estavam a ponto de inaugurar um curso de estamparia industrial na UFSM[4] e faltava alguém que trabalhasse com serigrafia. Em seis meses, desembarcava em Santa Maria. Começou a lecionar com "zero de português", com estudantes que trabalhavam em grandes empresas de estamparia, onde se compravam os desenhos da Europa para que esses alunos os copiassem, nada mais. O trabalho era convertê-los de copistas a criadores.

Dos primeiros tempos de exílio, Peciar lembrava-se de que, em uma reunião sobre Desenho, não lhe deixaram entrar. Achou isso incrível! Disseram que ele era professor de serigrafia, e não de desenho. Os próprios colegas estavam policiando. Isso marcava o clima da ditadura. As reuniões de professores eram difíceis: o coordenador convocava, passava os informes e dava a reunião por terminada, sem diálogo, sem opiniões e debates. Silvestre sentiu que assim o curso não caminharia; iniciou, então, um diálogo no curso de *Estamparia Têxtil*, propunha uma linguagem comum, a princípio, sobre o problema da *Cor*.[5]

3 Entrevista realizada por Eliana Pereira e Adriana Dardanelli, *in*: BALAY, Ernesto. *Silvestre Peciar (1935-2017). Una vida comprometida con las artes*. (Documentário). Montevidéu: EB Realizaciones, 2018.

4 Atualmente, curso de Especialização em Design de Superfície com pesquisa Têxtil, Cerâmica, em Papéis e Aplicação a Produtos e Materiais.

5 Palestra de Peciar no Audimax. Centro de Educação, UFSM, em 07/05/2009.

A partir de dois cursos de formação para os professores ministrados por Peciar e de alterações curriculares, as criações dos estudantes começaram a se transformar e as fábricas de cerâmica contratavam estudantes e egressos do curso de estamparia para fazer os desenhos de azulejos. Uma das estudantes participou de um encontro mundial de cerâmica industrial em Bolonha. Estavam os gigantes da cerâmica da Catalunha, da Itália etc. Peciar contava que uma das estudantes fez um projeto cerâmico de azulejos para banheiro, que foi o mais vendido no evento. A qualidade do desenho de superfície desenvolvido no curso começava a ser reconhecida. O curso estava funcionando. Peciar também ministrou cursos de estamparia para professores no Senai de São Paulo e para estudantes no *Chaco* argentino.

Na condição *obscura* de professor visitante no regime militar[6], Peciar assumiu o *atelier* de Esculturas em paralelo à Estamparia; ele também coordenava as reuniões semanais de professores. Quando saiu do Uruguai, comprometeu-se, eticamente, a modificar todos os lugares por onde passasse. A primeira modificação foi na área de *estamparia*, pois ali já havia o embrião do *Novo Currículo*.



Peciar com uma de suas *grávidas*. Arenito, 1977.

6 Na condição de professor visitante estavam professores sem formação universitária, contratados por indicação. Peciar, quando se deu conta dessa situação, se propôs a fazer concurso. No entanto, realizaram o "concurso" só para os "*escolhidos a dedo*". Peciar amargou a condição de professor visitante por muitos anos. Em 1992, a UFSM reconheceu sua especialização em arte mural através de concurso.

Cada professor de estamparia era muito independente. No final dos semestres, os estudantes mostravam os resultados. Um professor dizia ao estudante: "Que trabalho bom! Linda a cor!" E outro professor dizia: "Uma pena que a cor não está bem!" Frente às contradições, Peciar disse aos docentes: que os estudantes eram comuns, mas que ensinavam coisas muito distintas. Opiniões sobre *gosto* ou *não gosto* não tinham fundamento. Era necessário algo mais racional: um plano comum sobre o que os docentes iriam dizer sobre a cor. A princípio lhe "choveram" todas as críticas; disseram-lhe que a cor era livre, que não podia ser sistematizada e que ele não poderia trazer regras de cor. Silvestre argumentou que não era exatamente isso que propunha. E lhe desafiaram a montar um curso de *Cor* para os professores. Não era um curso teórico; Peciar trabalhava exercícios de *Cor* com os professores, que, ao perceberem a complexidade de trabalhar a interação cromática, começaram a respeitar a proposta pelos efeitos produzidos na estamparia, e concluíram que era importante terem uma linguagem comum sobre a *Cor* e, depois, sobre o *Desenho*, sobre a *Composição*, sobre o *Sentido Decorativo* etc.

Com o carisma e a didática, o mestre conquistou os professores de estamparia, que ficaram encantados e se entusiasmaram em introduzir o estudo da *Cor* no currículo dos estudantes. Além da *serigrafia*, Peciar assumia o tema da *Cor* e começava a questionar o *Desenho*: "Não é qualquer desenho que é apropriado para se estampar em tela." Lembrava-se de uma camisa com uma imagem de Velásquez com claro-escuro, luz e sombra, com ilusão de volume, estampado em um tecido. Uma combinação que não tinha nada a ver; e todos disseram que era fantástico. Peciar disse: "Não, isso não se adéqua ao estampado; isto é um quadro." Era um desenho para quadro, e não para estamparia. Então lhe perguntaram: *Como era o desenho para estampar?* A partir do desafio, o mestre ministrou um segundo curso. A formação em *Cor e Desenho* para estamparia foi a mola propulsora de uma transformação coletiva na área do *design de superfície*.

Basiaco (1982) refletiu sobre o decorativo e apresentou uma proposta de estudo para o curso de Especialização em Estamparia

para Indústria Têxtil[7], na qual insistiu no esclarecimento do sentido do decorativo como uma categoria estética independente. Desenvolveu uma pedagogia fundamentada nos meios que afirmam esse sentido pela sensibilidade e pela adequação. Os meios para alcançar a criação decorativa sem dicotomia com os fins.

Peciar explicava que a manifestação visual pode assumir várias formas. A forma *Expressionista* é produto da emoção subjetiva. A forma *Simbólica* representa uma ideia, um conceito. A forma *Abstrata* pode cumprir uma função na arquitetura ou captar a pura harmonia; vale por si mesma, não simboliza, não representa nem expressa nada. A forma *Representativa* imita, tenta espelhar a realidade. E a forma *Decorativa* embeleza. Decorar é uma necessidade profunda e natural do ser humano. A obra de arte pode apresentar a superposição dessas diferentes formas de manifestação visual.

As formas *expressionista, representativa e abstrata* são criadas com outras intenções, que não são as de decorar. Para representar a fotografia, o desenho e a pintura a óleo são meios mais adequados, pois facilitam a imitação. Para Basiaco (1982, p. 61), os fins escolhiam os meios adequados; e "determinados meios se identificam com a intenção final".

Os meios para representar e expressar não são os melhores meios para decorar. Por outro lado, os meios para abstrair e simbolizar podem ser compartilhados com a decoração por afirmarem o planismo e valorizarem a superfície. O essencial da linguagem decorativa é a cor, o ritmo e o planismo, ou seja, duas dimensões sem profundidade, sem volume, sem perspectiva, sem ilusionismo espacial, sem escorço. A linha dinamizando a superfície, não como contorno representativo, mas sim como ritmo integrado à forma e à cor, em sequências repetidas. O decorativo, em contraposição ao representativo naturalista, tem afinidade com o simbólico e com o abstrato; definindo-se pela função que cumpre: "Embelezar, agregando a um objeto elementos de ritmo e cor, que o façam mais agradável, mais atrativo, mais importante visualmente" (BASIACO, 1982, p. 62).

7 Essas reflexões foram também discutidas em um curso de Estamparia Têxtil no Polo de Design Têxtil/CAL/UFSM, 1986. BASIACO, S. P. Reflexões sobre o decorativo. Proposta para o curso de Estamparia para Indústria Têxtil. *Revista CAL/UFSM*, v. 4, nº 1, jan./jun. 82, pp. 54-69.

O equívoco do uso da representação para decorar não está ligado à natureza estética, mas a interesses de outras índoles. Para Peciar, onde havia imitação não sobrava espaço para criação. O próprio ato de criação destrói qualquer imitação. O criador não imita nada, nem ninguém, não imita nenhum estilo, nem a natureza, nem o próprio mestre. Basiaco (1982, p. 63) afirmava que a imitação consciente de modelos do passado ou a imitação inconsciente de clichês vulgarizados deveriam ser "desterrados do curso". Abandonar os métodos de imitação e suas técnicas era uma condição para liberar a criatividade na linguagem da estamparia.

Pelo uso de meios representativos não se pode alcançar resultados decorativos. "Meios como o claro-escuro, que cria a ilusão de terceira dimensão, desviam a intenção decorativa." Peciar considerava os clássicos meios acadêmicos, bico de pena, esfuminho, aguada e óleo, mais que inconvenientes para projetar o decorativo; dizia que confundiam os estudantes que eram levados "irremediavelmente aos efeitos opostos aos buscados".

Centrando o interesse da investigação na cor, o desenho surgiria como consequência. Contradizendo a velha separação entre desenho e pintura, em que o contorno do desenho vem primeiro e depois a cor preenche, Peciar propunha a conquista imediata da *forma-cor*. Os caminhos podem ser a colagem e o estêncil[8]. A "falta de domínio técnico" era vista como possibilidade de resultados frescos, livres de preconceitos e clichês. Essas técnicas afirmam o planismo e liberam a composição: o desenho já nasce com a cor; é o produto da cor.

> Tanto na colagem como no *pochoir* e também nos carimbos e no batique, a imitação é derrotada e se penetra na linguagem própria da decoração: a forma-cor (BASIACO, 1982, p. 64).

Com o carimbo era possível a repetição rítmica e o descobrimento da padronagem para a superfície de tecidos. Peciar propunha adotar as "técnicas" que levassem, em si mesmas, as soluções de caráter decorativo e abandonar os meios representativos e expressivos, que atrapalhavam o estudante na busca da imagem plana, geométrica, rítmica e nítida. As formas poderiam ser de geometria pura ou com referência na natureza, porém, uma natureza "estilizada, geometrizada".

8 Peciar utilizava o termo *pochoir*, designado como o antecedente direto da serigrafia. *Idem*, p. 64.

Para criar o espaço decorativo é preciso evitar o borrado, o impreciso, os sombreados e a perspectiva; para criar imagens com uma visão frontal, esquemáticas, ricas em invenção, "que permitem uma liberdade de cor, sem sujeitar-se a nenhuma imposição representativa" (BASIACO, 1982, p. 65).

A autonomia da serigrafia mostra-se no trabalho em matrizes artesanais de papel. Basiaco (1982) considerava que, na matriz fotográfica, ao escapar da mão humana que corta, havia o risco do projeto alienar-se do projetista. "A serigrafia artesanal guarda uma íntima relação com quem a manipula. [...] Com a matriz fotográfica, a ideia se impõe sobre o sensível." Peciar valorizava a relação sensível com a matéria expressiva; enaltecia o toque que humaniza; criticava a serigrafia como "máquina de reprodução" fotográfica.

"Não é o 'domínio do material', e sim a relação íntima de uma ideia nascendo das possibilidades do material, o que dará a originalidade autêntica" (BASIACO, 1982, p. 67). A arte sem artifício. Recorre-se à cópia quando se desconhece os recursos próprios da matéria. O valor da criação em batique é a produção de peças únicas, em que a ideia é só o começo e o que conta é a improvisação sensível no processo; a surpresa de um processo quase às cegas. Peciar ensinava a explorar a serigrafia improvisando, como no batique, em que o resultado era desconhecido.

Pintar paisagens, desenhar anatomicamente, fazer naturezas-mortas com perspectiva e claro-escuro não levavam a entender o sentido decorativo e não colaboravam para a formação do "artista têxtil". Decorar é o oposto de imitar. A arte decorativa afirma sua estética própria, com riquíssimas possibilidades técnicas e com necessidade de uma didática apropriada e específica, e não uma adaptação a outras formas de artes visuais. Basiaco (1982, p. 69) articulou a formação de um Artista Têxtil para decorar o vestuário humano e colorir o cotidiano com a mais alta qualidade estética.

Nas mudanças do Curso, havia colegas que se convenciam; outros resistiam. Devido às diferentes formações, havia resistência às mudanças. Em determinado momento, Peciar começa a trabalhar o *Desenho*. Quando vai ver os programas, havia seis disciplinas de Desenho (I, II, III, IV, V e VI). Como havia ocorrido um aumento de horas para todos, "havia que inflar o currículo", então,

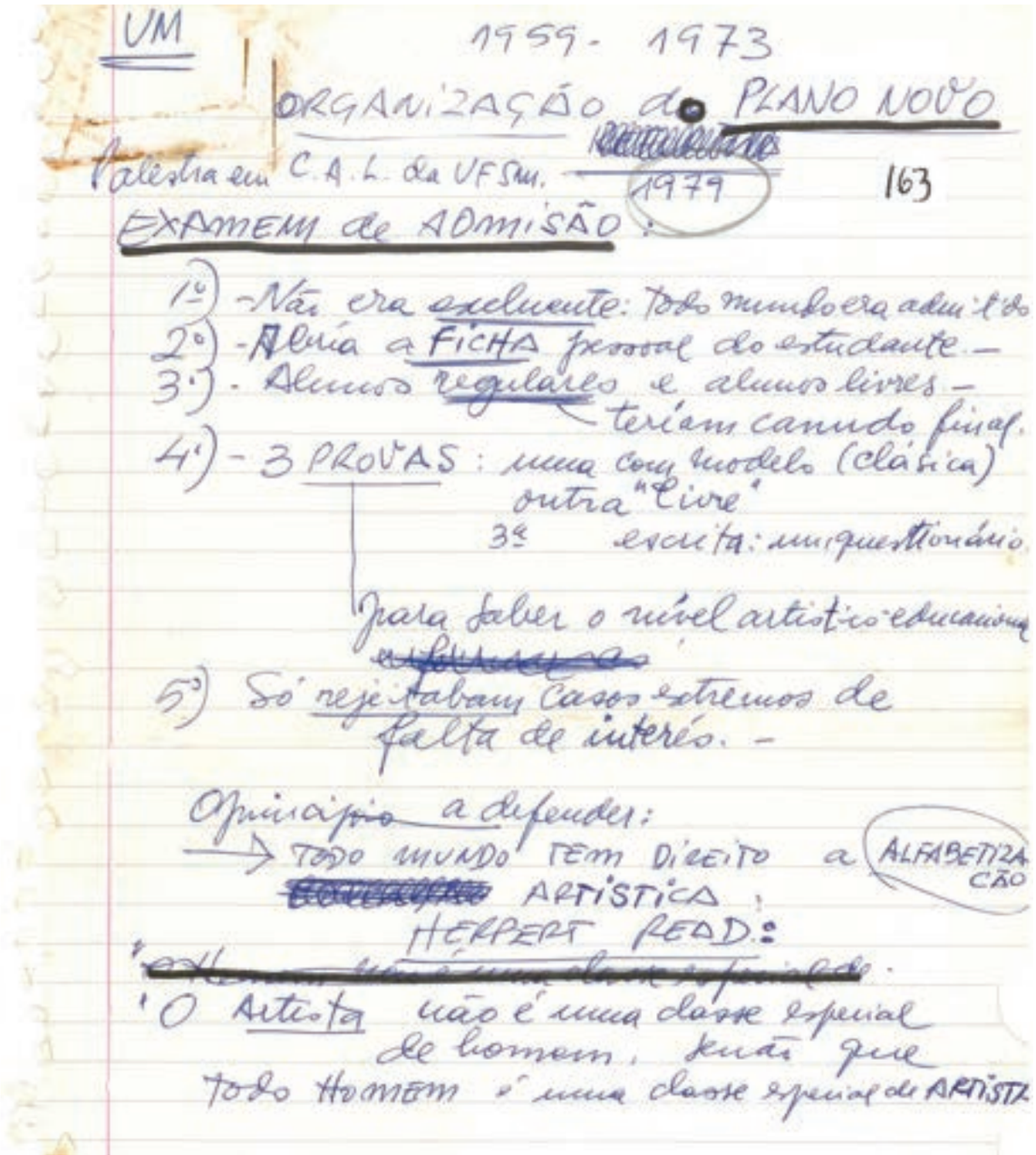
inventaram Desenho A, B, C e D, que eram as mesmas coisas. Como alguns professores questionaram, Peciar propôs formar uma comissão e estudar o tema. A comissão começou a estudar como deveria ser encarado o *Desenho*; isso se foi estendendo, pois começaram a debater o tema *Cor*. O mestre, atrevidamente, sustentava que o *Desenho* era muito importante, mas que a *Cor*, de modo equivalente, era tão importante quanto. Estenderam o questionamento para o tema *Espaço*. Perceberam que o *Espaço* também era importante na formação. Gradativamente, os professores notaram que esses temas poderiam ser as linhas de investigação do currículo.

Em paralelo ao debate docente, os estudantes começaram a perguntar ao mestre: Como se ensinava na ENBA? E pedem uma apresentação para um pequeno grupo, de como era o plano de estudos da ENBA. Peciar, ao chegar para a apresentação, encontra repleta a maior sala do centro, todos querendo saber como era o currículo de Montevidéu. A partir dessa explanação, em 1979, desenvolveu-se coletivamente a construção de outro currículo, que não foi uma cópia da ENBA, mas teve algumas bases em seu plano de estudos.

Uma dessas bases foi desenvolver a educação com liberdade de escolha. Essa ideia, de alguma forma, Peciar transmitiu para o *Novo Currículo*. O estudante tem que escolher seu orientador. O que significava ser professor? Professor é quem transmite informações. Peciar dizia: "Nós procuramos um *mestre*! Um *mestre* é uma coisa muito diferente de um professor." O *mestre* tem um jeito, uma forma, uma linguagem que o estudante presente no *atelier* compreende; há uma afinidade que potencializa a compreensão para além das palavras.[9]

Devido à diversidade de personalidades, a afinidade e o princípio de escolha do professor são fundamentais. A partir da escolha há uma confiança. A crítica do *mestre* é distinta da crítica de outros professores, que estão apartados do processo.

9 Palestra de Peciar no Audimax. Centro de Educação, UFSM, em: 7 de maio de 2009.


UM

1959 - 1973

ORGANIZAÇÃO do PLANO NOVO

Palestra em C.A.L. da UFSM. 1979 163

EXAMEM de ADMISÃO:

1º) - Não era excluente: Todo mundo era admitido
2º) - Havia a FICHA pessoal do estudante. -
3º) - Alunos regulares e alunos livres - teriam cumprido final.
4º) - 3 PROVAS: uma com modelo (clássica)
outra "livre"
3ª escrita: um questionário.

para saber o nível artístico-educacional

5º) Só rejeitavam casos extremos de falta de interêse. -

O princípio a defender:

→ TODO MUNDO TEM DIREITO a ALFABETIZAÇÃO ARTÍSTICA:

HERBERT READ:

'O Artista não é uma classe especial de homem, senão que todo Homem é uma classe especial de ARTISTA

Organização do Plano Novo.
Palestra no Centro de Artes e Letras, UFSM, 1979.

Peciar, para regularizar sua situação como professor visitante, teve que voltar a Montevidéu em busca de algo que comprovasse que ele havia estudado na ENBA. Fica sabendo que os arquivos da *Escuela* estavam no *Hospital de Clínicas* e vai até lá. Diz que está procurando um documento que comprove que foi estudante, nem podia dizer que havia sido professor da ENBA. Um *milico* abre um grande quarto do hospital repleto com montanhas

de papel de 3 metros de altura. Todos os papéis e documentos, que ficavam organizados em gavetas de arquivos de metal, haviam sido atirados ali para um dia, talvez, serem revisados. Com um sorriso sarcástico o *milico* lhe disse: "Pode procurar."

Peciar contava ter ficado em uma depressão tão grande, e começou a andar sobre os papéis espalhados no chão; chutava alguns e olhava, de repente, vê a tese de Pareja; chuta outros papéis e não podia acreditar quando vê sua foto no histórico escolar entre as montanhas de papéis. O *milico* também não acreditou que ele havia encontrado o documento, mas não lhe permitiu levá-lo, apenas uma fotocópia.



Sereias.
Carvão s/ papel, 1975.

Em 1977, Peciar pinta o painel Mural "Ícaro", no Restaurante Universitário da UFSM. Uma alusão velada aos dez anos da morte de "Che" Guevara na Bolívia[10]. O compromisso com os problemas sociais em âmbito regional e mundial o levou a abandonar a abs-

10 Che Guevara foi executado pelo exército boliviano a mando do governo dos Estados Unidos em outubro de 1967.

tração e retornar à figuração como uma atitude política. Queria pintar o Che Guevara sem que os poderosos se dessem conta. O Ícaro foi uma metáfora. Os conhecedores do mito grego nem suspeitavam que a obra foi uma homenagem ao Che, que poderia ter se acomodado na figura de ministro em Cuba e, no entanto, foi lutar na África e na América do Sul.

O painel feito para os estudantes foi destruído em 17 de julho de 1995. Era o resultado de anos de pesquisa, após a especialização em arte mural e o estudo dos mosaicos e afrescos italianos. A obra foi realizada de forma integrada à arquitetura do prédio. Peciar não descuidou da simbologia de Ícaro: *busca de liberdade, enfrentamento do desconhecido e inconformismo idealista*; porém, a forma e a cor estavam no

> *espírito do mural: planismo, frontalidade, ritmo linear, contrastes, texturas, estrutura da pincelada, dinamismo e equilíbrio; expressão e harmonia; construção de proporções e deformação expressiva* (BASIACO, 1995, p. 131).



Detalhe.
Ícaro, RU da UFSM.

Um painel que, através de um discurso simbólico, uniu as pessoas por 18 anos; destruído pela *"voracidade e ambição desmedida do lucro e pela competitividade descontrolada que engole os espaços públicos com a publicidade que polui com vulgaridades" o espaço comum. A* universidade deveria ser o último território livre da publicidade. O Ícaro era "*uma pequena mancha no oceano de publicidade comercial*"[11].

> *Na primeira noite, eles se aproximam e roubam uma flor do nosso jardim. E não dizemos nada. Na segunda noite, já não se escondem: pisam as flores, matam nosso cão, e não dizemos nada. Até que um dia, o mais frágil deles entra sozinho em nossa casa, rouba-nos a luz, e, conhecendo nosso medo, arranca-nos a voz da garganta. E já não podemos dizer nada* (COSTA, 2003, p. 47).[12]



Peciar no mural Ícaro.
RU da UFSM.

11 O painel foi destruído a mando de um administrador de lanchonete, contemplado pelo uso do espaço público anexo ao Restaurante Universitário da UFSM. Ver: BASIACO, Silvestre Peciar. A destruição do painel mural no restaurante universitário. Revista do Centro de Artes e Letras, v. 17, n° 1-2, jan./dez. 1995.

12 COSTA, Eduardo Alves da. *No caminho com Maiakóvski* [poesia reunida]. São Paulo: Geração editorial, 1. ed., 2003, pp. 47-49.

Após a destruição, Peciar realizou um outro painel com o tema Ícaro, em um congresso de muralismo na Argentina. Uma pintura mural também foi realizada por Alphonsus Benetti no *hall* do prédio do Centro de Ciências Naturais e Exatas da UFSM em memória da destruição. Sobre a obra de Benetti, Peciar comentou:

> Esta 'Pietá com Ícaro' nasceu para ressuscitar aquele outro 'Ícaro' que esteve no restaurante universitário durante dezoito anos e foi impiedosamente apagado pelas mãos da ignorância com a complacência das autoridades. Que a barbárie não se repita e que prevaleça a arte (BASIACO, s/ data, p. 5).[13]



Peciar no mural Ícaro.
RU da UFSM

Ícaro.
Restaurante Universitário,
UFSM, 1977; destruído em 1995.

13 BASIACO, S. P. *Pietá com Ícaro: o mural de Alphonsus Benetti na Universidade*. Santa Maria, s/ data.


ICARO



Ícaro.
Projeto mural do Restaurante Universitário,
UFSM, 1977.





Ícaro.
Carvão s/ papel, 1977.

Ícaro.
Carvão s/ papel, 1977.



Ícaro.
Museo de Historia y Arte de Morón,
província de Buenos Aires, Argentina, 1997.



Projeto para painel Ícaro.
Museo de Historia y Arte de Morón,
província de Buenos Aires, Argentina, 1997.





Eduardo Alves da Costa.
Serigrafia e collage.

Eduardo Alves da Costa.
Fotocópia.





Pietá com Ícaro (fragmento).
Alphonsus Benetti.
Mural, CCNE/UFSM,
4,5 x 3 m, 1997.

Peciar no mural Ícaro.
RU da UFSM.

Além de professor de *Estamparia* e *Escultura*, Peciar trabalhou como professor de *Desenho* e *História da Arte* e realizou vários murais e esculturas públicas. Coordenou a restauração de duas esculturas do *Barroco Missioneiro*. Dentre muitas exposições, participou da mostra "*Um século de escultura no Brasil*", no Museu de Arte de São Paulo (MASP)[14].



Um século de escultura no Brasil.
MASP, 1982.[15]

No final da década de 1970 alguns jornais denunciam a repressão e a tortura. Peciar deparou-se com as fotos publicadas de grávidas torturadas pelos militares uruguaios. O efeito sobre sua obra resulta no que ele chamou de o abandono "da poltrona confortável de Matisse"[16]; inicia-se a série de "torturadores"

14 BARDI, P. M.; KLINTOWITZ, Jacob. *Um século de escultura no Brasil*; Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand. São Paulo: Raízes Artes Gráficas Ltda., 1982.

15 *Idem*: imagem da exposição no MASP com a escultura de Peciar à frente, em destaque.

16 Read considera que Matisse expressou a banalidade burguesa ao declarar: "Sonho com uma arte de equilíbrio, de pureza, despojada de temas inquietantes ou deprimentes, uma arte que, para cada trabalhador do intelecto, seja um homem de negócios ou um escritor, se constitua numa influência apaziguadora, como um tranquilizante mental, algo assim como uma boa poltrona na qual se possa descansar da fadiga física." *In*: READ, H. Op. cit., p. 18. Apesar do abandono da "poltrona confortável de Matisse" nas séries sobre a tortura, Peciar expressou afinidade por esse pensamento de Matisse em várias pesquisas plásticas e escritos.

e "grávidas torturadas". Autoquestionamento sobre a volta ao tema: *Como encarar o drama sem cair no melodramático?* Apesar da volta ao tema, não há adesão a uma "literatura descritiva"; em linguagem livre, Peciar cria formas motivadas no drama político da tortura.



Grávida torturada.
Nanquim s/ papel, 1985.

Em 1980, Peciar trabalhou na escultura em homenagem aos 20 anos da UFSM e, com o espírito da Reforma da ENBA, iniciou a articulação dos professores de Artes Visuais para a criação de um "Novo Currículo". Em 1989, criou o "São Miguel" para o *campus*.

O desterro transformado em trabalho árduo, com a dor de quem teve a biografia mutilada. A arte foi resistência para contestar, suportar e vencer a história oficial. Na obra de Peciar está a expressão do sentimento do exilado, do estrangeiro; o desenraizamento levou-o a reinventar a militância, com o entusiasmo da rebeldia juvenil e o sonho de uma arte ao alcance de todos.



Xilo-collage, 1991.



São Miguel.
Cimento. UFSM, 1989.



São Miguel.
Collage e aquarela.



São Miguel (estudo).
Minas Gerais, séc. XVIII.
Grafite s/ papel.



São Miguel.
Xilogravura, 1986.





Peciar trabalhando.
Escultura, UFSM, 20 anos, 2,2 x 5 m, 1980.

UFSM, 20 anos. Reitoria da UFSM.
Cimento e pedras, 2,2 x 5 m, 1980.





UFSM, 20 anos.
Reitoria da UFSM.
Cimento e pedras, 2,2 x 5 m, 1980.

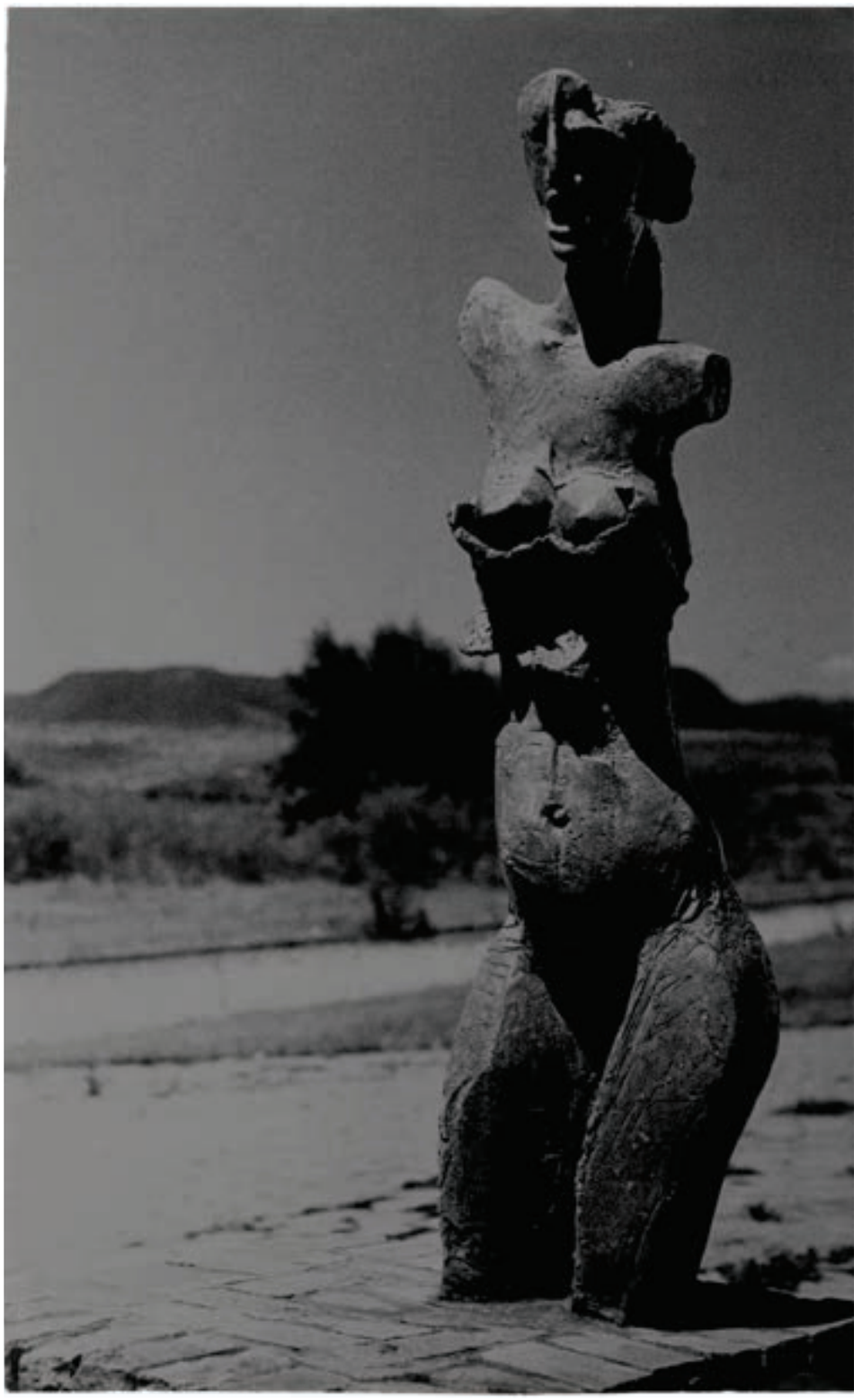
Projeto Figura reclinada,
terracota.





Monumento ao Imigrante Italiano.
Cimento e pedras, 9 x 16 m.
Silveira Martins, 1995.

Peciar com escultura restaurada
do Barroco Missioneiro.
CAL/UFSM, 1997.



Um grito parado no ar.[17]
Cimento.

17 Atualmente, a escultura encontra-se na praça Saldanha Marinho em Santa Maria, Rio Grande do Sul.





Nossa Senhora dos Esportes.
Colégio Santa Maria.
10,5 x 5,5 m.

Nossa Senhora dos Esportes (detalhe).
Colégio Santa Maria.

Em 1995, ano de destruição do Ícaro do RU/UFSM, Peciar criou o *Monumento ao Imigrante Italiano* em Silveira Martins, no Rio Grande do Sul. Participou em coletivos libertários na década de 1990 e colaborou em Encontros de Educação Libertária com exposições e publicações. Antes de retornar a Montevidéu, doou parte da sua coleção particular ao acervo do Museu de Arte de Santa Maria[18] e ao o Acervo do Centro de Artes e Letras da UFSM[19].

O drama do exílio e o sofrimento da distância permitiram uma aprendizagem e uma visão mais clara de si e do projeto pelo qual lutava. A ruptura da expatriação, contraditoriamente, causou o crescimento. Peciar deu outro sentido à expatriação, apesar da dor, das privações, da perda daqueles que se amava; o exílio produziu uma metamorfose; foi o lugar da resistência, da continuidade da luta. Essa experiência foi vivida, pelo mestre, como uma "missão" de quem encarnava o espírito da liberdade.

Em 2001, Peciar retornou ao Uruguai e foi aprovado no concurso para *Atelier Fundamental de Escultura* do IENBA; nesse período de retorno, ele criou, em Montevidéu, a *Via Crucis* em mosaico para o cemitério do Convento São Francisco, em Santa Maria, no Rio Grande do Sul.



Estudo para *Via Crucis*.
Cristo despojado.
Carvão sobre papel, 2001.

18 A doação para o Museu de Arte de Santa Maria constituiu-se de 30 obras sobre papel de vários autores, 15 pinturas de sua autoria, 14 esculturas de sua autoria, 23 esculturas de autores diversos e uma escultura pública para a praça Saldanha Marinho.

19 Sobre a catalogação das obras de Peciar no acervo do CAL/UFSM, ver: BALESTRERI, Laudete. *Peciar em cartografias subjetivas: enunciados de um estar aí poético*. Dissertação de Mestrado, UFSM, 2009.





Via Crucis, mosaico.
Convento São Francisco, Santa Maria, 2003.

Via Crucis, mosaico.
Convento São Francisco, Santa Maria, 2003.





Via Crucis, mosaico.
Convento São Francisco, Santa Maria, 2003.

Via Crucis, mosaico.
Convento São Francisco, Santa Maria, 2003.

(21)

até dar com o equilíbrio justo de expressão buscada.-

Para mim, esta obra representa a culminação de um esforço pela perfeição técnica e expressiva que começou faz cinquenta anos: exatamente em 1957 quando fiz o curso de especialização em mosaico muralista. Aqui está a síntese de minha experiência. O resultado me deixa ~~[illegible]~~ intimamente satisfeito e penso que meu Mestre Pareja aprovaria.-

Introdução ao mosaico: Via Sacra.
Manuscrito, 2007, p. 21.



I: É condenado.
Via Crucis, mosaico.
Convento São Francisco, Santa Maria, 2003.



VIII: Fala às mulheres.
Via Crucis, mosaico.
Convento São Francisco, Santa Maria, 2003.



X: É despojado.
Via Crucis, mosaico.
Convento São Francisco, Santa Maria, 2003.



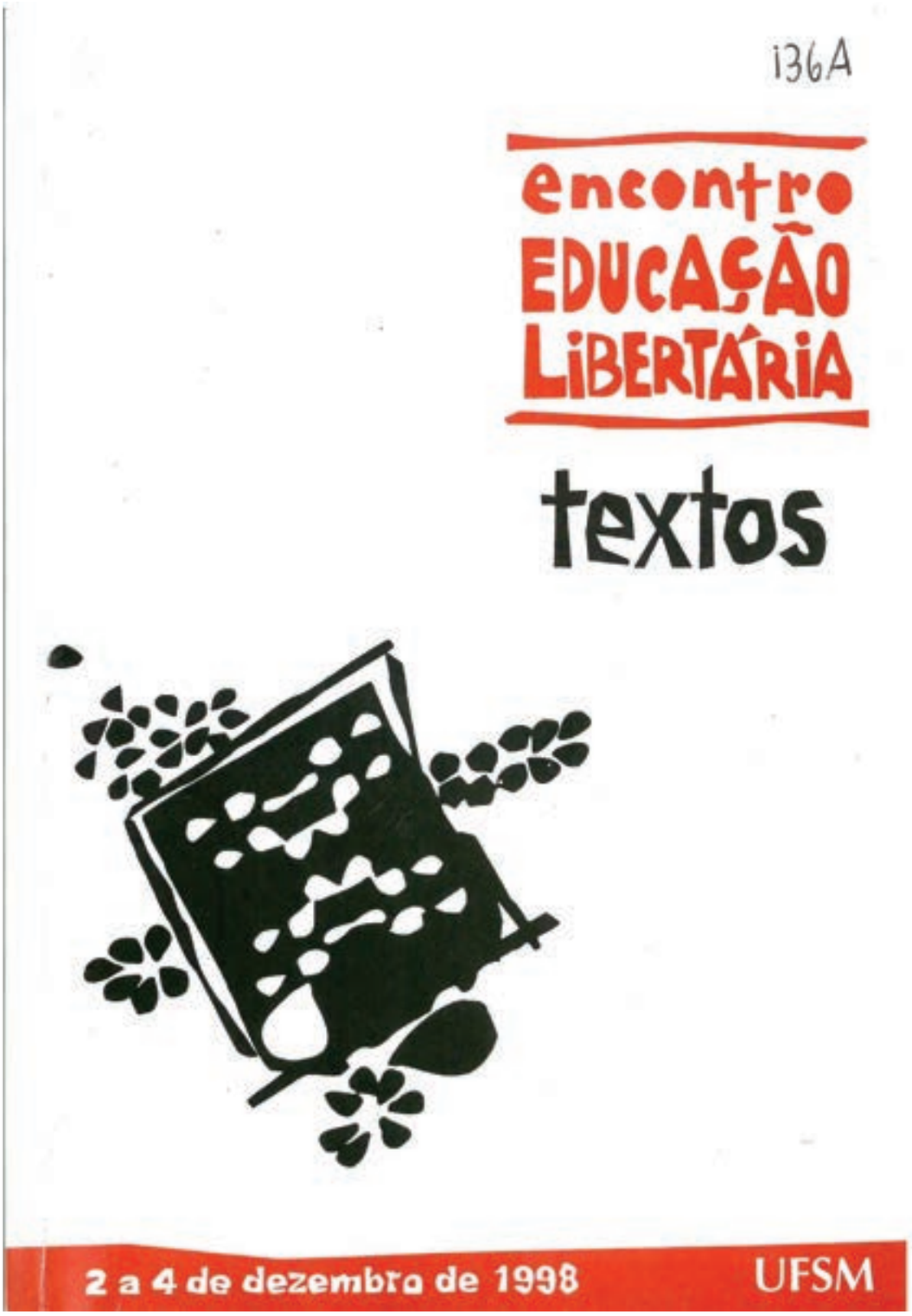
XIII: Descida da cruz.
Via Crucis, mosaico.
Convento São Francisco, Santa Maria, 2003.



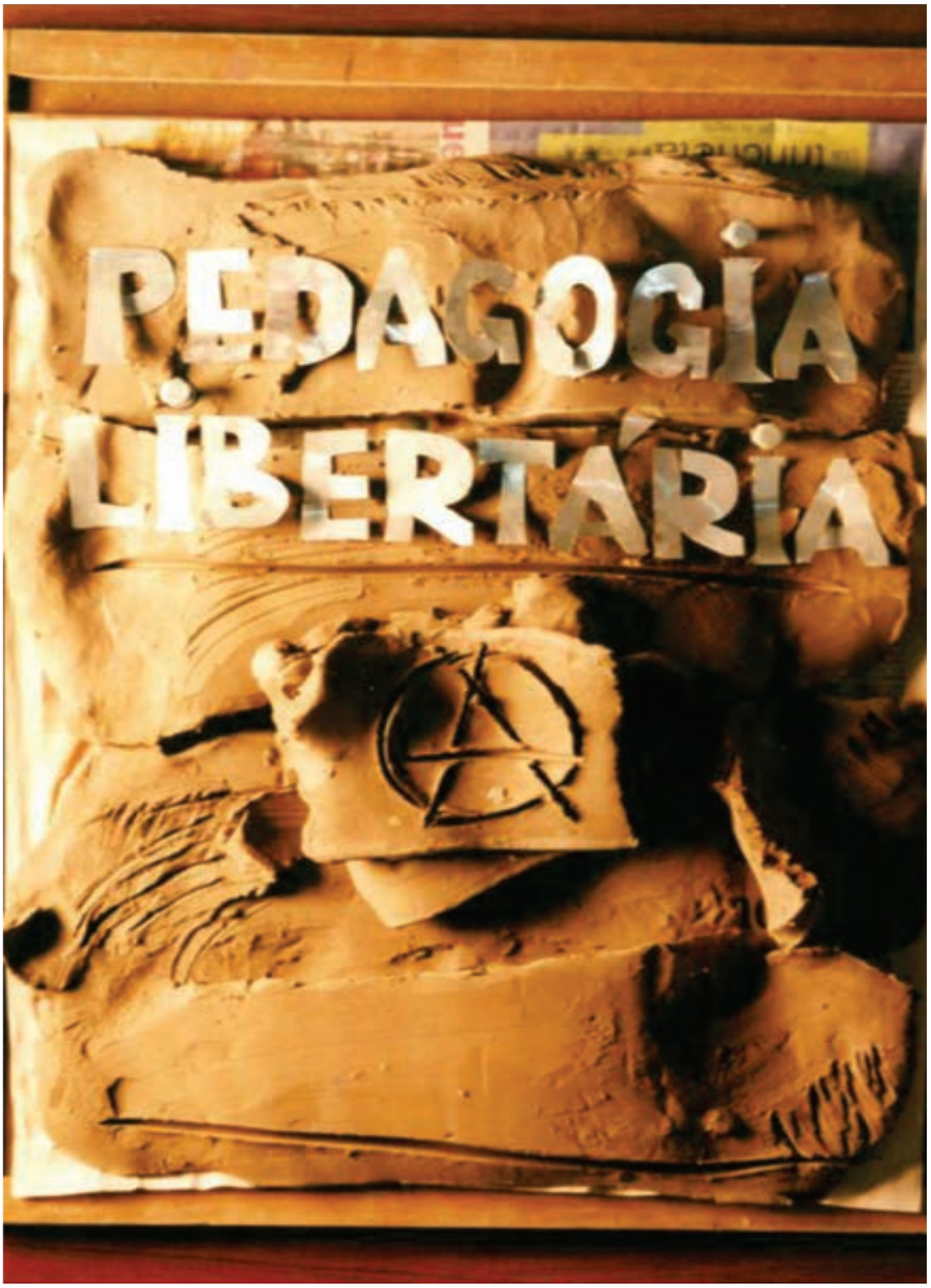
Ressurreição.
Mosaico.
Convento São Francisco, Santa Maria, 2005.



Cartaz *Encontro de Educação Libertária*
UFSM, 1998.



Capa da publicação
Encontro de Educação Libertária,
UFSM, 1998.



Estudo para capa de livro.
Pedagogia Libertária: experiências hoje.[20]

20 LUENGO, Josefa; MONTERO, Encarnación; PEY, Maria Oly; CORRÊA, Guilherme. Pedagogia Libertária: experiências hoje. São Paulo: Imaginário, 2000.



Ao mercado "livre":
livre solidariedade.

Em 1990, após quatro anos de debates e estudos, o "Novo Currículo" foi aprovado por unanimidade pelos professores do curso e apoiado pela Pró-Reitoria de Graduação da UFSM.

A conquista coletiva teve em Peciar o propositor, redator e integrador dos pontos de vista distintos no processo de mudança curricular. O entusiasmo da Reforma da ENBA, ainda vivo, fez com que o mestre continuasse a trabalhar para uma

> arte que não necessitasse de uma cultura prévia para usufruí-la; mas que o usufruto diário dessa arte forjasse uma cultura nova, com sede de justiça social de raiz libertária: transformar a sociedade em que se atua através de uma mudança de mentalidade (e sentimento) no artista e na ação de socializar a arte (BASIACO, 1999, p.4).[21]

21 BASIACO, S. Peciar, *in*: PEY, Maria Oly. *Entrevista com Peciar*. Santa Maria, UFSM: sem edição, julho de 1999.

Com o Novo Currículo, houve maior liberdade de pesquisa e liberação de obrigações burocráticas. Cada estudante, um currículo próprio e distinto, que ele participava na programação das 'matérias'. Isso provocou ceticismo nas mentalidades tradicionais.

No começo, o estudante respondia a programas estudados pela equipe docente; depois, passava a ter um só orientador e, finalmente, independência total. Peciar dizia que essas ideias assustavam os professores de "disciplina" e entusiasmava os estudantes que podiam eleger o que queriam fazer. Era difícil acreditar na proposta para quem sempre esteve condicionado ao controle autoritário.

O espaço da reformulação curricular foi ocupado com invenção. Transformaram-se o sentido condutista de Pedagogia e a concepção centralizada e hierárquica de Currículo. Retomou-se a dimensão ética da formação. Um currículo aberto, sem prescrição nem protocolo. Ao ocupar o lugar da centralização, Peciar abre mão de prescrever e aposta na arte e na liberdade como elementos formadores. Enquanto a maioria dos currículos estava enredada no ensino de conteúdos conceituais como base para o fazer, Peciar subverteu essa ordem e priorizou os procedimentos artísticos. A experiência era entendida como aquilo que modificava e forjava outras atitudes. Essas experiências também potencializavam a aprendizagem de conceitos e teorias.

No exílio foi necessário criar outras estratégias de insurgência na educação institucional, campo que prevalecia a limitação, a codificação e a sistematização. Livre dos modelos políticos, o mestre expressou uma revolta que produziu vida e abalou o ensino. Quando tudo parecia dominado, Peciar observou "por baixo" das políticas limitadoras e percebeu que, nas fragilidades do poder, um levante podia se desenvolver. Sua "espiritualidade política" estava vinculada, como exilado, à experiência da modificação de si, de "tornar-se outro"[22].

22 A "*grande saúde*" de Nietzsche é este tornar-se o que se é. Sobre espiritualidade política, ver: FOUCAULT, Michel. *O enigma da revolta*: *entrevistas inéditas sobre a revolução iraniana*. São Paulo: n-1, 2019.



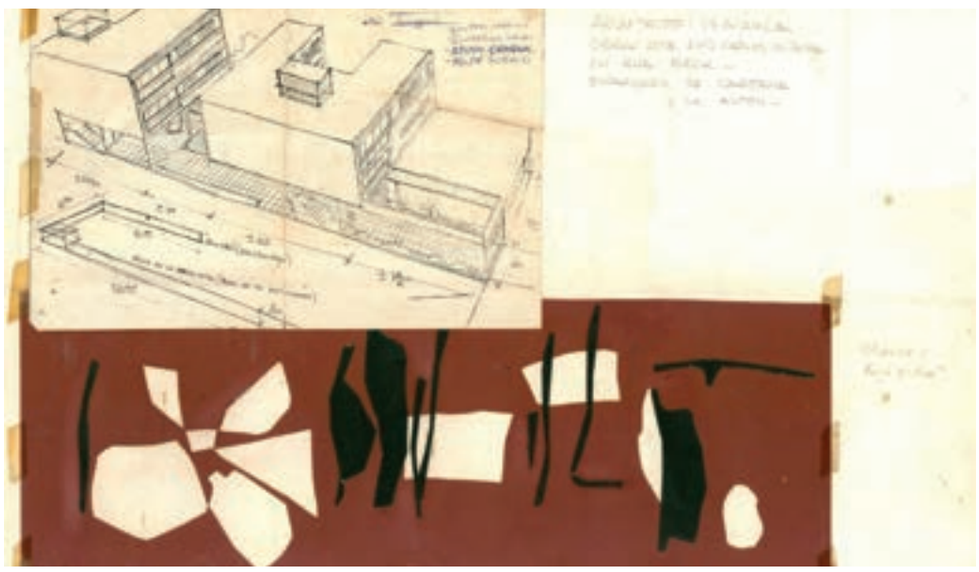


São Miguel.
Terracota.

Peciar com o Ícaro.
Restaurante Universitário da UFSM.







Mosaico. Rua Ernesto Beck, Santa Maria.

Projetos para mosaico.
Rua Ernesto Beck, Santa Maria.





Auwé.
RU centro/UFSM, 1983.

Auwé.
Em avançado estado de deterioração por umidade na parede.





Peciar no mural *Auwé*.
RU centro/UFSM, 1983.

Projeto *Auwé*.
Acrílica s/ cartão, 1983.



São Jorge.
Xilogravura, 66 x 50 cm, 1986.





Paisagem com morros e vaca
acrílica s/ madeira. 24 x 37,5 cm, 1986.

Paisagem com figura.
30,5 x 42 cm.





Abstração.
Mosaico mural – fragmento.
Rua Ernesto Beck, Santa Maria/RS.

Morros e casas.
Acrílica s/ madeira, 45 x 69 cm, 1982.





Chimarrão em Santa Maria.
Acrílica s/ madeira, 45 x 68 cm, 1994.

Centauro e cachorro.
Acrílica s/ madeira, 60 x 91,2 cm.





Morro com lua.
Caneta s/ papel.

Camobi, UFSM, Santa Maria.
Caneta s/ papel, 1975.

2.1 O *Novo Currículo*

Ele prescreve sem ferir,
Exorta sem vexar,
Retifica sem constranger,
Esclarece sem ofuscar;
e ajuda os dez mil seres
a serem eles mesmos,
mas sem permitir-se
a si mesmo agir.
(Lao-Tsé, 2007)[1]

O *Novo Currículo*, proposto por Peciar, derrubou o antigo poder feudal dos professores sobre "*seus* alunos". A mudança não foi somente em conteúdos e disciplinas; foi na ação pedagógica. Através de uma *rede curricular* orgânica, implementou-se uma autogestão na formação artística, transformando a ênfase disciplinar em *Pesquisa Orientada.* Com uma avaliação mais horizontal e dialógica, mudaram-se as relações de poder entre professores e estudantes.

Essa mudança deu maior liberdade ao estudante e maior responsabilidade aos professores; intensificou-se o foco no processo de criação do artista em formação. Muita energia era desperdiçada em função do controle e da obediência. A investigação ganhou espaço na medida em que o julgamento autoritário perdeu.

Basiaco considerava que "a universidade não forma artistas; só oferece condições para o início de uma vida de artista. O artista se forma ao longo da vida". O estudante pode aprender práticas sensíveis, procedimentos, métodos, história, pensamentos e técnicas. Não se aprende arte. Pode-se aprender um caminho de pesquisa com alguém mais experiente. O estudante percebe que possui um "modo" de fazer diferente. Isso o leva à "descoberta do caminho apaixonante da introspecção". Chegar a ser artista é ver-se refletido no objeto que se faz. Sentir a "necessidade interior" (KANDINSKY, 1989, p. 138).[2]

"Como estruturar o aprendizado de algo novo? Como pode alguém ser possuído pela certeza de que sabe como se ensina o des-

1 LAOZI. *Dao De Jing*. São Paulo: Hedra, 2007.

2 KANDINSKY, V.; MARC, F. *El Jinete Azul*. Buenos Aires: Paidós, 1989, p. 138.

conhecido?" (BASIACO, 2004, p. 55). A maioria, conformada com as metodologias pedagógicas tradicionais, estranha outros métodos como o *Não Diretivo*[3].

O *Novo Currículo* rompeu com o *Diretivismo* e seus critérios arraigados, que dizem o que se deve fazer, o objetivo a atingir; corrige o imprevisível, elogia a adaptação ao que o professor quer. Premia quando se aprende "as bases" (clichês, soluções prontas), quando se repete corretamente e não se desvia do caminho traçado. O método *Diretivo* "parece que ensina mais" e muitos estudantes anseiam por esse direcionamento; querem ser ensinados.

> A pedagogia *Não Diretiva* é contrária a adestrar o estudante. Não instrui, não "dá base", não é bancária. Não "deposita" conhecimento, instrução, clichês; pelo contrário, a palavra-chave é "Pesquisa". Respeita a personalidade do estudante e lhe propõe uma incógnita, uma proposta de busca, na qual o estudante não dá a resposta que o professor quer. Dá a sua resposta pessoal (BASIACO, 1997, p. 91).[4]

Resposta pessoal que não se ensina, pois esta é a "*livre-expressão*" do artista, do que ele é capaz, do que pensa e sente. Em qualquer "*ajuda*", "*insinuação de solução*" ou pretendidas "*bases*", há o risco de estragar o processo de busca e indagação pessoal e de interferir na expressão.

O *Novo Currículo* foi pensado para cultivar uma relação de cuidado e respeito pelo processo de criação de cada estudante. As experiências na ENBA deram subsídios para a proposta de reestruturação, que dividia o currículo em três etapas: *Núcleo Comum, Ensino Orientado* e *Trabalho Independente.*

A contextualização do *Novo Currículo* é importante para diferenciá-lo do que "era antes" e do que "poderá se tornar" com a adesão às políticas educacionais homogeneizadoras que desconsideram os princípios de liberdade e criação. Basiaco (1997) alertava: "O currículo poderá matar a arte por asfixia como ocorreu nas academias europeias com toda sua prestigiosa 'tradição'."

Inicialmente, a discussão apresentada está baseada na *proposta* feita por Basiaco (1986), que mais tarde foi modificada e enriquecida pelo corpo docente. Além da proposta em si, o mérito

3 Sobre Educação Não Diretiva, ver: ROGERS, C. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

4 BASIACO, S. P. *Uma avaliação discente no Núcleo Comum de Desenho e Plástica – em Homenagem a Paulo Freire. In*: *Expressão*, Revista do Centro de Artes e Letras, v. 1, n. 1-2. Santa Maria: UFSM, jan./dez., 1997.

do mestre foi articular coletivos de professores e estudantes. Alguns termos usados foram modificados posteriormente com a implantação do currículo, sem destoar do espírito inicial. Mesmo sem ser classificada como tal, a virada educativa envolveu a organização de pessoas que entenderam que uma "relação libertária era melhor que uma estrutura autoritária" (BASIACO, 2004, p. 48).[5]


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
COORDENAÇÃO DO CURSO DE DESENHO E PLÁSTICA
152
APORTES PARA O DIÁLOGO SOBRE
UM NOVO CURRICULO
SANTA MARIA — 1986

Aportes para o diálogo sobre um novo currículo.
Coordenação de Desenho e Plástica, 1986.

2.1.1 Aportes para o diálogo sobre um *Novo Currículo*

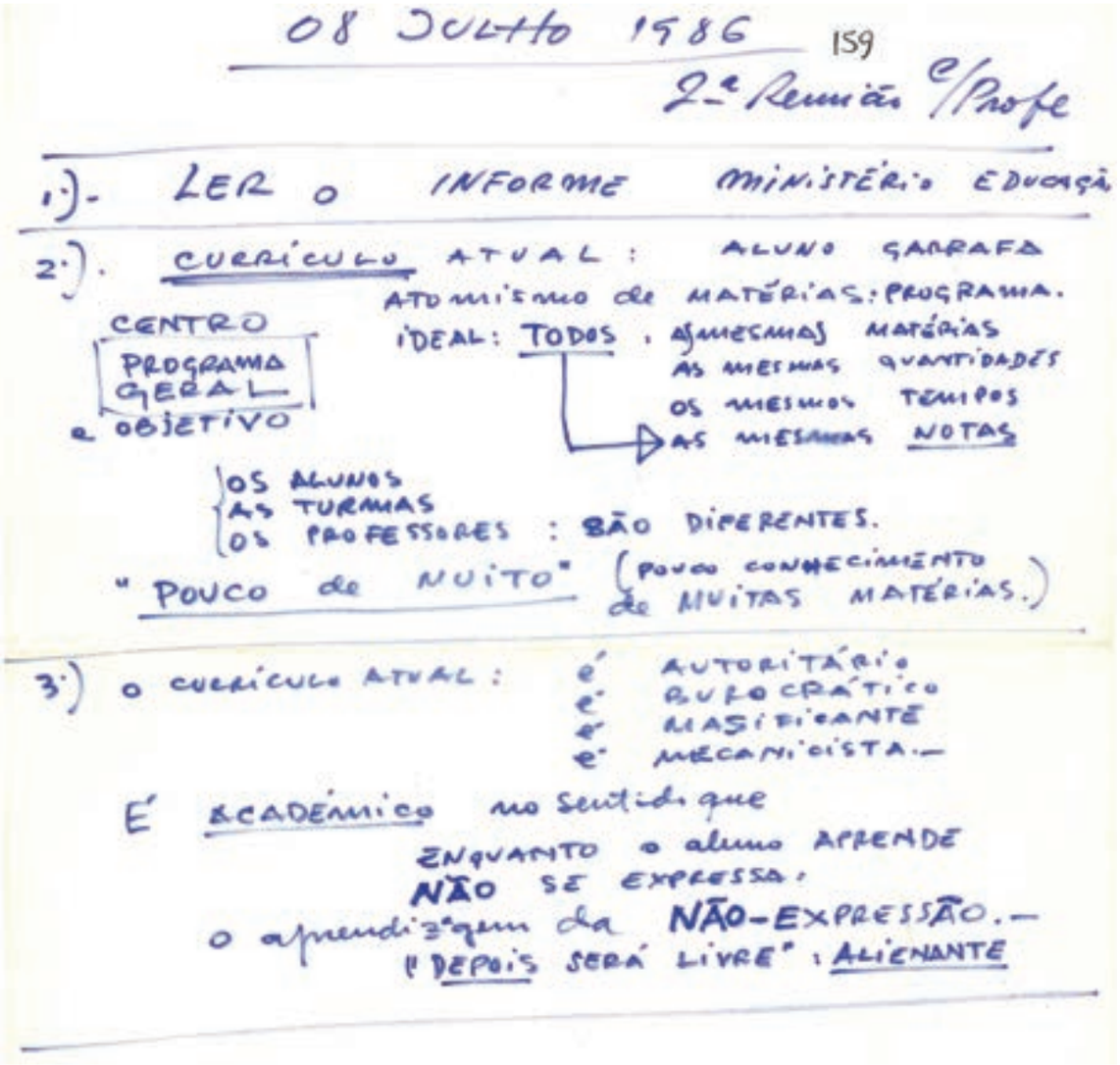
Peciar, após um exaustivo estudo, formalizou sua proposta educativa e apresentou ao corpo docente alguns Aportes para o diálogo sobre um novo currículo[6]. Quando todos os professores tivessem clareza sobre a ideia educativa, seria possível esque-

5 BASIACO, S. P. Una aproximación a la pedagogia libertaria en la enseñanza universitária. *In*: MIRANDA, F.; VICCI, G. *Formación Docente*. Montevidéu: IENBA, 2004, p. 48.

6 BASIACO, S. P. *Aportes para o diálogo sobre um novo currículo*. Santa Maria: Coordenação do Curso de Desenho e Plástica, 1986, p. 1.

matizar matérias e horários. Com as conversas, a partir desses aportes, perceberam uma coisa: a solução não era uma organização rígida com um esquema igual para todos.

O corpo docente compreendeu que a uniformidade era um erro; queriam sair da ideia totalitária do mesmo currículo para todos. Discutiam-se modos de escapar do modelo único, considerado alienante por impor uma organização acima da vida. Davam-se conta de que sufocar a individualidade significava asfixiar a própria arte. Essa vida individual, que antes era negada pelo currículo, é a essência da arte.


08 JULHO 1986 159

2ª Reunião C/Profe

1.)- LER O INFORME MINISTÉRIO EDUCAÇÃ

2.). CURRÍCULO ATUAL: ALUNO GARRAFA

ATOMISMO de MATÉRIAS: PROGRAMA.

CENTRO
PROGRAMA GERAL
e OBJETIVO

IDEAL: TODOS, AS MESMAS MATÉRIAS
AS MESMAS QUANTIDADES
OS MESMOS TEMPOS
AS MESMAS NOTAS

OS ALUNOS
AS TURMAS
OS PROFESSORES : SÃO DIFERENTES.

"POUCO de MUITO" (POUCO CONHECIMENTO de MUITAS MATÉRIAS.)

3.) O CURRÍCULO ATUAL: é AUTORITÁRIO
é BUROCRÁTICO
é MASIFICANTE
é MECANICISTA.—

É ACADÊMICO no sentido que
ENQUANTO o aluno APRENDE
NÃO SE EXPRESSA.
o aprendizagem da NÃO-EXPRESSÃO.—
"DEPOIS SERÁ LIVRE": ALIENANTE

Currículo atual.
Notas para reunião de professores, 1986.

O argumento autoritário era "disciplina agora e liberdade depois". O currículo anterior formava o que Peciar chamava de *alunos-garrafas* a serem preenchidos com igual número de horas-aula, com as mesmas matérias, desconsiderando-se as diferenças. A crítica apresentada nos *Aportes* questionava o currículo em vigência por obrigar a

> passar sem escolher, por professores, técnicas e teorias; que durante vários anos minimiza e adia as opções e iniciativas; que ignora o hoje de cada pessoa em nome do preparo geral para o futuro. Um currículo de conhecimentos supostamente "básicos", que desconhece as necessidades dos que receberão este conhecimento; um currículo que não tem flexibilidade de adaptação e mesmo frente à evidência da realidade cambiante, não possui a dinâmica de sintetizar-se e enriquecer-se com o fluxo da vida da arte, é uma gaiola onde não há esperança para o talento (BASIACO, 1986, p. 2).

Herbert Read (1986, p. 62) argumentou que a disciplina é o resultado da absorção na experiência e não algo imposto pelo professor; discutiu também a ideia de que "*o artista não é um tipo especial de pessoa, mas cada pessoa é um tipo especial de artista*"[7]. Peciar propõe com este princípio educar artistas para uma sociedade livre; não produzir *robôs* em massa para uma sociedade de exploração e domínio[8].

Há artistas com a disposição natural e herdada do "sentido intuitivo da proporção", que pode ser acompanhado, ou não, do "sentido intuitivo da harmonia cromática". Por outro lado, a ideia de Eric Gill, discutida por Read (1965, p. 13), é que *o artista não configura um tipo psicológico separado e que qualquer tipo psicológico é potencialmente um artista*.

Peciar organiza os *aportes* sustentando que educar significa fomentar a genuína plenitude da natureza individual de cada pessoa, e afirma que "todo homem encerra em si um determinado tipo de artista". Na formação, portanto, procura dar as condições para que o artista possa "expressar sua personalidade" em consonância com a coletividade. O artista não é aquele que meramente faz algo, mas aquele que expressa algo.

---

7 "Buscamos una sociedad donde el artista no sea una clase especial de persona, sino en donde cada persona sea una clase especial de artista." Sri Aurobindo, citado em: COOMARASWAMY, Ananda. *El Vedanta y la tradición occidental*. Madrid: Siruela, 2001. Read teve acesso a essa ideia através de Eric Gill; ver: READ, H. *Al diablo con la cultura*. Buenos Aires: Proyección, 1965.

8 READ, Herbert. *A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte*. São Paulo: Summus, 1986.

> Expressa algo maior que sua própria pessoa. A sociedade espera que o artista expresse algo mais que seu *eu*. A 'vida' que o artista expressa é a vida da coletividade, a consciência orgânica do grupo. A missão do artista radica em dar ao grupo consciência de sua unidade, de sua comunidade. Pode fazer isso por que tem acesso ao inconsciente coletivo e aos instintos de grupo (READ, 1965, p. 14).

Com base nas ideias de Jung, Read comparava o artista com o bruxo, um intermediário entre a consciência individual e o inconsciente coletivo, que contribui com a reintegração social. O artista é visto como um mediador, uma ponte entre a sociedade e o inconsciente coletivo. A criação, nessa concepção junguiana, é um processo de mediação infinitamente delicado: na espontaneidade a inconsciência é fator essencial[9].

Nos *aportes* considera-se a importância do recolhimento necessário do artista. *Necessidades poéticas* exigiram a transformação da relação do currículo com o tempo.

> Recolhe-se em ti mesmo e sonda as profundezas de onde surge sua vida... Pois o artista criador deve encerrar um mundo em si e encontrá-lo todo dentro de si e na Natureza, da qual forma parte. [...] Ama tua solidão e suporta com harmoniosos lamentos a dor que ela te causa (RILKE *apud* READ, 1974, p. 15).

A autogestão do tempo educacional possibilita a solidão, o retiro e a tranquilidade necessária ao artista criador. A proposta curricular apostava na "variedade", no "sentir" e na obscura e frágil "intuição" de cada um. "O tempo de cada um pertence-lhe de acordo com o seu entender e não pode ser compartimentado segundo desígnios vindos de cima" (BASIACO, 1986, p. 3).

Peciar imaginou um *currículo vegetal*, não quadriculado geometricamente, que se constrói permanentemente. "Diferente, sinuoso, diretamente reagindo à vida, tendo em conta o imprevisível." A crítica do currículo vigente e suas experiências pessoais somadas ao amplo conhecimento teórico possibilitaram a Peciar vislumbrar um sonho utópico, que instigou um diálogo docente sobre um modo de educar para criação.

A proposta do currículo não se restringia ao conhecimento intelectual, mas fomentava o desenvolvimento intuitivo, instintivo e emotivo; a formação pelo caminho da sensibilidade,

9 READ, Herbert. Op. cit., 1965, p. 175.

dos sentidos. Valorizou-se o conhecimento direto e experimental através da descoberta emocional do artista. Formar um artista era um objetivo muito ambicioso, muito mais complexo do que difundir conhecimentos já conhecidos e codificados em livros. Formar um criador é armar pacificamente para o pensamento rebelde: sem dogmas, sem servidão, sem domínio nem repetição.

Quando a educação se academiza por princípios, leis, sistemas e teorias consagradas, apaga o fogo criativo e codifica fórmulas, que frustram todas as tentativas de independência imaginativa. Peciar identificava academia com alienação. O *Novo Currículo*, dividido em três etapas, abdicou do método de domesticação pela imposição coativa, que prepara a "mão de obra" alienada para o "mercado de trabalho". A inconsciência política na formação contribui na perpetuação da injustiça, da indiferença e do egoísmo característicos do capitalismo e do Estado.

2.1.2 *Núcleo Comum*

Peciar (1986, p. 4) elaborou uma proposta para o primeiro ano, com a intenção de trabalhar os diferentes *Desenhos, a Cor, o Volume, o Espaço e a "Apreciação" da Arte*. Chamaram esta iniciação de *Núcleo Comum*. Diferente da especialização prematura, a ideia era o estudante compreender que as "*divisões aparentes são raios divergentes de um centro criativo comum que é o artista*"[10].

A hierarquia do *desenho* sobre a *cor* foi quebrada. A proposta possibilitou que o desenho e a cor fossem praticados separadamente e com a mesma importância. Desenhar e pintar como práticas elementares que levam à comunicação. A prática cria um hábito de vida. O desenho e a pintura são possibilidades de exercícios de materialização das "rápidas e fugazes intuições: a autoexpressão"[11].

O *desenho* foi trabalhado de três modos: o estudo do modelo/natureza (o*bservação/percepção*); a *interpretação* livre e a *criação* imaginativa espontânea sem modelo. Mesmo dentro do estudo do modelo/natureza havia possibilidades de atingir, inconscientemente, a composição espontânea, de abrir caminho para os as-

10 BASIACO, S. P. Op. cit., 1986, p. 6.
11 *Idem*, p. 7.

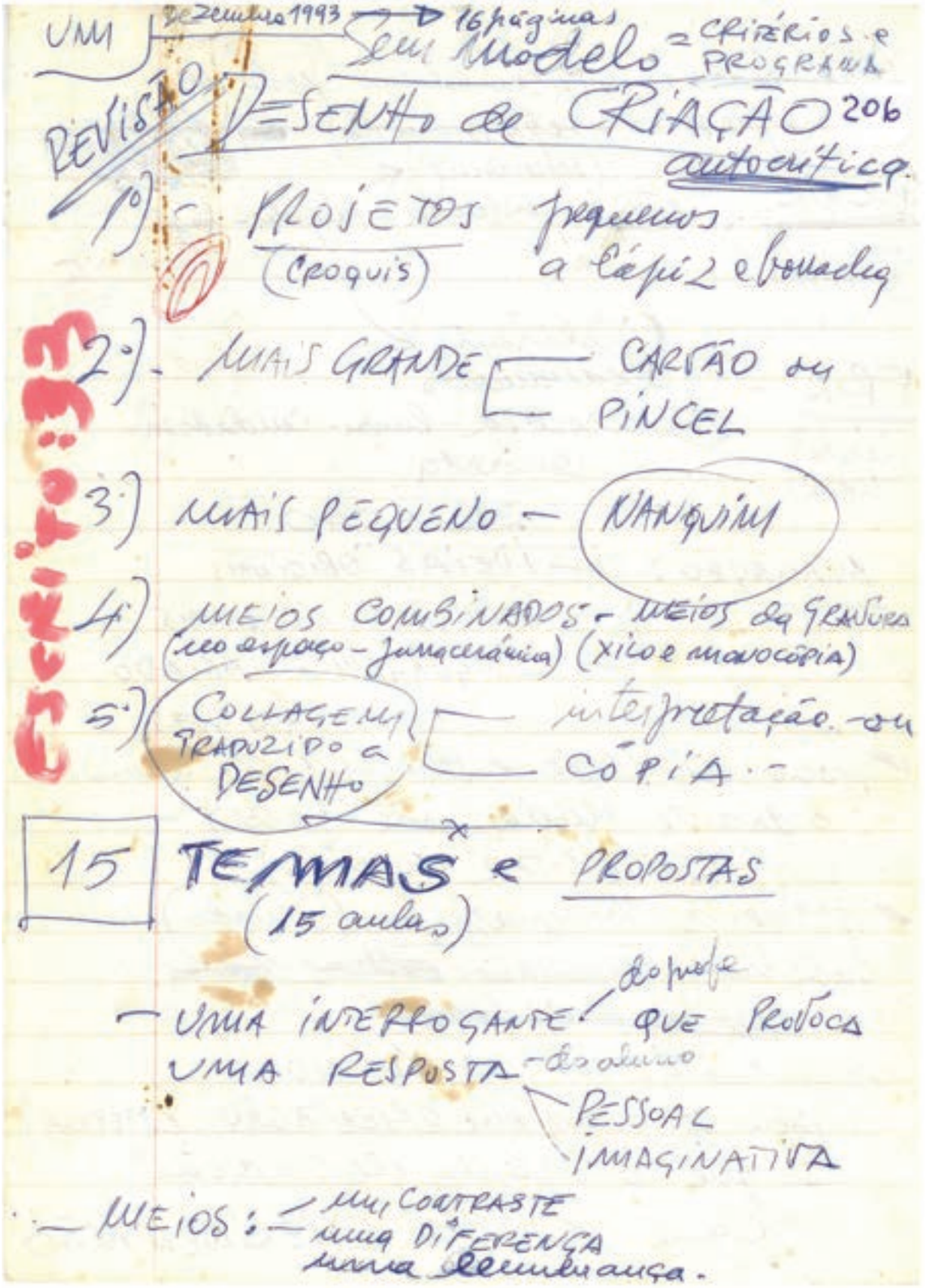
pectos inconscientes e não racionais na arte[12]. Transladamos certas proporções da natureza de forma instintiva para os objetos que construímos[13].



Desenho, Núcleo Comum.

12 Sobre os aspectos conscientes e inconscientes da criação artística, representações coletivas e arquétipos junguianos, ver: READ, Herbert. *Henry Moore: madre e hijo*. Milano: Amilcare Pizzi, s/ data.

13 READ, Herbert. Op. cit., 1965.



Desenho de criação.
Manuscrito, 1993, p. 1.

No *Desenho de interpretação*, Peciar pensava a natureza como um trampolim para "a subjetividade, a fantasia, a imaginação e o sentimento. [...] A atitude surrealista e expressionista, românticas em essência, ocupava lugar ao lado do realismo"[14].

A *Criação* espontânea sem modelo tratava de desenvolver "construções de formas sem representação". Partia do princípio de Klee, no qual *"a arte não reproduz o visível, mas sim torna visível"*. Peciar estava à espreita da

> frágil iniciativa pessoal que é de vital importância no começo da carreira do artista. A alienação dessa iniciativa é a morte da arte. À criação se chega somente pelo caminho da liberdade (BASIACO, 1986, p. 11).

Peciar dizia que no "Núcleo Comum não se ensinava a desenhar"; semeava-se no estudante "a paixão pelo desenho". Mais que aprender a desenhar, "o estudante ganha para toda a vida o hábito de desenhar".

Paralelamente ao estudo da forma, propõe-se o estudo da *Cor*, sem as complicações da representação. Uma pesquisa em esquemas não figurativos, com o objetivo de exercitar a "paleta": misturas, contrastes, melodias e limitações.

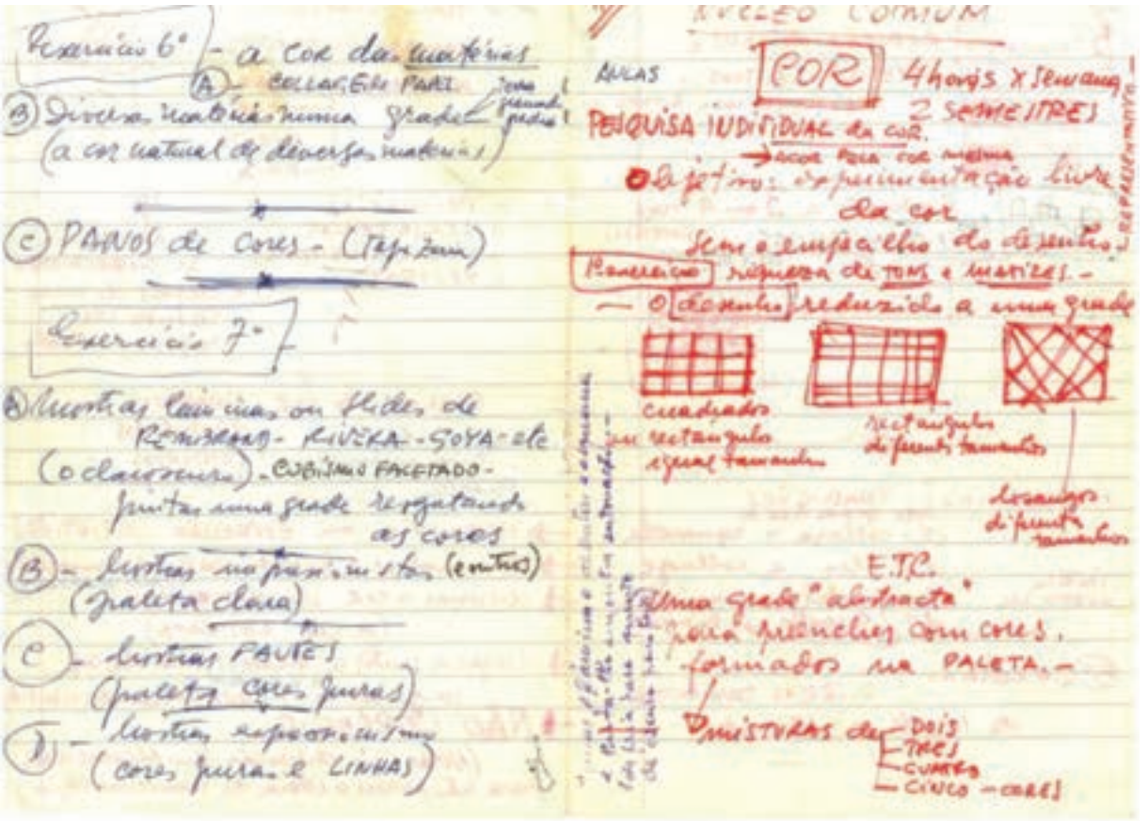
A Cor foi abordada pela sensibilidade, sem regras, sem princípios. "Mergulho" na Cor. "Não como disciplina, mas como expansão liberadora". *As cinco cores cegam o olho do homem*[15]. "Nomear a cor é substituir a percepção de um matiz único, determinado e singular, com uma luz, uma textura e uma qualidade irrepetível". Para Peciar, o importante era sentir a cor e não cair nas categorias esquemáticas e classificatórias da razão.

> Acreditamos saber algo acerca das próprias coisas, quando falamos de árvores, cores, neve e flores, mas, com isso, nada possuímos senão metáforas das coisas, que não corresponde, em absoluto, às essencialidades originais (NIETZSCHE, 2008, p. 33).

---

14 BASIACO, S. P. Op. cit., 1986, p. 9.

15 *"As cinco cores / cegam a visão do homem / Os cinco tons / ensurdecem a audição do homem / Os cinco sabores / embotam o paladar do homem / Galopes e caçadas / frenesiam o coração do homem / Bens custosos / obstam as ações do homem / Por isso o homem santo / sendo entranha / não olhos / afasta o ali / agarra o aqui"* - Restrição dos desejos, *in*: LAOZI. *Dao De Jing* [*TAO TE KING*]: o livro do sentido e da vida. São Paulo: Hedra, 2007, p. 25.



Exercícios de cor para o Núcleo Comum.
Manuscrito.

Na *Apreciação da arte*, a proposta era colocar os estudantes em contato com as imagens da História da Arte. Peciar seguiu as pistas de Brancusi: "Não procurar razões, fórmulas obscuras, nem enigmas. O que estou oferecendo é puro deleite. Olhem até que o sintam." As informações não eram tão importantes; buscava-se o contato sensível e emocional com as imagens da arte. Mergulhar em um "museu imaginário"[16].

A proposta de imagens sem interferências de palavras seguia o pensamento de Malraux de que a "a arte se alimenta da arte, tem uma origem na natureza e outra origem na própria arte". Com a *Apreciação da arte*, pretendia-se que os estudantes chegassem a reconhecer estilos, artistas, períodos e escolas pela própria percepção das características visuais. Valorizava-se a assistência das aulas. Como a proposta era uma vivência, não poderia ser julgada por exames ou avaliações[17].

16 MALRAUX, André. *O museu imaginário*. Lisboa: Edições 70, 2000.
17 BASIACO, S. P. Op. cit., 1986, p. 15.

Possibilidades foi a denominação para o primeiro contato dos alunos de primeiro ano com o Desenho, Cerâmica, Cenografia, Pintura, Mosaico, Estamparia, Escultura, Tapeçaria, Serigrafia, Gravura, Fotografia e Decoração. O estudante, desde o começo, deveria conhecer todas as possibilidades.

Para Peciar, o desconhecimento de possibilidades "marca limitações e fixa caminhos"[18]. *Possibilidades* seria um espaço de fazer e pensar uma carreira artística para além do estereótipo de sucesso do pintor excêntrico. Um espaço para o questionamento do preconceito generalizado que hierarquiza o fazer artístico.

Através da experimentação prática e sensível de todas as possibilidades é possível escolher um dos caminhos. Qualquer escolha, antes de experimentar todas as possibilidades, era considerada "capenga, prematura", e podia facilmente cair no erro. Antes do *Novo Currículo*, o estudante entrava em um programa prefixado e não tinha escolhas. O mestre propôs uma visão e prática introdutória de todas as possibilidades: "que nada fique protelado ou proibido".

Com o decorrer dos debates docentes foram incluídos os estudos do *Volume* e do *Espaço* no Núcleo Comum. Basiaco (1983) esboçou uma proposta para o curso de "Expressão em Volume" com uma inclinação mais ao descobrimento da percepção; perceber o mundo do material expressivo: a argila.

> O artista é simplesmente o homem que possui a capacidade e o desejo de transformar a sua percepção visual numa forma material. A primeira parte de sua ação é perceptiva, a segunda é expressiva, mas na prática é impossível separar esses dois processos: o artista expressa o que percebe; ele percebe o que expressa. [...] Vemos o que aprendemos a ver, [...] vemos o que queremos ver e *isto* é determinado não pelas inevitáveis leis da óptica, [...] mas pelo desejo de descobrir ou construir um mundo verossímil. O que nós vemos deve fazer-se real. Assim, a arte converte-se na construção da realidade (READ, 1974, p. 10).[19]

Peciar (1983) desenvolveu a proposta de "Expressão em Volume"[20], na qual, desde o início, parte-se de um trabalho de "livre iniciativa". O ponto de partida é a autoexpressão, que inicialmente ocorreria em paralelo às premissas do educador.

---

18 *Idem*, p. 16.

19 READ, Herbert. *História da Pintura Moderna*. São Paulo: Círculo do Livro, 1974.

20 BASIACO, S. P. *Notas para uma introdução à Escultura*. Santa Maria, 1983.

O contato com elementos como texturas, incisões, planos, volumes e espaço pode gerar afinidades; um prelúdio de uma atividade futura na linguagem da escultura. Que o estudante, através da apreciação e do fazer, perceba que o elemento abstrato é a condição *sine qua non* da arte, da abstração à representação da natureza, presente até no *naturalismo*.

As premissas iniciais seriam desenvolvidas em paralelo, ou alternadas ao trabalho "livre". O caráter de "problema", de interrogante incentivo à inteligência do estudante, combate a inércia e desafia a busca de soluções inesperadas. Quando a motivação pessoal é fraca, o "problema" pode levar à procura de um sentido determinado e pode despertar potências criativas latentes.

Peciar instigava, com a proposta, o "*como se faz*", as soluções pessoais, o aprofundamento da pesquisa, a riqueza das variações e o que ele considerava o mais importante: "a descoberta inconsciente". A surpresa do encontrado sem cálculo. No final, a criação expressiva não é "a concretização de uma ideia ou a materialização do desejo pessoal". O homem é um ser pensante, mas as obras de arte são criadas no "não pensar"[21].

As propostas de experimentação de texturas visavam levar o estudante a sentir a "pele" das coisas; apreciar pelo esquecido sentido do tato, sentir com os dedos. Abandonar os preconceitos e tendências ao alisamento e polimento das superfícies e levar ao descobrimento da riqueza infinita e sutil das texturas.

Na introdução à linguagem da escultura, Peciar alertava que a arte não é pura expressão. Era necessário respeito pela matéria, estrutura e composição organizadas na expressão harmônica. Harmonia não como uma "pacificação", mas como uma intensificação das *forças* da escultura.

Também houve a inclusão do item *Espaço* no Núcleo Comum, no qual os estudantes estudavam através de "vivências que investiguem materiais para além, dos clássicos, modelados em argila e entalhe. Livre expressão no Espaço. Sensibilidade para diversos materiais". A ênfase estava na *construção* e na percepção de que cada material tem sua *alma*.

A investigação envolvia uma busca para conquistar a transcendência dos materiais, na qual o Espaço era o protagonista

21 SUZUKI, Daisetz Teitaro. *Introdução ao Zen-Budismo*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1971.

da experiência. Desenhar no Espaço relacionando ponto, linha e superfície era uma experiência que colocava o estudante "nas melhores condições de livrar-se do falso conceito de arte como imitação" e adentrar-se no âmbito da criação.

Posteriormente, como professor de Espaço, Peciar abandonou a premissa com tema, eliminou qualquer "referencial" e ficou com os "materiais construindo um *Espaço* que seja expressivo e estético, que tenha um interesse visual"; valorizava a unidade, procurava ver a ordem dos eixos, o ritmo e as proporções, o contraste necessário e integrado no conjunto, na composição[22].

Incentivava as práticas de *Marcenaria* e *Mecânica* com referência nos procedimentos da *Bricolage, Assemblage e Collage*. O estudante, ao atuar como um soldador ou um arquiteto, cria *arquiteturas* livres de função, arranjos não representativos. A sensibilidade significava "atenção e exaltação dos materiais. Cuidado amoroso e comprometido com a matéria" (BASIACO, 1997).

Afirmar o espírito da matéria, sua característica, sua individualidade. "Cada matéria é um ser espiritual" (KANDINSKY, 1956). Cada material é um novo voo ao desconhecido. Com o estudo do Volume e do Espaço, desenvolve-se o senso de proporção, ou seja, a relação entre o tamanho das formas.

> Não há regras racionais para proporção: a proporção se intui e para cada um é diferente. Há um sentido da proporção que dispõe e ordena a escultura. Quem pode guiar o artista? Nada e ninguém pode ajudar: essa busca é um mistério. O criador atende sua matéria com sensibilidade (BASIACO, 2004, p. 2).[23]

Cor e Desenho, *Possibilidades*, *Apreciação*, *Volume e Espaço* (posteriormente) compuseram a proposta do *Núcleo Comum,* que seria complementada com o *Atelier Livre*. O descrito acima era uma proposta de atividades coletivas, organizada para todos.

Em contraposição, o *Atelier Livre* seria como um espaço próprio e independente para a iniciativa pessoal, sem tutelas. "Para que o estudante saiba que é sozinho, que se enfrenta o momento da criação." Um espaço-tempo de compromisso consigo mesmo, desde o começo. Uma iniciação à pesquisa em arte.

---

22 BASIACO, S. P. *O Espaço. Fundamentos II do Núcleo Comum. Antecedentes*. Docs. 202 e 208. Março de 1997.

23 BASIACO, S. P. *El Espacio*. Manuscrito, Doc. 105, p. 2.

> Um santuário a ser preservado e defendido de toda autoridade. Já no início o estudante deve ter certeza de que seu processo lhe pertence e que nenhum "ensino" o substitui. Um espaço onde o estudante será o dono total de seu tempo, de suas intuições, do que ele "quiser fazer" (BASIACO, 1986, p. 18).

No currículo anterior, raros alunos trabalhavam fora do horário e das exigências das aulas. No Novo Currículo buscou-se atender e preservar o mais autêntico sentido de pesquisa pessoal e independente do estudante. Esta produção livre seria também avaliada, não da forma mecânica e numérica; avaliar sem julgar, na forma de um diálogo sobre intenções, conquistas e resultados.

Na proposta do *Atelier Livre* "o docente não aparece, não aconselha, não ajuda. [...] Uma Pesquisa Livre sem as barreiras do certo ou errado, sem preocupações técnicas. O fazer pelo prazer de fazer". As atividades paralelas, sob orientação, podem ser benéficas e construtivas para a pesquisa livre.

Na proposta do *Núcleo Comum*, há um questionamento sobre o caminho do conhecimento, que pergunta: "*O que devo saber?*" Nesse caminho deve-se submeter-se à autoridade, que engendra temor e idolatria. Necessita-se, então, de mestres e guias. Esse é o "caminho do intelecto, no qual as ações são imitativas e não liberadoras, pois a ação tem que adaptar-se a um modelo preconcebido, o que entorpece a experiência direta". Por outro lado, sugere-se outra questão: "*O que posso fazer?*" (KRISHNAMURTI, 1973). Então, a experiência direta é conhecimento, e não um processo que limita.

> Com a ação surge um conhecimento que não é imitativo e, em consequência, é liberador. A busca do 'que posso saber?' destrói a confiança em si mesmo, porém a busca do 'que posso fazer?' cria confiança em si mesmo, o que é essencial para a compreensão da realidade: que posso fazer frente à vida, as coisas, pessoas e ideias (KRISHNAMURTI, 1973).[24]

No *Núcleo Comum*, o estudante desenvolvia experiências de acordo com um programa de propostas e cada um levava sua experiência tão longe quanto puder.

> O professor do *Núcleo Comum* não parte de "certo ou errado"; se assim fosse não seria "Livre Expressão", "Pesquisa Pessoal", "Opinião Livre"; seria condução paternalista da verdade de quem ensina. No Núcleo Comum o professor coloca

24 KRISHNAMURTI, J. *A educação e significado da vida.* São Paulo: Cultrix, 1973.

> a proposta como uma incógnita a resolver, não diz onde quer chegar, nem como fazer. Cada estudante procura "sua resposta", o professor apenas estimula a mais trabalho, mais esforço, a chegar mais longe, no "tentar de novo", o não se conformar com o primeiro intento (BASIACO, 1997, p. 92).

Esses novos critérios chocavam alguns alunos que esperavam comodamente serem "dirigidos". A proposta curricular possibilitava que a "compreensão" do processo de criação poderia vir com o tempo de amadurecimento no trabalho, através da experiência sensível, e não da discussão teórica. Peciar enfatizava a pesquisa pessoal e esclarecia que se aprende indiretamente, pois se ensinam

> atitudes novas, de sensibilidade, de consciência, de busca, de descoberta, de dúvida, de criatividade. O estudante "aprende" estas atitudes novas sem perceber; atitudes que o modificam fundamentalmente: passa de seguidor obediente e imitativo a ser independente, crítico e criador (BASIACO, 1997, p. 92).

A primeira parte do *Novo Currículo* (*Núcleo Comum*) constituiu-se principalmente de adaptações sobre a proposta de Peciar (1986). Nos diálogos com o colegiado, o projeto apresentado pela coordenação foi enriquecido e transformado até a aprovação em 1990.

A proposta teve referências no primeiro período da ENBA e no curso preliminar da Bauhaus. Buscava-se depurar as concepções acadêmicas sobre arte, fomentar o livre desenvolvimento da personalidade e conferir uma "qualificação criativa básica no sentido de uma linguagem formal que transcende o individualismo, servindo como base para uma compreensão mútua" (WICK, 1989, p. 40), mesmo com essa linguagem formal diferindo muito, de acordo com a personalidade de cada docente. O *núcleo comum* despertava as capacidades artístico-criativas em forma de trabalho plástico e tarefas concretas.

2.1.3 *Pesquisa Orientada*

A segunda parte da proposta do *Novo Currículo* foi a *Pesquisa Orientada*. Peciar contextualizou, com base nas ideias de Freud, a necessidade de considerar que cada estudante tem sua própria disposição constitucional, com características de temperamento

muito diferentes, de modo que não é plausível a pretensão de se estabelecer o mesmo procedimento educativo para todos[25].

Considerando as diferenças, discutiu-se para a segunda etapa a impossibilidade de um sistema educativo único, apropriado no sentido psicológico, para todos os estudantes de modo uniforme. Dessa forma, "só restaria a possibilidade de se estabelecer, entre mestre e estudante, uma adequada relação pessoal" (READ, 1986).

Peciar ressaltou que, em cada realização do potencial criador, o amadurecimento ocorre em seu próprio tempo. A maturidade necessita um tempo interno, para elaboração intelectual e emocional das potencialidades, interesses, talentos e capacidades. Essa elaboração da experiência vital, fundamental no processo de criação, não pode ser determinada por um tempo cronológico. Pode ser rápida ou demorada, dependendo do estudante[26].

O intuito com o *Núcleo Comum* foi possibilitar ao estudante subsídios e informações para decidir, escolher e optar em liberdade. Selecionar as atividades, conforme seu interesse, participando assim da construção do próprio currículo. Depois de conhecer todos os professores e seus processos de trabalho, o estudante escolhia um Professor Orientador.

No currículo anterior, "todos faziam os mesmos estudos, as mesmas práticas, as mesmas técnicas, nas mesmas horas, e eram submetidos às mesmas avaliações". Ao esquecer-se do princípio da singularidade, coagindo a obedecer a um direcionamento, o currículo marca na personalidade do aluno a "subordinação, a dependência e a massificação"[27].

O condicionamento, nos moldes da disciplina geral, como nas academias, converte-se em alienação, na qual "a personalidade é massacrada pela autoridade; ignora-se a autocrítica e o estereótipo é introjetado até substituir a individualidade por uma variação ajustada do 'correto' convencional" (BASIACO, 1986).

A rigidez da formação comprometia o desenvolvimento da personalidade, o amadurecimento e a espontaneidade dos indivíduos[28]. O ensino da arte, praticado nas instituições educacionais, como parte do "Sistema de Tradição Acadêmica Oculta" é composto de um

25 Sobre Freud e a educação, ver: READ, Herbert. Op. Cit., 1986, pp.34-35.
26 OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1987.
27 BASIACO, S. P. *Op. cit.*, 1986, p. 22.
28 *Idem*.

currículo obrigatório, com disciplinas ordenadas e controladas. Nessa "formação básica" não são ouvidas as aspirações pessoais dos estudantes. Currículos dirigem ações, formam uma visão, definem o que é legítimo e o que não é[29].

Peciar substituiu a "boa base" pelo "próprio erro" para o desenvolvimento de uma aprendizagem que reforça a autocrítica, na qual o aprendiz vale mais que o aprendido. Em uma relação pessoal de confiança, entre estudante e orientador, a crítica pode ser positiva quando é problematizadora, e não corretiva.

A relação entre educador e estudante foi pensada de forma livre e inteligente, sem o constrangimento de um currículo[30]. A confiança mútua substituiu a imposição autoritária e a coerção do regulamento. Cada orientador cria uma estratégia diferente que segue a iniciativa do artista em formação. O orientador não vai à frente orientando; vai atrás, "seguindo o roteiro proposto pelo estudante, dialogando e decidindo juntos"[31].

Com o conhecimento, que é fruto de uma relação pessoal, o orientador, com tato, vai propor os desafios que convêm para o amadurecimento de cada processo de criação. Dessa forma, fomentam uma atividade apaixonada, que pode dar bons resultados em arte. Orientar era tratar o estudante como um artista amadurecendo. O intuito era despertar e desenvolver a criação, de forma que o educando estivesse motivado vitalmente e engajado emocionalmente no processo. Não é necessário lista de chamada; o importante são os trabalhos apresentados periodicamente. "Sem controle de assistência diária, o estudante terá responsabilidade adulta pela sua pesquisa."

Na avaliação por uma comissão de três outros professores, junto ao orientador e ao estudante, realiza-se o balanço dos resultados de cada semestre. O enfoque proposto era crítico e conceitual, e não esquemático nem numérico.

Na proposta inicial, Basiaco (1986) não atribuía a essa Comissão Avaliadora o poder de fazer repetir o semestre pela qualidade. A proposta considerava a possibilidade do estudante seguir em frente de acordo com o seu tempo de amadurecimento. O castigo de repetir o semestre, reprovar, "*rodar*", "não tem sentido num regime adulto".

---

29 ILLICH, Ivan. *Sociedade sem Escolas*. Petrópolis: Vozes, 1976.

30 *Idem*.

31 BASIACO, S. P. Op. cit., 1986, p. 24.

No *Novo Currículo* (1990), as avaliações numéricas foram substituídas por pareceres qualitativos escritos, elaborados por banca de três docentes. O eixo do currículo eram os ateliês sob orientação de um professor[32].

O professor orientador contava com o *apoio* de professores especialistas para a aprendizagem de procedimentos diversos. A técnica foi vista como conhecimento do fazer, que, se aprendida sem motivação expressiva, pode resultar em um "processo mecânico sem sentido e bitolar a expressão; pode até suplantar a expressão pessoal". Para Basiaco (1986, p. 30), a necessidade expressiva procurará os meios adequados à sua manifestação. "A 'necessidade interior' de Kandinsky, a obscura motivação profunda, essa 'vontade de fazer', escolhe seus meios técnicos e nasce junto a eles."

> Em artes visuais, as técnicas são procedimentos simples e elementares, de execução rápida, acessível a qualquer um, quando quem auxilia, oferece todas as condições materiais para sua experimentação (BASIACO, 1986, p. 30).

Peciar questionava a importância da técnica, sem a qual não é possível a expressão. Porém, lembrava que ela é só um meio e que, se a exigência técnica for estrita no começo, resulta negativa. O artista chegará à técnica pelo experimentar, pois o impulso criador produz a própria técnica.

A iniciativa do estudante deve ser paralela à proposta do orientador, que é sempre um ente também ativo da relação pedagógica, para que a orientação não caia no "*laissez-faire*". A ação educacional ativa e vigorosa pode levar a uma maior entrega do estudante ao fazer.

O diálogo com o orientador e as propostas de pesquisa evitam que o estudante entre no autoengano de fazer "só o que gosta" e fique no "vale-tudo" sob o escudo do "meu estilo, minha expressão".

Peciar dizia que o mais difícil para o artista em formação é a autocrítica. Os estudantes, no início, não conseguem "valorizar o melhor de sua obra e poucas vezes se dão conta dos próprios erros. A emoção do fazer vai mais longe que o sentido intelectual crítico". Daí a importância de uma exigente crítica docente, para formar a consciência do artista; crítica que se confia e se

32 *Curso de Desenho e Plástica*, parte 5, Análise do Currículo, s/d., UFSM.

discute. O equilíbrio dinâmico entre estímulo e crítica dependia da estratégia de cada orientador.

A segunda parte do currículo (*Pesquisa orientada*) era marcada inicialmente pela importância da escolha do estudante, de acordo com seu temperamento, em sintonia com a personalidade do orientador.

> A liberdade começa com a livre eleição. O estudante elege seu orientador e, com ele, no diálogo pessoal, na confiança e de igual para igual, organiza seu currículo de atividades; o que ele quer fazer. Não tem "matérias obrigatórias" como anteriormente: as "obrigatórias" que permaneceram são as inevitáveis da Universidade, que eram mínimas: Geometria e História da Arte, por lei. Todas as outras, as mais importantes, eram feitas por livre opção, porque os estudantes gostavam, porque os fazia feliz (BASIACO, 2004, p. 56).[33]

O *Novo Currículo* assumia as formas de seus diferentes professores. Distintos pontos de vista tinham os seus espaços dentro do currículo. Peciar acreditava no princípio da liberdade "estética" e do ecletismo pedagógico. Assim, o estudante teria uma maior gama de possibilidades de aprendizagem, de métodos didáticos, de estéticas, de técnicas e de posições filosóficas.

No período de orientação, o estudante formulava seu próprio plano de investigação e, depois, no final do curso, ficava independente de toda tutela docente, com absoluta autonomia. Neste contexto, Peciar visou dinamizar o processo no qual o estudante "assume sua condição de artista criador, no tempo, nas condições, no tema, nas técnicas, na expressão estética da qual ele, sozinho, é responsável total"[34].

2.1.4 *Especialização* (pesquisa independente)

Na terceira parte do *Novo Currículo,* Peciar propôs a *Especialização.* No Núcleo Comum, as descobertas; na Pesquisa Orientada, o amadurecimento da expressão criadora. Na terceira parte, o artista em formação tornava-se "dono absoluto de seu tempo, de seu interesse, de sua pesquisa".

33 BASIACO, S. P. Op. cit., 2004, p. 56.
34 *Idem*, p. 58.

O ideal do Novo Currículo era encaminhar o estudante para "a autonomia pessoal e o engajamento social". Com o protagonismo decisório, o estudante vai percebendo que esta "conquista de autonomia e liberdade é a condição '*sine-qua-non*' do artista criador".

Livre de tutelas, o estudante decide pela própria experiência. Sente o que quer fazer. Atua como um artista. "A especialização não é o objetivo; o objetivo é ser um artista que possui uma expressão criadora que pode ramificar-se em qualquer especialização."

Na formação, deve ser favorecido o processo artístico de projetar formas interiores e coerentemente definir um "estilo". Posteriormente, em uma exigência visual de uma demanda social, esse artista poderia, desde o seu particular ponto de vista, "*adaptar-se* ao material e à função exigida"[35].

O artista "não impõe seu estilo fixo a qualquer circunstância", pelo contrário, sua "sensibilidade pelo material e pelo destino social o leva a projetar de modo que seu estilo ganha e se enriquece com cada nova oportunidade de criar".

Podendo ter várias especializações, o artista desenvolve o espírito inovador em harmonia e respeito pelo meio (matéria) e o fim (função). Com a aptidão apurada para o desenho, espaço e cor, o artista pode projetar móveis, decorar interiores, criar cartazes, realizar murais, construir cenografias. Conhecendo a linguagem da cor, do espaço e as exigências visuais específicas, pode encontrar soluções singulares para as demandas visuais da sociedade. A Especialização não podia ser uma alienação:

> a única alternativa da vida, uma gaiola perfeccionista, eficaz e limitadora, pronta para ser explorada como mão de obra barata. Nunca esquecer que o objetivo é formar um artista no sentido humanista. A especialização é uma circunstância num determinado momento; será outra, em momentos diferentes, dentro da área visual (BASIACO, 1986, p. 35).

O princípio era experimentar com o espírito criador, com vontade de expressão, com sensibilidade. A especialização seria uma forma de canalizar a experimentação, dar-lhe forma em determinado material. A arte sempre educa. "O artista é um mestre natural, porque sua arte é uma linguagem que toca profundamente e nos transforma: isso é pedagogia." Peciar considerou que

35 BASIACO, S. P. Op. cit., 1986, p. 34.

> a condição pedagógica não é só transmissão de conceitos intelectuais que atingem a consciência inteligente; atingir a personalidade toda, incluindo o profundo inconsciente, é tarefa pedagógica no mais alto grau (BASIACO, 1986, pp. 35-36).

A condição prévia do professor de arte é ser artista. "Ninguém ensina o que não sabe." Saber não no sentido enciclopédico, não no sentido de repetir mecanicamente gestos, fórmulas ou ideias "como computadores". O conhecimento sobre arte, o saber sobre arte, não é a arte em si.

> E que estes múltiplos conhecimentos sobre arte não nos habilitam para ensinarmos o segredo da arte. [...] Para ensinar, é necessário ser antes um artista, no sentido de quem cria e se expressa [...] E só pode ser ensinado o que se ama. [...] A pedagogia como arte, forma parte do ser artista. As generalidades da pedagogia como ciência podem ser aprendidas (BASIACO, 1986, p. 36).

Uma das Especializações seria a *Educação*. A ideia era de que a *Educação* fosse uma especialidade para os egressos em Desenho e Plástica. Essa ideia com adaptações foi, de certa forma, concretizada por um período na forma de uma Licenciatura para os formados no curso de Bacharelado[36]. A ideia era formar um professor de arte comprometido com o ato criador na sua vida pessoal. Ao encarar a Educação Artística, este professor não se acomodaria em conceitos "dos que pensam que podem ensinar, repetindo fórmulas de cores ou receitas de manualidades". A experiência como artista como potencializadora da educação através da arte.

O professor de arte não pode se apoiar somente no arsenal teórico e no preparo intelectual. O desenvolvimento do fazer artístico com emoção é necessário, em equilíbrio com o desenvolvimento intelectual. O *segredo* criador só é transmitido de pessoa para pessoa diretamente; não é possível essa transmissão, exclusivamente, pelos meios intelectuais. É necessária uma vivência compartilhada.

Além da *Educação*, Peciar pensou a *História da Arte* como especialização, considerando que alguns temperamentos se inclinam para apreciação crítica e especulação teórica da arte. Na proposta, o pesquisador em *História da Arte* deveria ter uma afinidade sensível com a arte, do ponto de vista da apreciação e do

36 Sobre as mudanças curriculares, ver: BAPTAGLIN, Leila Adriana; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. *Currículo do curso de Artes Visuais – Licenciatura/UFSM: um revisitar histórico e crítico*.
Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao>.

fazer arte. "Que o historiador seja um artista." A condição é "fazer arte, é haver experienciado o ato criador, que amplia a apreciação sensível aos atos criativos dos outros".

Logo, uma especialização sem o caráter informativo de enumeração linear de fatos artísticos. Buscava-se uma compreensão da importância de tais fatos. Não há *História da Arte* sem apreciação estética individual. A especialização em *História da Arte* ampliaria e aprofundaria o "pensamento estético e desenvolveria interpretações próprias, explicações subjetivas, teorias originais e posicionamentos apaixonados". Ligada com a pesquisa de *atelier*, afasta-se da sucessão cronológica, do cientificismo neutro, que, ao dissecar logicamente, "pode esfriar e matar a magia vital da arte" (BASIACO, 1986).

A proposta valorizava o estudo crítico da contemporaneidade, para que o professor não fique focado somente no passado, perdendo assim a "visão do que está acontecendo ao seu redor". Esse período de *Especialização*, considerando a extensão dos assuntos envolvidos, deveria ter como tempo mínimo dois anos.

2.1.5 Considerações sobre os *Aportes para um Novo Currículo*

Após a apresentação geral da proposta, Basiaco (1986) resumiu alguns pontos para o diálogo sobre o *Novo Currículo*. A crítica ao currículo anterior questionava um "programa acumulativo de matérias, no qual os professores estavam a serviço da disciplina, que era imposta por igual e obrigatoriamente a todos os estudantes como base". O princípio era que todos deviam passar pelos mesmos aprendizados. A divisão mecânica em matérias desconsiderava os fatores humanos: estudantes e professores.

A Proposta do *Novo Currículo* tinha como objetivo a formação do artista "a partir da personalidade de cada estudante, como entidade única com um destino singular". Para concretizar esse objetivo, Peciar propôs o princípio da livre escolha. E para que essa escolha seja realmente livre, eram necessárias informação e experimentação, da forma mais ampla possível (*Núcleo Comum*). Isso não significava a obrigação de cumprir "matérias" como "base" para um suposto benefício futuro.

Depois da experimentação inicial, em diálogo com o Professor Orientador, haveria o desenvolvimento da pesquisa e da personalidade do estudante. Nesse período, "as matérias e estudos são os meios; e não os fins a serem apreendidos". O problema era revelar e conservar as características individuais; a pesquisa como expressão. O objetivo: a criação. Substituir o estudo de "um pouco de tudo" do currículo anterior para o "muito de pouco" motivado pelo interesse.

Após o ensino orientado, o estudante deveria trabalhar sua expressão e pesquisa estética por um ano, sem tutelas docentes, como um artista independente. Como nas duas etapas anteriores, haveria também uma avaliação semestral de caráter conceitual, qualitativo, objetivo e sem notas, realizado por uma comissão de três outros professores. No currículo anterior quem ensinava avaliava. A nova proposta detinha-se nos resultados obtidos, não em chamadas, notas e exames.

Tratado como um artista, o estudante desenvolve a iniciativa, a confiança em seu sentimento, o interesse pela investigação. Ao obedecer a uma autoridade, o aluno é adestrado pelo planejamento alheio e o desenvolvimento individual pode ser comprometido. Transformar um currículo massificante, geral e igual para todos em um programa diferenciado para cada estudante era o propósito de Peciar.

As possibilidades de investigação poderiam ser: *Desenho, Pintura*, *Arte Mural*, *Escultura*, *Decoração*, *Gravura*, *Cerâmica*, *Estamparia Têxtil*, *Educação*, *História da Arte*, *Fotografia*, *Restauração*, *Cenografia* e outras de acordo com as mudanças do corpo docente.

No contexto geral do *Ensino Superior* brasileiro ocorreu uma perda progressiva da autonomia e um constrangimento externo que legalmente impossibilita que propostas *Não Diretivas* sejam implementadas e mantidas atualmente nas instituições. Um currículo inovador pode tornar-se imperceptível, do ponto de vista produtivista.

A arte-educação desenvolvida por Peciar foi revolucionária, pela generosidade, imaginação e entusiasmo que possibilitaram que o processo de criação se tornasse o eixo do currículo, em detrimento de controles burocráticos e rotineiros. A proposta foi uma revolta contra o ensino convencional e contra a submissão ao mercado de trabalho. Autonomia, liberdade de criação e *Extensão* fomentavam o fazer artístico como pesquisa, mudando a ênfase do "*saber sobre arte*" para o desenvolvimento do "*ser artista*".

A compreensão não pode ser aumentada somente acrescentando o saber; ela depende da relação, da união entre o saber e o ser[37]. Peciar articulou a conjunção entre o ser artista e o saber sobre arte. Organizou o currículo para facilitar a compreensão da arte, e não se restringiu ao acréscimo de um *saber* desvinculado da experiência do estudante. No ensino institucional predomina o pensamento de que, quanto mais há acúmulo de "saber", mais haverá compreensão.

O saber é função de um só centro (intelectual), enquanto a compreensão é função de três centros (intelectual, sentimental e motor). O pensar pode saber algo, mas a compreensão aparece quando o artista percebe o sentimento e a sensação do que está vinculado ao seu saber. Saber e *saber fazer* são coisas muito distintas. *Saber fazer* não é fruto só do *saber* (GURDJIEFF *apud* OUSPENSKY, 1977, p. 99).[38]

Compreender não se trata de encontrar um nome ou conhecer muitas palavras. No caso do artista em formação, a ignorância coloca-se em evidência quando o desenvolvimento do saber é unilateral. Nos *Aportes*, considera-se que na formação é necessária a aprendizagem de uma *linguagem visual* que faça possível a expressão, em paralelo ao desenvolvimento do pensamento conceitual. Essa *linguagem*, que pode ser a *Escultura* ou a *Pintura*, amplia as possibilidades de compreensão da arte. Quando o artista assimila essa nova linguagem, pode compreender "conhecimentos" que não podem ser transmitidos pela linguagem verbal ordinária. A "sensibilidade estética é indivisível e só se transmite de pessoa a pessoa" (BUBER *apud* READ, 1965, p. 10).

A própria compreensão de princípios científicos e conceitos filosóficos pode ser potencializada com a aprendizagem desta nova *linguagem*. Não se atinge a arte somente com o intelecto. Uma formação artística consciente e voluntária, apoiada pelo fazer artístico, favorece o encontro harmônico da emoção com a inteligência.

A materialização física da obra de arte não pode ser alcançada somente pela via fria do pensamento; é necessário que o pensamento encontre o calor da emoção para gerar o sentimento

37 GURDJIEFF, G. I., *in*: OUSPENSKY. *Fragmentos de uma enseñanza desconocida*. Buenos Aires: Hachete, 1977, p. 99.

38 *Idem*.

que dinamiza a configuração de um campo muito complexo e sutil, no qual brota a vida da arte no encontro do artista com a matéria.

Peciar pensou a formação do artista como consequência de muitos esforços para um crescimento, que não é acidental, mas efeito de um trabalho, que envolve o autoconhecimento e a determinação.

> O artista deve estar disposto a mergulhar sob o nível normal da consciência humana, a meter-se sob a crosta da conduta e pensamento convencionais, a penetrar dentro de seu eu inconsciente e do inconsciente coletivo de seu grupo. A experiência é dolorosa, pois nestas profundezas, a obra criadora só se cumpre às custas da angústia mental (READ, 1965, p. 17).

Os *Aportes* discutem uma formação que supera o saber imitativo, a repetição e o fazer exclusivamente instintivo ou sentimental. Não se trata do estudante fazer somente o que gosta e o que lhe agrada. Buscava-se também superar o saber com base em um pensar subjetivamente lógico, apoiado em palavras e em uma compreensão literal. Peciar desconfiava da formação meramente livresca que substitui a criação com a matéria plástica pelos conceitos.

A formação estava vinculada a um verbalismo que viciava boa parte do conhecimento. Bergson (1979, p. 144) sugeria um conhecimento que estava além da inteligência; dizia que a intuição era a "atenção que o espírito presta a si mesmo enquanto se fixa na matéria". Atenção que pode ser cultivada e desenvolvida. Sem negar a inteligência, Peciar apontou uma outra espécie de conhecimento, uma outra faculdade; prezou a visão intuitiva tanto quanto o conhecimento científico e a competência técnica.

Os métodos de ensino institucionais enfatizam esse verbalismo exacerbado, sendo formação o sinônimo de aperfeiçoamento dessa tendência. A intensidade dessa visão se manifesta na forma em que o trabalho manual é, facilmente, visto como um mero passatempo. Esquecemos que a "inteligência é essencialmente a capacidade de manipular a matéria" (BERGSON, 1979, p. 148).

A inteligência poderia ser beneficiada pela educação da mão. O trabalho manual pode potencializar a inventividade. Na educação, o saber livresco não deveria suprimir a atividade manual. O ensino já não pode se ater a "falar sobre as coisas" e "expor resultados". A educação poderia trabalhar os métodos,

o experimentar e aprender a procurar, porém, o ensino valoriza o conjunto de resultados e o programa enciclopédico que causam o estudo sem interesse, sem vontade, sem gosto e que, consequentemente, é esquecido depressa.

Peciar não sucumbiu à ilusão de que, ao discorrer sobre as coisas, já as conhecemos. Conhecemos o que podemos reinventar. Todavia, a escolarização encoraja hábitos prejudiciais, como "a substituição de coisas pelos conceitos"[39]. O mestre auxiliava o estudante a não se ater às soluções verbais e buscar na vida interior um campo de experiência.

Nos *Aportes*, ficam claras as concepções de arte, de política e do papel do artista na sociedade: "Atuar como intermediário; comunicar para a sociedade algo que lhe é tão essencial como o pão e a água". E sem esperar nenhum agradecimento, nem compreensão, o artista "deve amar e compreender a sociedade que o rechaça" (READ, 1965, p. 20).

Peciar equilibrou na formação do artista 'saber' e 'ser'; partiu da crítica do currículo anterior, que enfatizava o saber e valorizava os conhecimentos *sobre* arte (procedimentos técnicos, teorias, informações); e investiu no ser artista e na pesquisa em arte em consonância com os saberes sobre a arte. A teoria complementa e confirma as experiências artísticas de quem aprende.

O currículo anterior, com base no *saber*, desconsiderava o desenvolvimento do artista. Paradoxalmente, o saber sobre arte depende do desenvolvimento do ser artista. Todavia, muitos curriculistas não consideram esta dependência do saber em relação ao ser. Essa "incompreensão" tem como efeito uma educação onde se valoriza o saber mais do que o ser. Peciar, em contrapartida, armou uma rede de formação de modo que o grau de saber do artista estava em função do grau de seu ser[40].

Na formação, um excesso de saber, sem o desenvolvimento do ser, não qualificaria o estudante como artista. O saber sobre arte não elimina a ignorância da experiência do ato criador. O "saber da forma, ignorante da essência" (GURDJIEFF, 1977, p. 100).

A preponderância na cultura ocidental do saber sobre o ser reflete-se nos currículos. Peciar apostou no ser artista, pois sabia que esse aspecto, consequentemente, condiciona e limita a

39 BERGSON, Henri. O pensamento e o movente. *In*: *Cartas, conferências e outros escritos*. São Paulo: Abril, 1979, pp. 144-151.

40 Gurdjieff (1977, p. 98) discute a relação e dependência entre o saber e o ser.

qualidade do saber. Essa limitação do currículo anterior acarretava uma acumulação de informações de uma única e mesma natureza. "Uma mudança na natureza do saber é impossível sem um câmbio na natureza do ser"[41].

Peciar pensou uma *Especialização* em que o saber estivesse relacionado com o ato de criação. A experiência do ser artista era o fogo que iluminava o saber. Pois quando o saber predomina sobre o ser,

> a pessoa sabe, mas não tem o poder de fazer. É um saber inútil. Inversamente quando o ser predomina sobre o saber, a pessoa tem o poder de fazer, mas não sabe o que fazer (GURDJIEFF, 1977, p. 101).

A proposta do *Novo Currículo* equilibrou a formação do artista e o saber sobre arte, evitando um desenvolvimento unilateral do saber, que poderia produzir um "*artista débil*", que sabe muito, mas não pode fazer nada, que não compreende o que sabe, com dificuldades de apreciação e que não consegue avaliar as diferenças entre os tipos de saber. Já o desenvolvimento unilateral do fazer artístico poderia produzir um "*artista estúpido*", que pode fazer muito, mas não sabe o que fazer. Ao conjugar ser e saber, Peciar alavancou a compreensão artística dos estudantes.

Com o *Novo Currículo*, criou-se uma "flexibilidade vegetal" e *desinstalou-se* o professor controlador, que "parece" mais responsável para as mentalidades adestradas em um critério de rigor autoritário. "A disciplina é exigida quando se tem oportunidade de exercer o mínimo de poder." Peciar acreditava na autodisciplina do artista que assume seu próprio processo educacional.

Pimentel (1999)[42] destaca a UFSM por sua proposta inovadora de reestruturação do curso, em bases flexíveis, e considerando o ensino da arte indissociável do envolvimento com a arte e o fazer artístico. O curso foi dividido em três etapas: Núcleo Comum, Ensino Orientado, Ensino do Desenho e Plástica.

> As inovações foram feitas naquele espaço exíguo, naquelas lacunas em que a legislação maior permitiu propor algo que, por princípio, fugisse à fria normatização burocráti-

41 *Idem*, p. 100.

42 Pesquisa realizada nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais em universidades públicas brasileiras: Universidades Federais do Amapá, Pernambuco, Bahia, Goiás, Uberlândia, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Santa Maria e na Universidade Estadual de São Paulo.

> ca e uniformizadora normalmente acatada, de forma cômoda, como válida para as diferentes regiões do país. *Foi eliminada a avaliação numérica, matemática. As avaliações são conceituais, acompanhadas de parecer escrito, crítico, elaborado por banca avaliadora integrada por três docentes, sem a interferência do orientador.* No *Núcleo Comum*, as avaliações são realizadas por uma equipe docente. Seu maior ponto de sustentação é a ideia de ateliês-oficinas, sob a responsabilidade de um professor-orientador e coordenados, em seu conjunto, pelo Colegiado de Curso. Não há ateliês-oficinas obrigatórios. O estudante tem que perfazer 870 horas de ateliês à sua escolha. O vestibular é criticado: *Uniformizado, absurdo, que nada tem a ver com a área de artes* (PIMENTEL, 1999, p. 88).[43]

A pedagogia *N*ão Diretiva, apesar de aparentar não ensinar, atua no deixar aprender, na livre escolha de pessoas, lugares e materialidades. Não obriga; dá possibilidades, valoriza o interesse pessoal. Este simples ato de escolha ajuda na construção da autonomia, fundamental na formação.

> *O Novo Currículo considera que toda pessoa tem uma força criadora, que com esforço e tempo se desenvolve em arte; daí pode-se dizer que formamos um "artista", que propiciamos condições para que o talento floresça pelo esforço* (BENETTI & BASIACO, 1993, p. 1).[44]

O talento pode aparecer a qualquer momento, desde que se esteja trabalhando, e não pode ser avaliado por nenhuma medida. O *Novo Currículo* considerava uma espera para o amadurecimento, que é diferente em cada estudante.

Benetti & Basiaco (1993) consideravam, na avaliação, a iniciativa do estudante e não esperavam do artista ou professor em formação o

> fazer para cumprir, o desvio da proposta, o desinteresse, o desânimo, a frieza, a indiferença pela crítica do professor, a falta de atenção, a reiteração de clichês, as preocupações burocráticas, o descaso e a falta de superação, de perguntas e de entusiasmo (BENETTI & BASIACO, 1993, p. 1).

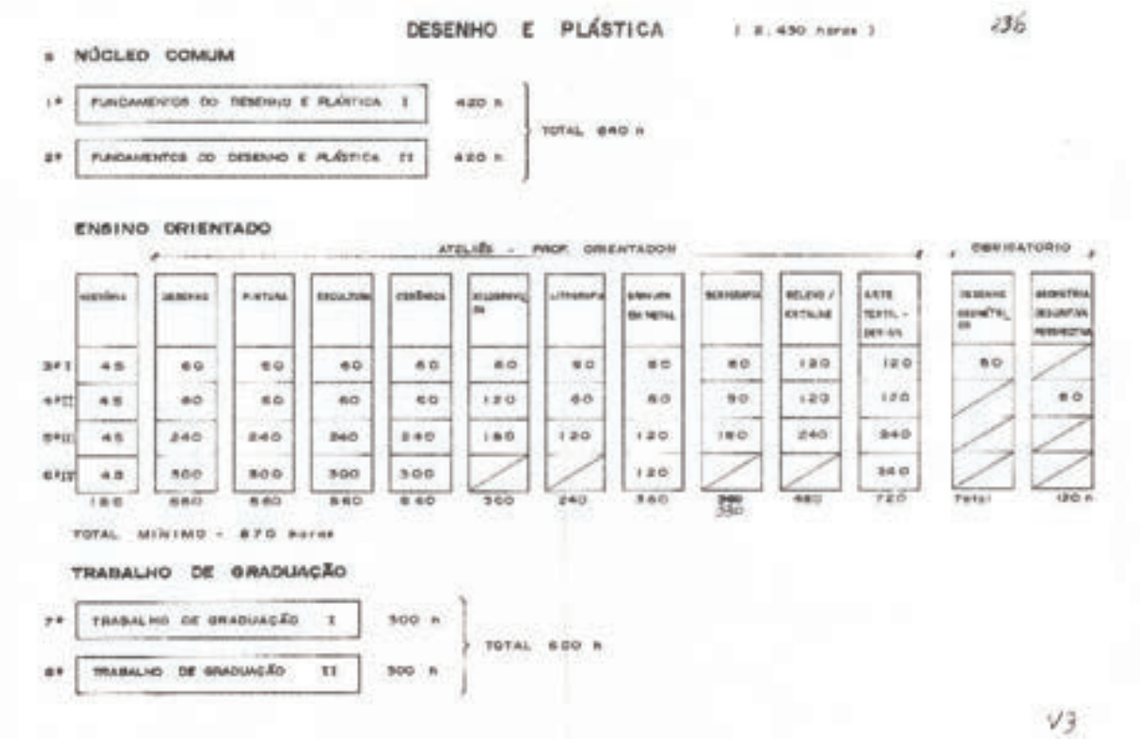
Não esperavam as características de alunos passivos em artistas. O docente não esperava qualquer trabalho, mas um traba-

43 PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. *Limites em expansão: licenciaturas em artes visuais*. Belo Horizonte: C/Arte, 1999. Citações extraídas do documento: *Curso de Desenho e Plástica*, parte 5, Análise do Currículo, UFSM, s/d.

44 BENETTI, Alphonsus; BASIACO, Silvestre Peciar. *Considerações quanto ao Núcleo Comum*. Santa Maria: Curso de Desenho e Plástica, 1993.

lho de qualidade. Qualidade significa rigor, intensidade, dedicação, cuidado, perseverança, paciência, ou seja, o melhor de si. "Cada qual forma a si mesmo, com a condição de muita paixão e muito trabalho."[45]

Os *Aportes* alavancaram o diálogo docente para concretizar o sonho utópico de uma educação que valoriza a liberdade, a cooperação e o bem comum. A mudança curricular extinguiu com a coação e com o controle e favoreceu o desenvolvimento da sensibilidade e da inteligência individuais. A vitalidade curricular era consequência da ética de Peciar como artista. Assim, a proposta do *Novo Currículo* foi aprovada por unanimidade pelo corpo docente após mais de uma década de debates e transformações (1979-1991).



Grade Curricular.
Bacharelado em Desenho e Plástica.

45 *Ibidem*.



Liberdade para cada um
e justiça para todos.
1998.



Só os peixes mortos seguem a corrente do rio.

2.2 Currículo e Liberdade

Liberdade – essa palavra
que o sonho humano alimenta:
que não há ninguém que explique,
e ninguém que não entenda!
(Cecília Meireles)[1]

Nas instituições educacionais, com o predomínio de currículos programados e fragmentados, o estudante "é guiado" passivamente por disciplinas; ensina-se o que se programou para ele, sem a sua consulta. As autoridades que "sabem" zelarão por sua formação. O aprendiz fica impedido de tomar iniciativas fora do esquema previamente pensado (BASIACO, 1985).[2]

O currículo pode ser uma ferramenta utilizada para que a submissão continue seu processo de reprodução. A reorganização do currículo passa pela mudança de percepção do espaço-tempo. A concepção de tempo, que impera hoje nas instituições educacionais, separa o tempo de formação/preparação do tempo de ação/experiência (CORRÊA, 2006).

O processo de escolarização, estendido para as universidades, enfatiza a memorização para a realização de exames; focaliza o futuro e não valoriza a intensidade do presente vivido.

> A concepção hegemônica de currículo, uma vez naturalizada nas instituições, coloca o professor em posição inferior, onde seu papel é cumprir programas, vencer "conteúdos", alijado da construção pedagógica coletiva e dialógica (CORRÊA, 2010).

Corrêa (2006) questiona a concepção propedêutica, em que o currículo "transmite algo pronto", uma "verdade absoluta" que está fora do aprendiz, em que há uma desvinculação entre Educação e Vida. Freire (1998, p. 33) considerava fundamental não subestimar a sabedoria que resulta da experiência sociocultural, sendo, além de um erro científico, a expressão de uma ideologia elitista. Negar os saberes da experiência como ponto de partida e objeto de problematização provoca o erro epistemológico típico dos currículos conteudistas e autoritários.

---

1 Verso do Romanceiro da Inconfidência.

2 BASIACO, S. P. *Considerações gerais para uma discussão de Currículo.* Sem edição, julho de 1985.

Peciar demonstrou que o estudante pode escolher "com quem" e "o que fazer", através de um direcionamento autônomo da própria educação. Esse currículo saiu dos modelos hierárquicos e se baseou na *livre escolha*. Assim, determinou formas mais ativas de Educação, em que o estudante assume seu próprio processo de aprendizagem. Quando o ensino desconsidera a liberdade se distanciar da arte.

Na concepção do *Novo Currículo*, o conhecimento artístico não era algo dado ou uma representação. A experiência curricular fora da lógica de transmissão e centralização resultou em uma abertura para o incontrolável da experiência artística. A formação do artista não pode antecipar resultados nem reduzir incertezas. O currículo não foi um meio para um fim previsto; foi uma composição de forças que potencializou o *"deixar aprender"*, que não quer dizer *"não fazer nada"*, sendo uma atitude mais exigente e difícil do que ensinar o que já é conhecido.

Peciar considerava o *Novo Currículo* libertário, pois divergia do ensino autoritário que predomina em escolas e universidades. Uma educação libertária com afinidades metodológicas com a Escola Nova[3]. O mestre resgatou a influência de Pareja, que havia lecionado na "*Escuela Experimental de Las Piedras*" no Uruguai, onde se trabalhava o método *Decroly* e as bases da *"Educação Ativa"*, na qual não se aprendia por meio de textos escritos, mas sim através das vivências dos estudantes, das quais os professores ajudavam a criar "centros de interesse"[4].

Peciar também incorporou o caráter dialógico da obra antiautoritária de Paulo Freire. Passetti (1998) aproxima Freire do anarquismo cristão de Ernesto Sabato e Leon Tolstói[5]. O método dialógico para Freire consiste no

3 Os princípios da *Escola Nova* estabelecidos pelos liberais defendiam posturas muito similares às dos anarquistas. Havia afinidades com a educação integral proposta por Robin, que era exclusivamente baseada em realidades experimentais e com a educação racionalista da Escola Moderna de Ferrer. Não houve confronto entre essas duas posturas, inclusive a *Escola Nova* encampou muitas reivindicações do movimento operário, influenciado pelos anarquistas; dando, porém, direcionamentos que interessavam às elites. Sobre as diferenças da Pedagogia Libertária e a Escola Nova, ver: VALENTE, Silza. *A presença Rebelde na Cidade Sorriso. Contribuição do estudo do Anarquismo em Curitiba 1890-1920*. Londrina: Atrito Art Editorial, 2004, p. 88.

4 PAREJA, Miguel Ángel. *Sobre Figari y la enseñanza del Arte*. Op. cit., 2016, p. 39.

5 Sobre as características libertárias da pedagogia de Paulo Freire, ver: PASSETI, Edson. *Conversações libertárias com Paulo Freire*. São Paulo: Imaginário, 1988.

> diálogo educativo com base na realidade e no repertório do educando, onde o educador exerce uma autoridade fundada no próprio conhecimento e não no poder de educador; desta forma, contesta a educação baseada na formalidade de transmissão de conhecimento (FREIRE, 1998).

Pareja estudou a pedagogia de Freire e dizia que basear um ensino nas conquistas de uma arte, que em seu tempo foi moderna, era cair em uma forma de academicismo. A questão não era ensinar uma estética ou uma imagem, mas sim educar para criar uma atitude que capacita atuar livremente diante de cada circunstância de tempo e lugar[6].

Peciar também se apropriou do método *Não Diretivo* de Carl Rogers, por facilitar a aprendizagem. A não direção não deve ser confundida com o *laissez-faire*. Com origem na psicoterapia, o método se abstém de juízos de valor, mas não da compreensão e ajuda do educador. O termo mais adequado talvez seja "educação centrada no educando", ou seja, arraigada na experiência vivida pelo estudante.

A aprendizagem é facilitada com o envolvimento responsável do aprendiz no processo. A postura não hierárquica e a exclusão da avaliação tradicional, baseada em recompensa e punição, aproximam as pedagogias *Não Diretiva* e *Libertária*. Rogers estudou com Kilpatrick, discípulo de Dewey, que o influenciou em sua concepção de educação como apoio, para que os estudantes caminhem sozinhos[7].

Ao comparar as diferentes correntes pedagógicas assimiladas na proposta de Peciar, vemos afinidades complementares. Os libertários sempre fomentaram um sentido mais amplo de revolução, no qual a educação tem importância central. Seria contraditório dissociar o político do pedagógico no movimento libertário, sempre em estreito contato com a renovação educacional do século XIX.

As experiências de *Cempius* e *La Ruche* na França e das *Escolas Racionalistas* na Catalunha já clamavam a necessidade de renovação de uma educação caduca. Os anarquistas retomaram as ideias de Rousseau[8], Fourier e Dewey, ao colocar o estudante no centro do processo, desenvolvendo suas potencialidades com liberdade e

6 Peciar assinala, em 2010, que essas declarações de Pareja devem ter sido feitas entre 1970 e 1972, quando debatiam a decisão sobre a produção seriada na ENBA.

7 ROGERS, Carl. Op. cit., 1978.

8 Os anarquistas foram muito mais rigorosos e coerentes que o próprio Rousseau, que na prática educacional tendia a um excessivo controle. Ver: MORIYÓN, F. G.(org.) *Educação Libertária*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p. 17.

ao educar mais pelo jogo do que pela disciplina. O caráter antiautoritário e a união do trabalho manual e intelectual também coincidiam entre libertários e os pensadores da renovação pedagógica. Quanto à educação ativa de Dewey, os libertários estiveram na linha de frente das experiências educacionais europeias[9].

O anarquismo discute a possibilidade de uma educação que seja imprescindível, para não colocar nossas vidas na mão de especialistas e técnicos, que, amparados no saber, nos impõem decisões que perpetuam as tiranias e os privilégios. Peciar eliminou a competitividade das notas, reforçadas pela disciplina e hierarquização, e rompeu com as relações de dominação e dependência no currículo.

Com distintas referências, Peciar construiu as condições de "educar para criação"[10].Valorizava as vivências pessoais do estudante, de modo que as emoções dessas experiências pudessem ser intuídas plasticamente; percebeu algo além das aparências, que não era de ordem intelectual nem racional, mas que se referia, nas palavras de Pareja, à "*fineza da percepção"*. Ao despertar para esta "*cultura espiritual de ordem pictórica*", compreendeu a importância da presença no educar para criação e os riscos da imitação e da negação de si mesmo[11].

> Pensar a presença nas situações educacionais exige estar atento aos autoritarismos que tão bem se servem de polarizações possíveis entre bem e mal: certo-errado, útil-inútil, produtivo-improdutivo, verdadeiro-falso; capaz-incapaz, etc. E a pergunta que, talvez, a educação em seu registro escolar não consiga, ainda, fazer é: Como desentranhar o autoritarismo de nossos comportamentos? (CORRÊA, 2017, p. 3).[12]

Abrindo mão do papel centralizador dos *curriculistas*, Peciar substituiu o ensino pela educação. Foi necessário desconstruir a ideia de que é necessária uma estrutura do tipo tribunal, com provas, bancas e juízos, que pretendem confirmar, constantemente, se o estudante aprendeu aquilo que lhe foi ensinado, para certificar seu saber e suas capacidades.

9 Sobre a relação da educação libertária com os movimentos de renovação pedagógica, ver: MORIYÓN, F. G. (org.) Op. cit., 1989, p. 16.

10 Pareja aspirava formar artistas criadores. Ver: PAREJA, M. A. *Sobre educar para la creación*. Op. cit., 2016, p. 28.

11 PAREJA, M. A. *Sobre imitación y creación*.Op. cit., 2016, p. 29.

12 CORRÊA, Guilherme. *A Presença nas Situações Educacionais*. Santa Maria, 2017.

Pareja interessava-se, por outro lado, por *aquilo que não é válido para provar, aquilo que escapa à ordem dos programas, que é considerado caótico ou inválido.* Transgredir as normas de ordenamento de matérias e programas resultou no abandono de exigências que mantinham o estudante na condição de submissão. As inquietações dos estudantes não se submetem aos interesses do controle[13].

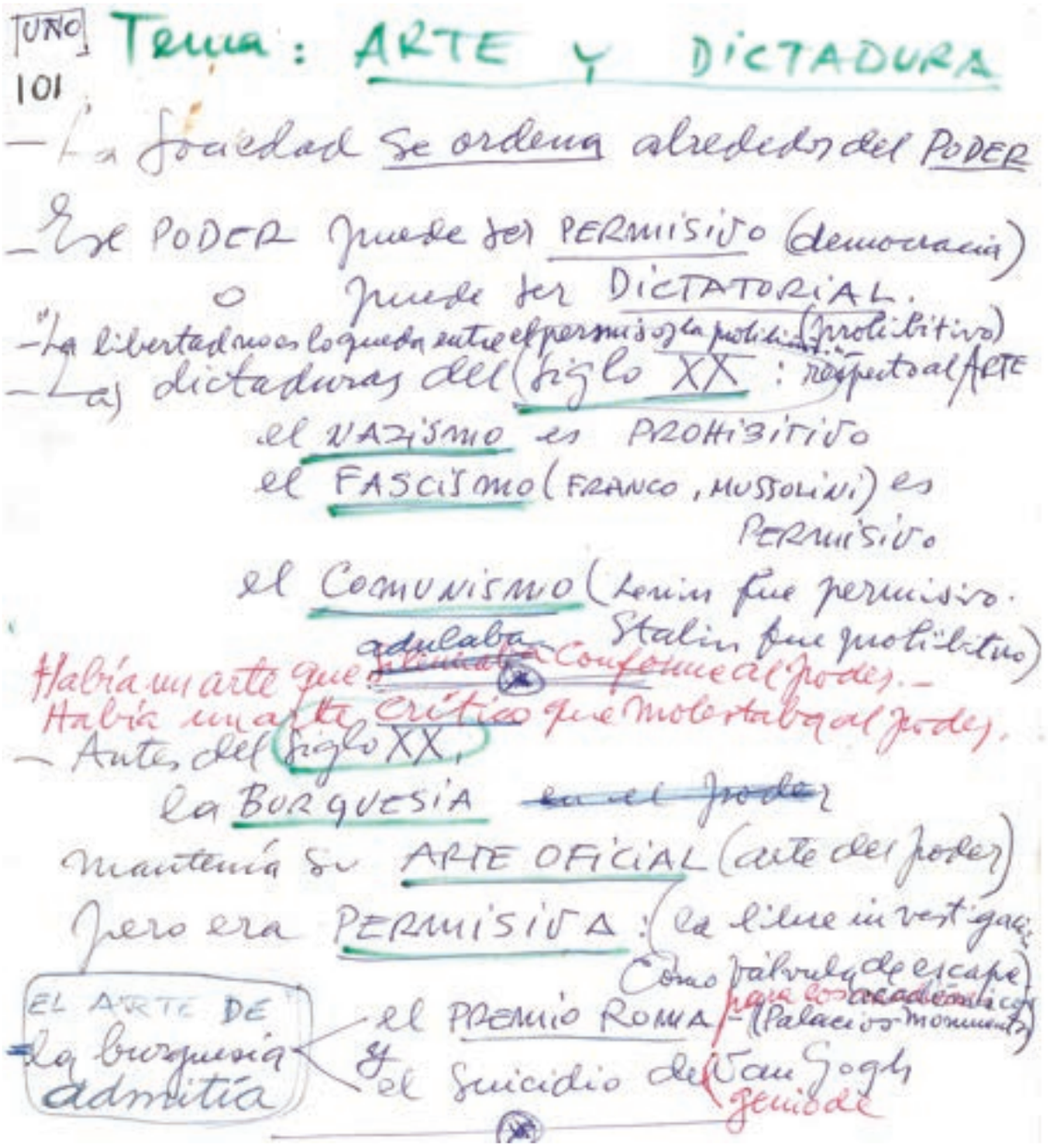
Peciar considerava que a criação pode não florescer em um regime impositivo. É necessário ser livre para desenvolver a individualidade. A perda da liberdade em educação, sob as formas mais sutis, molda "*indivíduos que irão ignorar para sempre, os valores da criação*" (PAREJA, 2016, p. 29).



Corpo docente do curso de Artes Visuais.
Peciar é o primeiro do lado esquerdo, CAL/UFSM, 1990.[14]

13 Pareja. Op. cit., 2016, p.34
14 Fotografia de Maúcio Rodrigues.

2.3 Arte e Ditadura



Manuscrito *Arte e Ditadura*, 2012, p. 1.



Tortura nunca mais.
Xilogravura.



Projeto *Museu da memória: 1973-1985*.
Collage e guache, 2010.



Operação Condor 1973-1985.
Xilogravura, 2012.





Grávida torturada.
Carvão s/ papel.

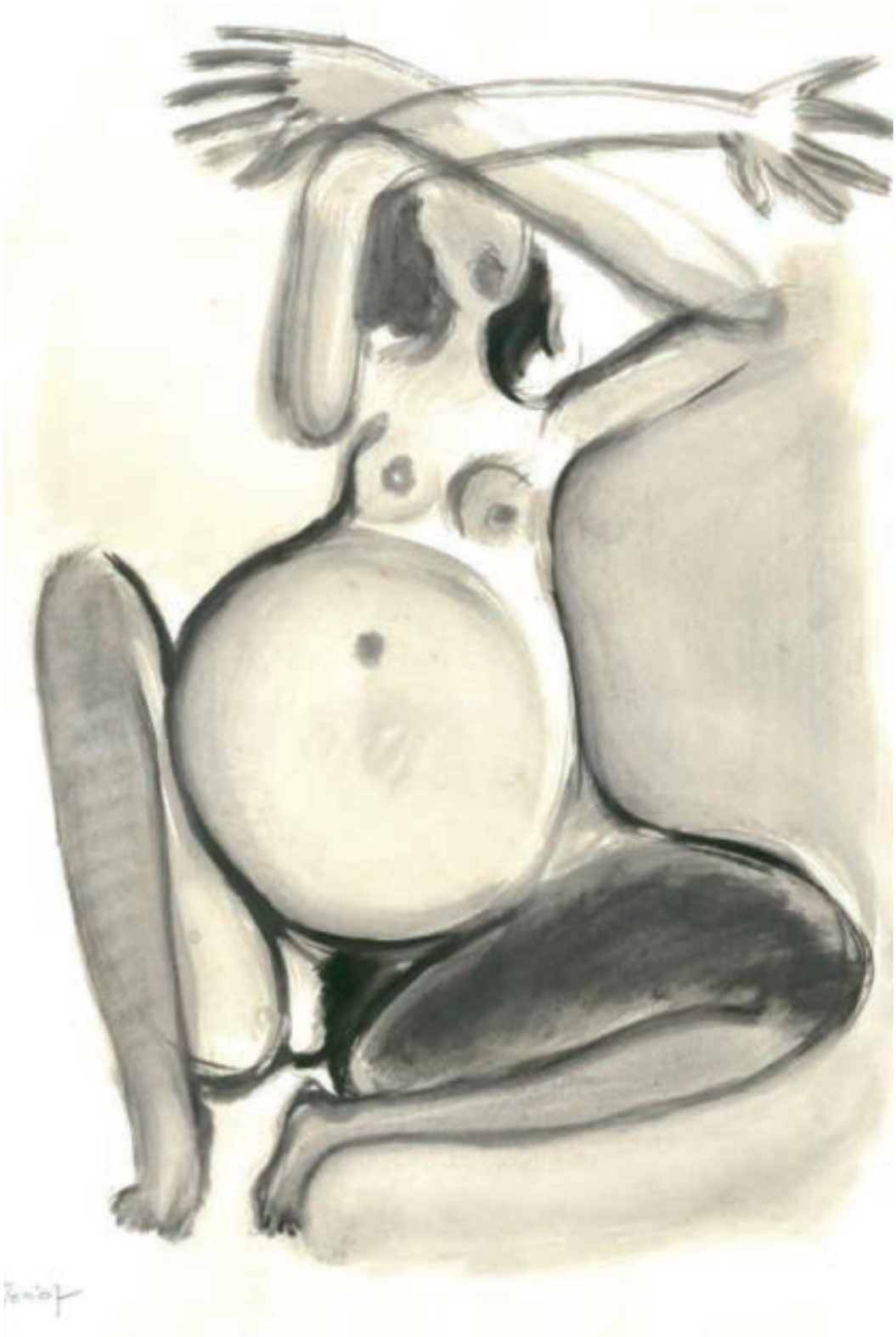
Grávida torturada.
Aguada.



Grávida torturada.
Carvão s/ papel.



Grávida torturada.
Aguada.



Grávida torturada.
Aguada.



Grávida torturada.
Aguada.





Grávida torturada.
Terracota.

Grávida torturada.
Monotipia.

A mulher vítima de tortura é recorrente na obra de Peciar na década de 1980; uma arte de denúncia das atrocidades do militarismo na ditadura. O mestre já investigava o tema das grávidas, que com o contexto repressivo transformaram-se nas *grávidas torturadas*.

A partir do fechamento da ENBA, começou um período de "Arte Proibida". As galerias começaram a "proibir" alguns artistas. O Salão Municipal pautava-se pela "lista negra", na qual figurava o nome de *Silvestre Peciar Basiaco*. Os nomes dessa lista não constavam nem nos aprovados, nem nos rechaçados do Salão. Ao buscar seus trabalhos enviados para seleção, Peciar confirmou que não estavam nem na sala dos aceitos, nem na dos reprovados; estavam jogados em um depósito escuro. A "lista negra" que, a princípio, Silvestre desacreditou, não era uma paranoia de perseguição, mas a realidade oficial.

O golpe de Estado já vinha sendo gestado pela imprensa oficialista desde 1968, através das imagens nos jornais de estudantes e sindicalistas como terroristas, e policiais e militares como guardiões da ordem pública. Em 1973, os estereótipos políticos e sociais já estavam disseminados pelos periódicos nos setores menos politizados e informados (BROQUETAS, 2014).[15]

Os protagonistas da repressão eram apresentados nas fotos como forças de segurança, sempre de modo pacífico. Os estudantes e trabalhadores apareciam atirando pedras ou em ações violentas. Retratavam-se policiais feridos e mortos; culpa da revolta dos trabalhadores. Os estudantes nunca apareciam como vítimas. As pessoas comuns já estavam acostumadas com as imagens da luta entre os "defensores da ordem" e os "agressores", responsáveis pela interrupção das aulas e paralisações do transporte público. Guerrilheiros, sindicalistas e estudantes eram apresentados como delinquentes.

Broquetas (2014) mostra que, de 1968 a 1973, houve uma gestação imagética que mobilizou um radicalismo mais autoritário. A função da imprensa passou a ser estigmatizar militantes estudantis e sindicais. O efeito dessa mobilização foi a passividade da população quando os estudantes começaram a ser assassinados na rua.

15 BROQUETAS, Magdalena. *La trama autoritaria: derechas y violencia en Uruguay, 1958-1966*. Montevideo: Ed. de la Banda Oriental, 2014.

A partir de 1973, o controle se intensificou sobre os dissidentes, pois queriam obrigar os professores e funcionários públicos a fazer a barba. Peciar, que havia voltado a lecionar em escolas, conta que ficou um ano sem se barbear, mas lhe fizeram a vida impossível. A greve e a ocupação de fábricas, em 1973, não apareceram na imprensa. À gente comum não chegavam imagens da dissidência, mas sim a versão criminalizadora da greve. Essa tendência da imprensa intensificou-se até o início dos anos 80, sempre em alerta contra a ameaça latente dos revoltosos[16].

No contexto repressivo da dominação militar, Basiaco (2003) desenvolveu uma arte "comprometida com o sofrimento do oprimido; de crítica ao sistema e ao poder; de projeção utópica por um mundo melhor". Ao perder o direito de pensar, criar e dialogar publicamente, Peciar foi *empurrado* a acompanhar a diáspora uruguaia[17].

> A ENBA tentava, antes do golpe, escapar do cerco da elite cultural e chegar na gente comum, através das campanhas de sensibilização mural, das vasilhas cerâmicas para uso cotidiano, da imagem barata e descartável da gravura e outras estratégias de democratização da cultura visual (BASIACO, 2003, p. 1).

Popularizar a arte chocava-se contra a tradicional arte da elite. O golpe significou a repressão cultural e a atomização e dissolução dos grupos espontâneos. Não houve uma proibição expressa, mas sim um silenciamento e deslocamento para trás. Esse "silenciamento sufoca e empurra para o exílio". Criar era uma atitude de resistência. Voltar à figura foi construir uma ponte de compreensão "onde a pintura adquiria o sentido de uma ideia"[18].

Em 2012, por ocasião de uma mostra relacionada ao tema Arte e Ditadura, Peciar refletiu sobre a sociedade que se ordena ao redor do poder. Fosse este permissivo (democracia), fosse ditatorial (proibitivo), evocou Luce Fabbri ao afirmar que a "liberdade não é o que fica entre o permissivo e a proibição".

16 *Idem*.

17 De cinco milhões de uruguaios, dois milhões fugiram da Ditadura.

18 BASIACO, S. P. *Irrumpe la ditadura*. Op. cit., 2012, p. 43.



Elegante capuz de torturador para festa pátria.
Caderno de projetos, 1997.



Cristo.
Tortura outra vez?
Xilogravura.

Peciar falava de uma arte que se adere ao poder e uma arte crítica que molesta o poder. No século XX, a Arte Moderna, depois da censura e o rechaço, foi finalmente absorvida. "No século XXI a arte oficial da burguesia no poder é a *Pós-Moderna.*"

A ideia de Matisse de uma "arte equilibrada, cômoda como uma poltrona, como um sedativo que não perturba", apesar da mais alta qualidade, era considerada por Peciar uma arte de espírito burguês.

> Sonho com uma arte de equilíbrio, de pureza e de serenidade, despojada de temas inquietantes ou deprimentes, uma arte que, para cada intelectual, seja um homem de negócios ou um escritor, constitua uma influência apaziguadora, como um tranquilizante mental, algo assim como uma boa poltrona, na qual se possa descansar da fadiga física (MATISSE *apud* READ, 1976, p. 18).

O mestre também desenvolveu a expressão pessoal através da beleza, do lírico e do poético; as *mulheres na água* aproximam-se da liberdade anatômica das figuras de Matisse. Perciar também pesquisou e valorizou o decorativo, o construtivo, sem crítica e sem drama, e buscou o sentido de uma arte ornamental para melhorar o entorno social do grande público. Sensibilidade, sem intelectualismo, nem explicações. Decorar o entorno dos abandonados pela estrutura político-social era também um modo de resistência.



Mulher na água.
Aquarela, 2010.



Mulher na água.
Aquarela, 2007.



Mulher na água.
Aguada, 1977.





Mulher na água.
Aguada, 1977.

Mulheres na água.
Carvão, 1975.



Mulher na água.
Xilogravura 5/10, 1998.

Antes da ditadura, as investigações de Peciar estavam bastante centradas na busca formal e o resultado era a

> beleza, no sentido de EQUILIBRIO entre cor e desenho; a harmonia dos contrastes, liberação da imitação, criatividade, expressão, rigorosa qualidade... o conteúdo era inconsciente, o que saía sem intenção (BASIACO, 2012, p. 3).

Harmonia, para Peciar, significava a imagem de um mundo melhor: o sonho utópico da arte moderna. Da democracia permissiva à proibição violenta: cárcere, tortura, desaparecimento e morte. Com a universidade fechada e sem liberdades formais, o clima passou a ser de medo, fome, fuga e exílio.

Naqueles tempos sombrios, sob o risco de uma prisão iminente, o mestre queimou parte de seus livros como modo de eliminar supostas provas de subversão. Um desses livros fazia menção à ENBA. Peciar arrancou a capa e a queimou, mas conservou o livro por 40 anos. Em 2009, sem saber o autor, fez uma releitura[19] para além do triunfo e da derrota, e afirmou que o movimento libertário sempre permaneceu vivo; não desapareceu com Franco, nem com Stalin, nem sequer com o capitalismo.

A televisão e o governo fazem apologia do militarismo e da guerra; da hierarquia autoritária do exército, da obediência servil dos soldados. O mestre questionou o heroísmo do "*Rambo*" e lembrava que o que resulta comum a todos os fascismos em sua negação do indivíduo era a formação de um rebanho patriótico, castrado, carne de canhão. Peciar, com consciência social em prol da dignidade humana, exaltou a luta e a revolta; com um sentimento solidário, comprometeu sua vida por um ideal.

Sua chegada à universidade em Santa Maria foi marcada pela passagem pelo Departamento de Ordem Política e Social (DOPS). Nos primeiros anos no Brasil, as cartas do Uruguai lhe chegavam abertas. Peciar se espantou com a passividade e alienação de professores universitários, que sem concurso ingressavam na universidade por indicação.

Peciar abandonou a "poltrona cômoda de Matisse" e passou a refletir sobre a pintura "*Guernica*" de Picasso. Vislumbrou sair da pura qualidade e atingir a expressão gritante de um sentimento social. Com Picasso, há a possibilidade de gritar, não só de

19 BASIACO, S. P. *Militarismo e obediência*. Alter n°11, Montevidéu, verão 2009/2010, pp. 86-88.

dizer; de ser uma testemunha do seu tempo através do feio, do horror e da tragédia. O retorno ao figurativo permitiu uma pintura como grito de dor através do expressionismo exacerbado.

Deixar o conteúdo se fazer imperioso e poder ditar a forma. Com a ditadura, o conteúdo, para Peciar, passou a ser explícito e consciente. A partir do conteúdo, encontrava a forma no caminho do fazer emocionado. *Trocou* a "arte pela arte" por uma arte comprometida. Quando a arte se *aproximava* da *propaganda*, o mestre advertia: "Primeiro o conteúdo que comove e depois a forma se adapta a este conteúdo; porém é na forma que se expressa o conteúdo."

> Acima da forma e matéria, o conteúdo: o que a obra de arte oferece é a forma, que, por sua potência criadora, se transforma em conteúdo. A submissão de todo processo artístico à ideia seria uma forma de renunciar a parte mais considerável da arte, que opera subjetivamente sujeita apenas às próprias leis (SIMMEL, 2011, pp. 115-117).

Peciar questionava a obra que se restringia somente ao conteúdo, somente à ideia. Partir do conteúdo político, mas sem deixar o processo submeter-se totalmente à ideia. Dessa forma, Peciar nunca renunciava às leis que operam na criação formal.

A ideia na obra nunca está completamente separada da matéria e da forma da obra. A arte reúne oposições, forma e ideia; é uma intuição que se realiza na matéria. Na arte regida pelo princípio e necessidade interior, o material é espiritual e o espiritual é material.

Peciar foi um periodista de seu tempo; testemunha visual subjetiva da história contemporânea que o obrigou ao exílio. Deixou de lado as paisagens, os nus e as abstrações e partiu para um conteúdo de resistência: o "cangaceiro ferido no rosto"[20]; o "capuz do torturador"; as "torturadas"; o "São Jorge" com o dragão; a "bomba atômica" de madeira (inócua); as "medalhas de desonra" para os torturadores; o "cetro do poder" jogado no chão; a escrava "Anastácia" e a justiça que chegará simbolizada por "São Miguel".

20 Referência a *"Rufo"*, Raúl Sendic Antonaccio, integrante dos *Tupamaros*, capturado com um tiro no rosto em Montevidéu em 1972.



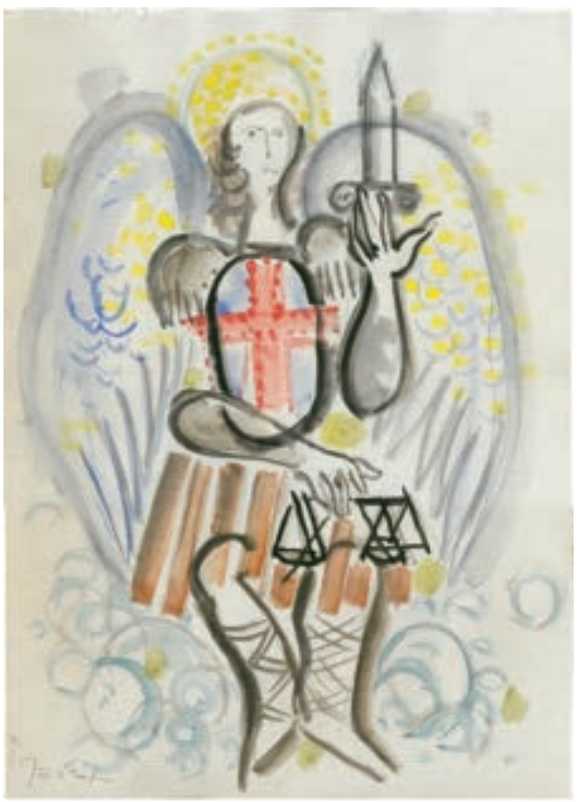
Cangaceiro ferido no rosto (Rufo).
Terracota.





Ferido no rosto (Rufo).
Aguada.

São Jorge.
Acrílica s/ papel.





São Miguel.
Aquarela.

São Miguel.
Acrílica.

Essa volta ao tema levou Peciar a uma autocrítica. Porém, isso não significou cair na temática literária de uma arte descritiva, que ele considerava um beco sem saída. Almejava criar uma linguagem plástica que "dá lugar a um enriquecimento do conteúdo que se faz forma"; era a "forma motivada pelo drama político".

O efeito Picasso afastou Basiaco (2012) do decorativo e o levou para uma "arte de defesa e ataque na luta social". Por encomendas continuou, em paralelo, realizando obras que se incorporavam na arquitetura.

Com a transformação da sociedade repressiva ditatorial na permissiva sociedade de controle, a arte acompanha a manutenção da ordem e a reafirmação do poder mundial da burguesia.

> a arte sob o domínio dos poderosos, chamada *pós-moderna*, renunciou o sonho utópico e converte-se num espetáculo efêmero que se permite e fomenta como válvula de escape. E bem paga, mantém a ordem, difundindo o conformismo, a diversão alienante que alivia e afasta a consciência da existência (BASIACO, 2012, p. 4).[21]

São cada vez mais frequentes as intenções autoritárias, antes consideradas estúpidas, de transformar a arte em um instrumento de poder e regimentar o artista. O *diretivismo oficial* desemboca em um academismo inanimado, no qual o artista está, cada vez mais, isolado da vida cotidiana das comunidades.

Peciar buscava um clima comunal; queria participar socialmente de uma emanação de mutualidade e contribuir com o mundo[22]. A arte-educação foi sua *trincheira* de resistência contra a ditadura que torturou e traumatizou a *gestação* de uma geração.

21 BASIACO, S. P. *Arte y dictadura: Resumen de la propuesta a la muestra de obras referidas al tema*. 22 de octubre de 2012.

22 READ, H. Op. cit., 1959.





Projeto para tríptico.
Desaparecidos.
Acrílica s/ papel, 2007.

Desaparecidos.
Acrílica s/ madeira, 2007.



Desaparecidos.
Acrílica s/ papel, 2007.

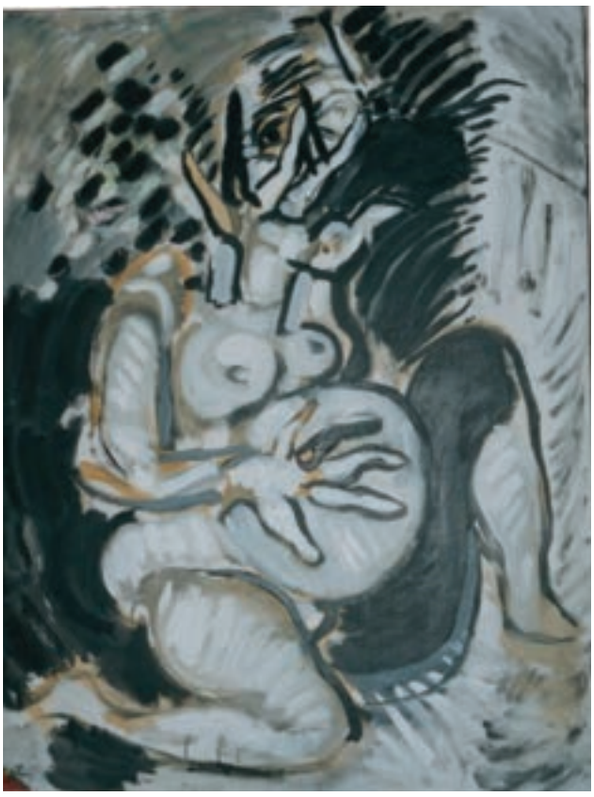


Desaparecidos.
Acrílica s/ papel, 2007.



Desaparecidos.
Acrílica s/ papel, 2007.





Monstros parem guerra.
Xilo-collage, 1991.

Grávida torturada.
Acrílica s/ tela.



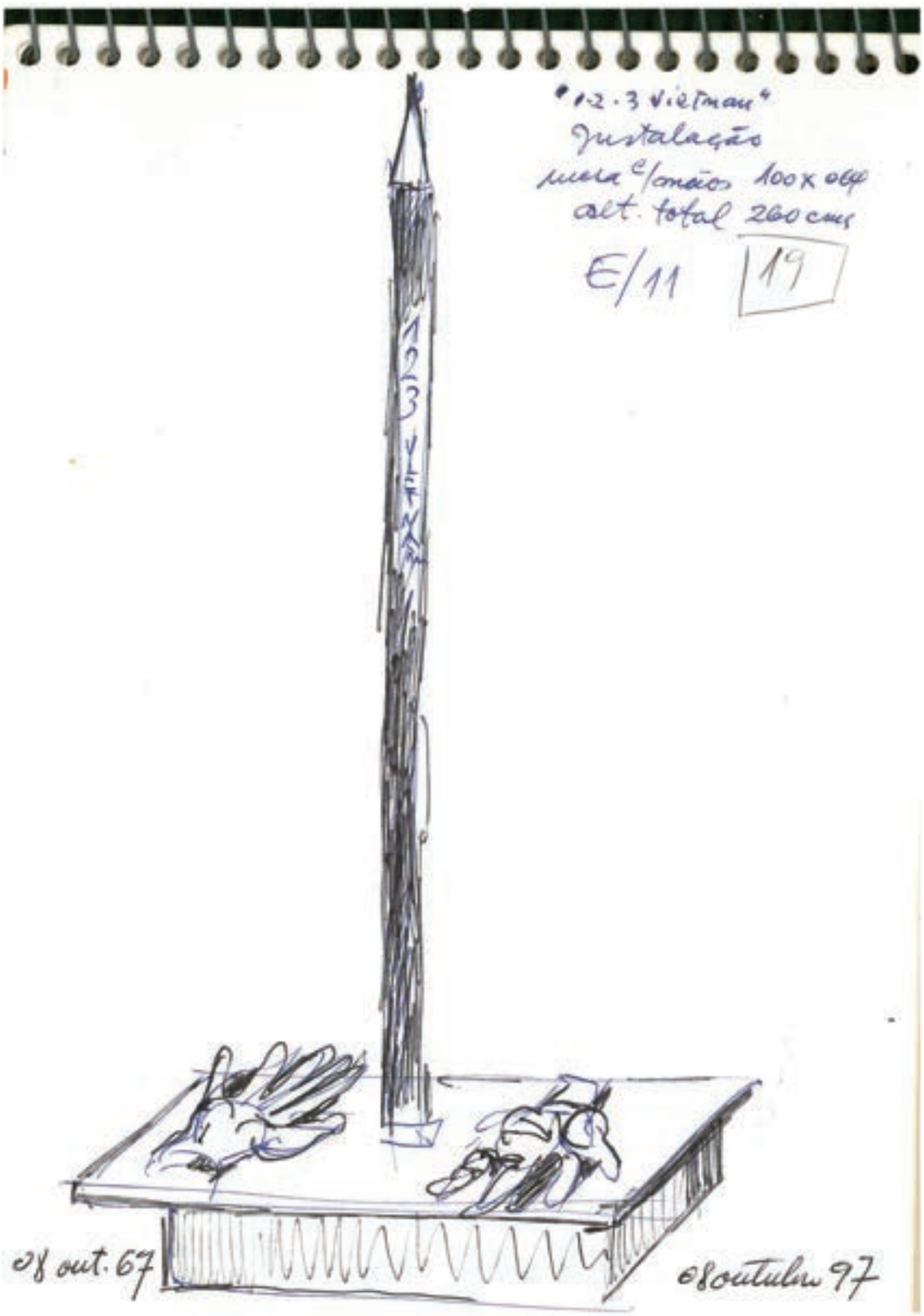


Grávida torturada.
Acrílica s/ papel.

Heber Nieto y Julio Spósito.[23]
Serigrafia, 1971.

---

23 Homenagem a Heber Nieto y Julio Spósito, dois estudantes uruguaios assassinados em 1971.



Projeto para instalação: 1, 2, 3 Vietnã.
Homenagem a *Che* Guevara (1967).
260 x 100 x 64 cm, 1997.



Peciar com painel: *Monstros parem a guerra*.
Acrílica s/ madeira.



Anastácia.
Caneta s/ papel.



Escrava Anastácia.
Terracota.



Escrava Anastácia.
Terracota. 38 x 30 x 26 cm.
Acervo CAL/UFSM.



Ditadura uruguaia.
Madeira.



Olho por olho;
Ficamos todos cegos.
42,0 x 29,7 cm.



19 mortes nunca mais.[24]
Terra coletiva.
42,0 x 29,7 cm.

24 Referência ao Massacre de Eldorado do Carajás, no qual ocorreu a morte de dezenove sem-terras, decorrente da ação da polícia, em 17 de abril de 1996, no município de Eldorado do Carajás, no Pará.



Guerra ao terrorismo
é combater o incên*dio*
com gasolina.



Mr. Guerra.
Guerra santa contra os diferentes.
Guerra suja contra as crianças.
Guerra fria contra a liberdade.
Guerra sangrenta contra os pobres.
42,0 x 29,7 cm.



Pintura cartaz.
Que obrigue a escolher, engajada.



Cristo sem-terra.
42,0 x 29,7 cm.



Mentiras da globalização:
"Quem não se ajusta: não serve."





Grávida
Xilogravura,
Prova do artista, 1986.

Liberdade para ser diferente.
Projeto para cerâmica.



Comemos lixo! Por quê?

Com o fechamento da universidade, o assassinato de estudantes na rua e, em seguida, o golpe de Estado, disseminou-se o medo. A regra era cárcere e tortura para os desvios. O efeito foi a dispersão. Basiaco (2012, p. 43) lembrava que uma das condições para a arte é a paz. É impossível criar na obscuridade da guerra. Peciar vivenciou a dissolução das fraternidades de estudo e trabalho; sentiu na pele a destruição da sociedade civil. No começo da ditadura, alguns artistas organizaram-se coletivamente para produzir estampas, e formaram o Grupo *Ko*. A situação política forçou os artistas a debandar para fora do país. Pareja ficou sozinho com o filho Alfredo como preso político.

Basiaco (2012), quando reflete sobre o processo de retorno ao figurativo de seu maestro, parece discutir seu próprio retorno à figuração pelo caminho do dramático, de uma arte que grita e protesta. As ideias de revolta política necessitavam uma ponte de comunicação com o observador para que a pintura adquirisse o sentido de uma ideia. Fazer política com a arte "através da imagem que questiona a situação". Era o caminho de Gauguin que sintetizava a inteligência e a emoção para pintar com os sentimentos. Voltar ao tema não foi um regresso; foi um modo de evidenciar diretamente o sentimento que motivava o fazer artístico.

O sentimento pela liberdade moribunda surge na obra de arte através de metáforas, nas quais nem todos têm olhos para ver. A arte diz algo nas entrelinhas, faz com que as ideias sejam sentidas. Em tempos de medo, a arte tinha que ser camuflada. Pareja escreveu: "A atitude de criar é, no fundo e em sua essência, um ato de rebeldia."

No sombrio junho de 1973, o fantasma do medo rondava Montevidéu. Peciar visitou o atelier de estamparia "Ko" – o nome do grupo é proveniente do hexagrama 49 do I Ching, que significa "Revolução"[25]. Pensavam que a ditadura não duraria. Pareja entregou um papel para Peciar: "Se tu não fazes tua escultura, quem a fará por ti? Se não faz a escultura para os outros, quem é você? Se não agora, quando?" Era mais que uma mensagem que recebia; era uma lição de arte e política: a partir daí Peciar nunca parou de fazer escultura. A arte foi um modo de viver a utopia, de construir a resistência.

25 WILHELM, R. *I Ching: o livro das mutações*. São Paulo: Pensamento, 2009, p. 153.



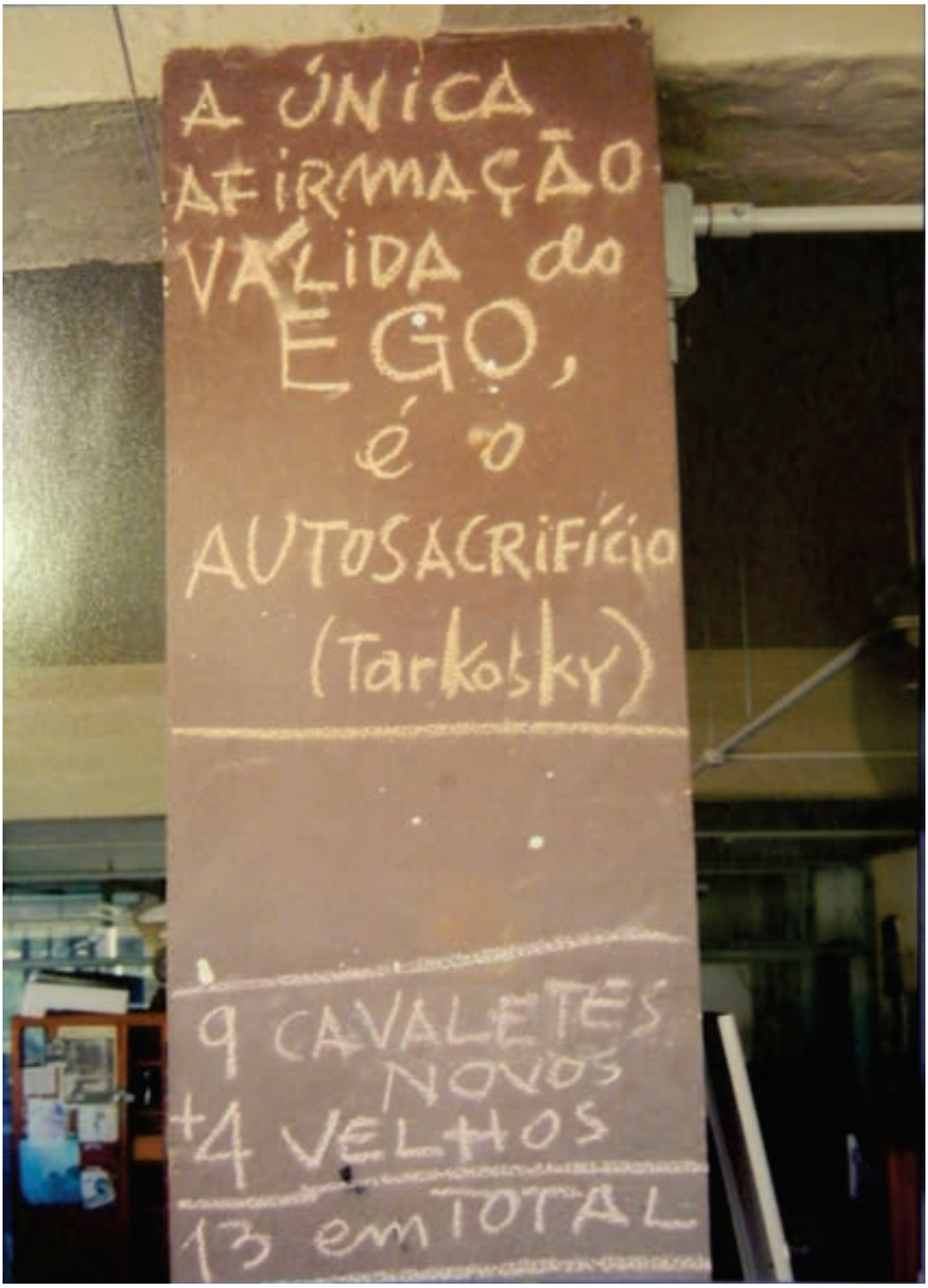
Armário de ferramentas.
Atelier de esculturas, CAL/UFSM.



Grávidas torturadas.
Aguada.

III

A Pedagogia do Espaço



A única afirmação válida do Ego é o autossacrifício.
(Andrei Tarkovsky)
Atelier de esculturas CAL/UFSM.[1]

1 Fotografia de Máucio Rodrigues.

Este capítulo tem como base os escritos sobre a escultura e seu ensino. Apresento aspectos da pedagogia de Yepes e discuto algumas categorias escultóricas. A vigência da linguagem da escultura é problematizada em relação às transformações no sistema das artes visuais ocorridas no século XX.

Após dedicar-se ao ensino e à arte por 26 anos em Santa Maria, Peciar viveu uma fase de transição, quando atuou em duas instituições (UFSM e IENBA) até seu retorno definitivo, em 2001, para o Uruguai. Nesse período de retorno a Montevidéu, escreveu sua "*Tesis para Taller Fundamental*"[2], centrada na prática e reflexão da arte no espaço, que tradicionalmente se definia como escultura e que, no século XX, assumiu contornos mais amplos, abrangendo as instalações e ampliando as relações da obra com o entorno.

Além de modelar, entalhar e construir, Peciar criou instalações partindo de conteúdos conceituais, sem renunciar ao caráter artesanal da composição no *Espaço*. Realizou também algumas obras interativas, que convidavam o espectador a brincar compondo com peças em terracota como um jogo lúdico. Seus projetos de obras públicas buscavam dialogar com a paisagem e com a arquitetura.

O mestre identificava a *arte moderna* e *contemporânea* com a liberdade, porém questionava a mercantilização e as relações entre a arte e o poder. Nos escritos há uma constante reflexão sobre os critérios e cânones da arte do século XX. É recorrente a denúncia a uma arte condicionada pelo mercantilismo, que, ao assumir-se como "*contemporânea*", relegou a *escultura* e as linguagens tradicionais da arte a um passado datado.

Neste terceiro capítulo, as discussões sobre o *Espaço* e a *Educação* são permeadas e precedidas por questionamentos referentes à vigência da *escultura* no sistema da arte atual. A *escultura foi* considerada ultrapassada no contexto da *arte contemporânea.* Qual seria o sentido de abordar a escultura como linguagem e seu ensino na atualidade?

Com a ascensão da hegemonia do *contemporâneo* no sistema das artes, Basiaco persistiu no questionamento sobre o papel do artista e criticou o oficialismo na arte dominada pelo *pensamento único*. A educação foi uma via de se insurgir, de criar uma es-

2 BASIACO, Silvestre Peciar. *Tesis IENBA*. Manuscrito: doc. 83, 2000.

tratégia de insurreição. A revolta levou à invenção de outros modos de sociabilidade e aprendizagem.

"*Arte do contemporâneo*", talvez, seja um termo mais adequado que "a*rte contemporânea"*, considerada por Domecq (2017, p. 180) uma expressão vaga que tem pertinência apenas mercantil, para datar a oferta, e nenhuma para definir um período artístico, já que toda arte começou por ser contemporânea do seu tempo[3].

Desde os anos 60, Basiaco escreveu sobre a crise da arte; percebeu que as obras perdiam a qualidade na medida em que aumentavam suas cotações, sempre sustentadas por discursos de especialistas. Uma "roupa de conceitos" sustentava essas obras no topo das cotações e da *crítica*.

> O fato é que a sofisticação de tais discursos parecia inversamente proporcional à das obras e abordagens. [...] os discursos eram tanto mais complexos quanto as obras eram simples. [...] discursos tão mais complicados quanto as obras eram inanes. [...] tanto mais elaborados os discursos quanto menos o eram as obras. [...] discursos tanto mais teoricamente elaborados quanto as obras eram praticamente ocas. [...] tanto mais inteligentes os discursos, quanto ineptas eram as obras (DOMECQ, 2010, p. 180).

"Como a inteligência mais cultivada pôde venerar as obras mais vãs de toda a *história da arte?"* A pergunta de Domecq (2017, p. 180) insinua que a arte chegou no ápice histórico da vaidade das vaidades, acompanhada de imensa alienação entusiasta, apressada e refinada: "Tanta sofística teórica para tão pouco".

As críticas às vanguardas modernistas alimentaram uma nova vanguarda, da qual toda dissonância poderia ser acusada de "reação" ou "falta de entendimento".

> ...ou não entendemos porque somos tapados, [...] ou não entendemos porque entendemos perfeitamente o que quiseram nos fazer entender, mas ainda não entendemos o que havia de tão interessante naquilo que quiseram nos fazer entender... (DOMECQ, 2010, p. 180).

Os fenômenos de opressão cultural mostram que a cultura está emaranhada com os interesses, com os jogos de poder. O narcisismo histórico de um período que acreditou no *contemporâneo* porque se achou sem comparação com qualquer outra época.

> A opressão nunca apresenta o mesmo rosto na História: no

3 DOMECQ, Jean-Philippe. *A Arte do Contemporâneo acabou. In*: *Uma nova introdução à arte do século XX*. São Paulo: Sesc, 2017, p. 180.

> caso que não seja mais passadista, mas "contemporaneista". Quando alguém inteligente se finge de imbecil, procure seu interesse, sua submissão. Para dizer a verdade, aqueles ofuscados pela ideia de que possa haver uma opressão cultural "contemporânea" fazem-se de bobo por interesse ideológico, por submissão do pensamento, por proteção de seu poder cultural aferente. E sabem disso. Portanto não querem saber. Sabem ao mesmo tempo manusear a sociologia do poder e o poder, sabem muito bem dissuadir, amordaçar, impedir que respondam aqueles que eles atacam diretamente, valendo-se de seus apoios (DOMECQ, 2017, p. 183).

Houve um abobamento cultivado com base em uma sofística binária, conduzido pela paixão da crítica de arte por uma servidão renovada. Peciar reiterou sobre a importância da forma na obra de arte e desaprovou a notável pobreza de invenção formal rotulada "*contemporânea*" e seus jogos de poder no mercado cultural. Quando a cegueira se generalizou, ocorreu um fechamento mental massivo em relação à arte. Peciar foi uma exceção, pois não aderiu ao fanatismo *contemporâneo*. Então, foi rotulado, às pressas, como *"moderno"*, *"modernista"* e até mesmo *"reacionário".*

Pareja, certa vez, declarou: "Sou conservador... conservador do espírito revolucionário do Cubismo!" Peciar também preservou a revolta e a força contra o regime dogmático das artes visuais, que disseminou a burrice que rotula como "ultrapassado" e "conservador", que definiu e impôs um sistema, que não só ditava o que são as artes plásticas *contemporâneas*, mas também impôs um modo de julgar "*contemporâneo*".

Outras forças em relação à arte guiaram Peciar, atreladas a critérios estéticos, considerados "caducos" por uma tática de desqualificação oficializada, que proclamava que

> a arte era Doravante Contemporânea; que a "arte contemporânea" era o Contemporâneo. Portanto o critério de avaliação da arte contemporânea era o Contemporâneo (alguns nós a mais com a língua chegamos à "Contemporaneidade"...). Eis o que eu deveria ter entendido, lá estava, e lá permanecerá, a contribuição deles para a definição dessa estética dita "Contemporânea" (DOMECQ, 2017, p. 184).

Acreditaram e fizeram do *contemporâneo* um valor, um parâmetro central e exclusivo para julgar as obras de arte. Peciar desobedeceu, desafiou e articulou modos de insurgir contra o critério "estético" imposto: *o contemporâneo*. Quando a aura de Warhol foi vendida como mercadoria, a obra tornou-se produto secundário; a

"estética publicitária" intencional foi a perda da aura da obra de arte pela desqualificação da obra, através de uma produção e reprodução meramente mecânica, sem o toque humano. Basiaco considerava fundamental o gesto, o toque da mão, mesmo nos processos mais mecanizados. Ampliar e seriar imagens fotográficas produzidas com um objetivo definido aproximou e confundiu a arte com a lógica da publicidade.

A confirmação da profecia de Benjamim: "Estrela e dinheiro – quanto menor a arte, maior o artista" (WARHOL *apud* DOMECQ, 2017, p. 186). Uma síntese do modelo que teve vida longa, graças à sua falsidade. Koons e Hirst são reproduções do molde warholiano: o topo das cotações não diz estritamente nada sobre o valor artístico das obras.

Peciar condenava a pobreza estética escancarada, motivada por interesses mercantis e intelectuais. A insignificância da obra tornou-se inversamente proporcional à sua cotação. A noção de "*contemporâneo*" é muito restritiva e conjuntural. Restringiu e limitou em seu alcance à produção artística e estética.

> Mesmo aqueles que vincularam sua reputação histórica à causa da *Arte Contemporânea*, hoje não colocariam o cérebro a seu serviço. É difícil reconhecer que acreditamos nisso, que afobados caímos nesta armadilha (DOMECQ, 2017, p. 187).

A "ditadura dos gêneros artísticos" imposta pelo "*contemporâneo*" significava, para Basiaco, a desqualificação das linguagens tradicionais em favor das *performances, instalações, vídeos* e dos *conceitualismos*.

A maioria da intelectualidade *crítica* abraçou o *contemporâneo* e, consequentemente, suas imposições atreladas ao mercado. Peciar apostou na imaginação, na sensibilidade pela matéria, no gesto espontâneo e na criação formal.

Frente aos perigos da *hegemonia* no campo da arte, Peciar pautou sua didática em critérios estéticos e sociais; acreditava que, além de evitar clichês, o docente quase nada podia fazer sobre as ideias e soluções do processo de criação do estudante (*o quê*); por outro lado, havia uma linguagem (*o modo*) na qual podia haver um diálogo estético.

Após quatros décadas de imposição do *"pensamento único"*, Peciar reclamou que a moda estava durando muito tempo; confiava mais no envolvimento vital com a criação artística do que em ar-

gumentações e palavras que logo passavam a ter o *status* de nova lei a ser seguida pelos "artistas". O criador sensível foi substituído pelo crítico inteligente.

Peciar também estudou amplamente o tema da *arte contemporânea*. Seu rechaço do esnobismo e da vaidade não era uma atitude meramente reativa; estava em questão um problema ético de valores vitais e formais da arte. "Coisas ultrapassadas", conforme proclamavam alguns discursos intelectualizados da crítica *pós-moderna*, que, a partir do questionamento dos cânones da arte ocidental, buscaram ampliar, sem limites, o campo das artes visuais a partir de parâmetros que estavam além da estética formal.

Qualquer coisa parecia que podia ser apresentada como arte, como os animais marinhos de Damien Hirst: "É preciso recorrer a tesouros de sofística para não ver nem mostrar a inépcia do artista" (DOMECQ, 2017, p. 119). A concepção de arte declarada por Hirst é oposta à noção "artesanal" de arte defendida por Peciar: "Não acredito que a mão do artista seja importante, em qualquer nível, apenas porque se está tentando comunicar uma ideia" (HIRST *apud* WOOD, 2004, p. 74).[4]

A criação artesanal foi substituída pela engenhosidade astuta da comunicação da ideia. Uma legião aplaudiu com ar compenetrado a reflexão de uma *crítica de arte* que raciocinava em termos de dinheiro. O artista esnobe e vanguardista precisava se diferenciar. O disparate, o escandaloso e a ostentação tentaram aposentar o pincel e o cinzel.

Peciar falou da supervalorização do conteúdo em detrimento da forma; acreditava que a arte estava na caligrafia, e não no conteúdo; dizia que um *Cristo* de Rembrandt tinha o mesmo conteúdo de um "santinho" ordinário, pois a diferença dos dois estava na *forma*. O *contemporâneo*, assim como o *acadêmico*, rebaixou a arte a um *meio* para comunicar uma *ideia*.

Em artes visuais, é pela forma que se comunica o conteúdo, e também pela forma que os artistas, através dos séculos, criaram as obras de arte, independentemente dos conteúdos. A preocupação em não perder o trem da história levou muita gente *séria* a aderir aos dogmas da *arte contemporânea*.

4 HIRST, Damien. *In*: WOOD, Paul. *Arte Conceitual*. São Paulo: Cosac Naify, 2004, p. 74.

Quando o mercado da arte misturou-se com as instituições estatais e com os interesses de colecionadores que controlam a imprensa, o resultado foi a censura e o condicionamento do meio cultural em função do tráfico de influências, do dinheiro e do poder. Os *Mickeys* de Jeff Koons e os *mangás* de Takashi Murakami são resultados dessa mistura. "A paixão pela servidão, como a burrice, precisa mudar de coleira" (DOMECQ, 2017). A pintura, tão abominada na segunda metade do século passado, parece hoje tão elogiada, até mesmo pelos antigos *pró-contemporâneos*, que reagiam, a qualquer crítica, com acusações contra "a ideologia da pureza, da ordem e da não ambiguidade"[5].

Peciar olhava a qualidade formal da obra e criticava quando não havia interesse algum em nenhum aspecto. Em paralelo ao oficialismo, havia artistas que renunciaram ao modelo que celebrava a pobreza estética da obra de arte. Nem todo mundo conseguia gostar de obras pífias, e isso nem sempre significava "cair na ideologia da pureza".

Sem demagogia e submissão diante de poderosos, especialistas e colecionadores, Peciar questionava as obras elogiadas pelo grande público. A aceitação de público e de mercado nunca tiveram força de argumento estético. Agências publicitárias promoviam o êxito de alguns artistas. O sucesso promocional fomentava exposições e artistas com escândalo garantido. As obras eram feitas, deliberadamente, com o intuito de escandalizar. As agências que promoviam as grandes estrelas da arte também elaboravam campanhas para políticos autoritários. O mundo da arte flertou com os perigos da mistura entre agências publicitárias, interesses eleitoreiros e colecionadores milionários para promover o êxito do escandaloso, no mais alto nível mundial: "Ah, 'vigilância', 'vigilância', supúnhamos com razão que você fosse tudo menos discernimento. Você tinha cheiro de bota e de ordem-unida" (DOMECQ, 2017, p. 195).[6]

Confinado ao *Modernismo* pelos *pró-contemporâneos*, Peciar foi um questionador lúcido de uma arte vã, um inimigo da *crítica de arte* mercantil; alguém que desencadeou uma ação dissonante no meio do emburrecimento generalizado no campo das artes visuais.

5 JIMENEZ, Marc. *Le Monde*, 2 de outubro de 2010. *Apud* DOMECQ, Jean-Philippe. Op. cit., 2017, p. 192.

6 Domecq refere-se às campanhas de promoção de Hirst, Koons e Margareth Thatcher. Op. cit., 2017, p. 195.

A ascensão da *arte contemporânea* "uniformemente planetária" foi o resultado de uma nova academia.

Como desconstruir uma concepção hegemônica legitimada e institucionalizada? Basiaco divergiu dos especialistas que faziam desse *discurso* um sustentáculo intelectual; convidou-nos a voltar a perceber os valores sensíveis da arte. No diálogo consigo mesmo, na introspecção e meditação, é que o artista deixa a forma *falar* através da matéria.

A *teoria* e a *crítica*, que vigoravam até pouco tempo, tentavam amparar a *Nova Ordem*. Peciar percebeu os sintomas do fechamento do ciclo da *arte contemporânea* no final do século XX. Parecia ressurgir, timidamente, uma esperança na revalorização da forma, na reconsideração do objeto de arte e da composição harmônica. Um tímido retorno ao sensível despontava na *arte pós-contemporânea.*

Quais são os limites das artes visuais? Esta questão levou Peciar a movimentar-se pelos caminhos da figuração, do expressionismo, do surrealismo, da abstração e da construção; porém, desconfiou dos conceitualismos que dispensavam o fazer artesanal em prol unicamente da ideia. Basiaco questionou a academização do *minimalismo* e o advento e uso artístico das novas tecnologias da imagem como *fotografia*, *vídeo* e *multimídia*; problematizou a *performance*, o *happening* e a *intervenção in situ*. A união arte e vida diária não significava, para o mestre, a vontade de acabar com a arte para uni-la à vida.

Peciar sonhava com a integração social de uma arte da mais alta qualidade, que superasse o impasse do século XX, no qual a "teoria prescreve seus pontos de vista à arte, que por sua vez começa a produzir em função dela" (DOMECQ, 2017, p. 16). Em um fim de século cheio de eventos artísticos, raros artistas optaram pelo *silêncio* e renúncia exigidos na criação formal.

Na ânsia de classificar eventos cada vez mais recentes, instituiu-se que, nos anos 60, acabava-se a *arte moderna* e *inaugurava-se* um novo período: *a contemporaneidade.*

> Será preciso lembrar que a especulação histórica, intelectual e financeira fez do "contemporâneo" uma coisa em si e o critério estético por excelência. A percepção da própria história se tornou "contemporânea", cada nova década parece secular (DOMECQ, 2017, p. 18).

Havia muita preocupação em ser *pós-moderno*: "como se este fosse o mérito maior" (BASIACO, 1995).[7] Na corrida do sucesso estava o medo de perder o trem da história. A fuga para a frente, a fim de apaziguar o temor de estar desatualizado. A empolgação pelo novo infestou o sistema das artes. Ocorreu a santificação dos mais ínfimos eventos artísticos. O século XX viu a explosão do turismo cultural nas "democracias" calcadas no mercado. Uma das consequências do excesso de informações foi a imitação do que se acreditava ser a "vanguarda", que foi promovida como o "*non plus ultra*".

Esquecer os livros de história, sacrificar o amadurecimento pessoal e a verdade interior... Havia pressa em chegar! Peciar perguntava: "Chegar onde?"

> Deslumbrado pela moda, confundido pelos críticos, admirado pelos preços e pelos prêmios, o artista que recém começou abandona sua pesquisa autêntica, porém modesta, e se inscreve no "pós-moderno". O resultado é que, nunca como hoje, a vanguarda foi a maioria avassaladora: 'todos querem ser anticonformistas como todo mundo' (BASIACO, 1995, p. 108).

Diante do frenesi intenso, Basiaco valorizava o tempo de maturação necessário para o artista; dizia que, sem esse tempo, não se criava uma obra de arte. Na arte permanecem algumas leis imutáveis. A experiência com o tempo na criação marcou, decisivamente, a proposta educativa de Peciar. Até a execução do gesto espontâneo depende de um longo processo de formação e interiorização, como ocorreu em toda a *história da arte*. A rapidez e ligeireza na educação do artista podem afetar a maturidade necessária para a criação. O amadurecimento não deveria ser sacrificado e acelerado em função da promoção de jovens pela especulação mercantil e intelectual. "Um artista nasce só de suas raízes" (MARTINI, 1948, p. 10).[8]

Peciar guiou-se por seu sentimento de honestidade; foi um defensor do *ecletismo*, que desestabilizava e rompia com a homogeneização que levava artistas de diferentes culturas a produzir uma "arte contemporânea uniformemente planetária que o ocidente espalhou junto com o seu modelo de comunicação e de globalização

7 BASIACO, S. P. *Post-Scriptum* em anotações à margem do monumento ao imigrante em Silveira Martins. *Revista do Centro de Artes e Letras*, v. 17, n. 1-2, jan./dez. 1995.

8 MARTINI, Arturo. *A escultura língua morta e outros escritos*. Tradução: Berenice Gorini. Verona: Oficina Bodoni, 1948, p. 10.

econômica" (DOMECQ, 2017, p. 22). O *ecletismo* era um modo de evitar a uniformidade na arte, de resistir ao *capitalismo cultural.*

Quadros e esculturas foram considerados coisas ultrapassadas, sem originalidade, sem invenção, sem sentido, pelos críticos no final do século XX. Esses especialistas escreviam na imprensa, participavam de juris, de comissões, ditavam as normas e davam os prêmios. Como o moderno, o contemporâneo também academizou-se, tornou-se uma rebelião inócua. O poder institucionalizado já patrocinava a difusão da arte abstrata no pós-guerra, usada como contraposição ao realismo socialista durante a Guerra Fria. Na década de 1950, através de prêmios, museus, livros, imprensa, leilões, Bienais e vendas, mobilizaram-se fortunas pelo mundo "não comunista".

A sedução da arte pelo mercado já era corrente na *abstração moderna*. Alguns não se resignaram e continuaram a sonhar com a revolta, com a liberdade, com a fraternidade e com a harmonia através da arte e da justiça social.

> Perdido seu impulso vital de revolta, atrelada ao luxo, ao prestígio e aos grandes negócios, a arte moderna foi caindo em um academicismo desvitalizado e claudicante como aquele que havia combatido. Os mais inquietos artistas, sentindo a decadência, apesar do sucesso, votaram-se para as fontes do dadaísmo e a virulência de seu niilismo radical. Assim começa o *pós-modernismo* (BASIACO, 1995, p. 110).

A aspiração a uma maior liberdade de experimentação era considerada louvável por Peciar, porém, condenava o esquecimento dos limites naturais das artes visuais. O "vale-tudo" foi convertido em sinônimo de liberdade. Não era mais a imitação dos acadêmicos nem a criação moderna. O *pós-moderno* reivindicou a invenção sem limites, o que, para Basiaco (1995, p. 111), significava abandonar a sensibilidade e enveredar pelo cerebral: "Tudo pode e deve explicar-se. O engenho substitui a criatividade."

Camnitzer (2011, p. 46) defende a "explicação contextual" e a "explicação como corredor de informação"; para ele, a obra é um veículo de comunicação entre artista e público e afirma que para "chegar ao problema colocado pelo artista, as chaves na obra não são claras", a informação poderia ser útil, na medida em que contribui "para uma boa comunicação inteligente"[9].

9 CAMNITZER (2011). *O artista, o cientista e o mágico*. Humboldt 104, Goethe-Institut, pp. 45-47. Recup. em 24 de maio de 2018. Disponível em: <http://www.goethe.de/wis/bib/prj/hmb/the/156/ptindex.htm>.

Basiaco (1995, p. 111) valorizava a visão e desconfiava das explicações intelectualizadas; colocava em discussão os interesses extra-artísticos que entravam em jogo: "prestígio, dinheiro, críticos, colecionadores e as velhas estruturas que, para não errar desta vez, apoiam tudo". O "novo pelo novo" agravou a confusão, o caos, e consolidou o *pós-moderno* como não revolucionário; pelo contrário, no afã de novidades, foi assimilado imediatamente pela sociedade de consumo como espelho de suas frivolidades.

> O pós-moderno "se explica" em seu conteúdo. Os críticos, aqueles servidores intermediários de então, agora tomam a dianteira e formam parte na obra, na explicação do conceito; prospera a indústria cultural revertendo lucros e o poder reluz o brilho da "cultura oficial". Um creme como cobertura para ocultar uma torta podre de injustiça, de violência, de miséria, etc... (BASIACO, 1995, p. 111).

O contexto da arte teve efeitos no ensino. Peciar perguntou-se quando se viu em um panorama caótico: "O que ensinar?" Ao lado de práticas pré-modernas como o desenho como cópia da natureza exaltava-se a *contemporaneidade* com inteligentes elogios; ao *moderno* sobravam as críticas, que logo se tornaram lugar-comum.

> A facilidade aliada à imitação de atitudes, onde qualquer gesto ou agrupamento arbitrário de materiais tem longas explicações, supostamente filosóficas, vem se repetindo, na última década, até o cansaço (BASIACO, 1995, p. 112).

O esgotamento da arte pós-moderna talvez fosse uma brecha para o retorno à escultura e à pintura. O contexto de falta de imaginação e excessiva repetição foi acompanhado de uma adaptação inconsequente e lucrativa: o objeto dessacralizado podia (e devia) desaparecer depois de ser visto[10].

Basiaco (1995) buscava o melhor que podia oferecer visualmente; não se importava em ser taxado, pelos *experts*, um "dinossauro de épocas remotas, algo fora da realidade da *arte contemporânea*".

Os valores positivos do *pós-moderno* também foram considerados por Peciar, que até incorporava alguns, em certa medida e em certas obras, até mesmo nas públicas, porém costumava "enviar a

10 Na exposição *Do it* (1993), as instituições eram obrigadas a desmontar/destruir as obras e as instruções a partir das quais as obras tinham sido criadas. OBRIST, H. U. *Caminhos da curadoria*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2014, pp. 29-34.

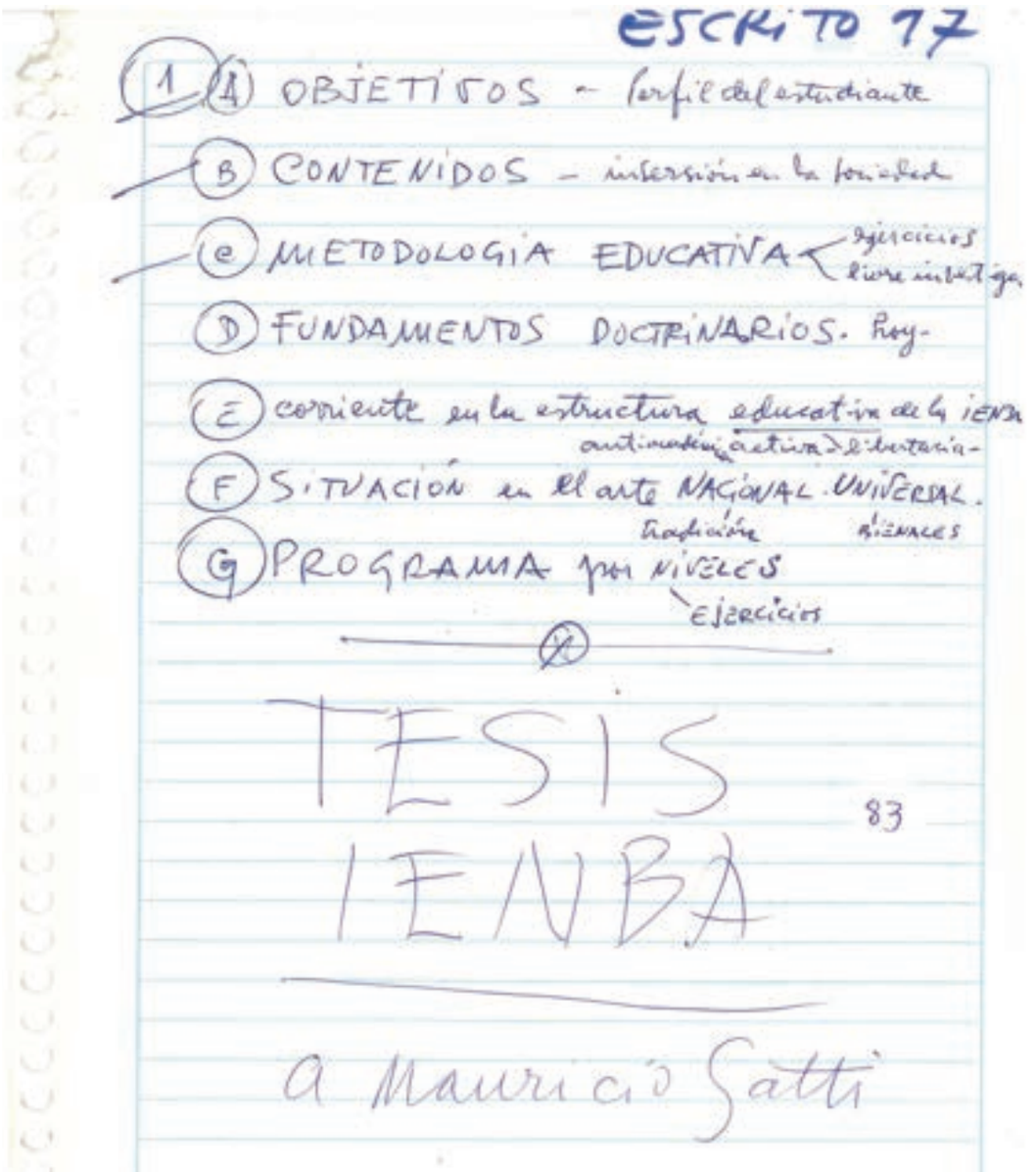
estética de contrabando", na esperança de conquistar a gratificante apreciação popular. Quando a *necessidade interior* exigia, Basiaco apropriava-se da instalação, da alegoria e do pastiche de influência *pós-moderna*, mas se questionava quanto às coordenadas da *contemporaneidade*: "Moda passageira ou novo começo?"

As esculturas nas praças e ruas fazendo mais significativa a vida cotidiana; objetos que enriquecem o visual da cidade. A alegria de criar e o sonho de contribuir com o coletivo. Isto era o sentido da união entre pesquisa e extensão universitária. Peciar acreditava no cogoverno dos estudantes nas decisões, na autonomia, no diálogo, na horizontalidade e na sinceridade da relação amistosa e comunitária para construir uma pedagogia de aprendizagens mútuas.

A educação libertária foi um modo de escapar do esquema vigente, que em nome da eficácia e da ordem instituem comissões, nas quais os artistas devem se submeter à autoridade. A política de editais para arte intensificou a submissão corrente nos velhos salões e concursos. O poder rechaça artistas em comissões fechadas e trata os selecionados como *funcionários*. Com base na arbitrariedade, as comissões "mandam" na arte, como políticos que acreditam que todos devem ser governados; reproduzem a estrutura do Estado, onde a burocracia dirige e controla os que "fazem" a cultura[11].

As comissões tendem a ser centros de poder arbitrário e o curador pode se converter em um déspota indiscutível. Os modelos curatoriais verticalizados e as comissões fechadas são incompatíveis com uma proposta de cogoverno, que consiste na livre participação de todos. Na autogestão ninguém manda, nem dirige, nem veta com as "armas" da argumentação lógica, racional e pretensiosamente didática. Peciar compartilhava a responsabilidade de decidir entre todos os artistas que participavam de um projeto, sem hierarquias nem verticalidades.

11 BASIACO, S. P. *Esculturas para 18 de julio: algunas reflexiones y propuesta.* Manuscrito: setembro de 2003, p. 2.



Tesis IENBA.
A Maurício Gatti, 2000.

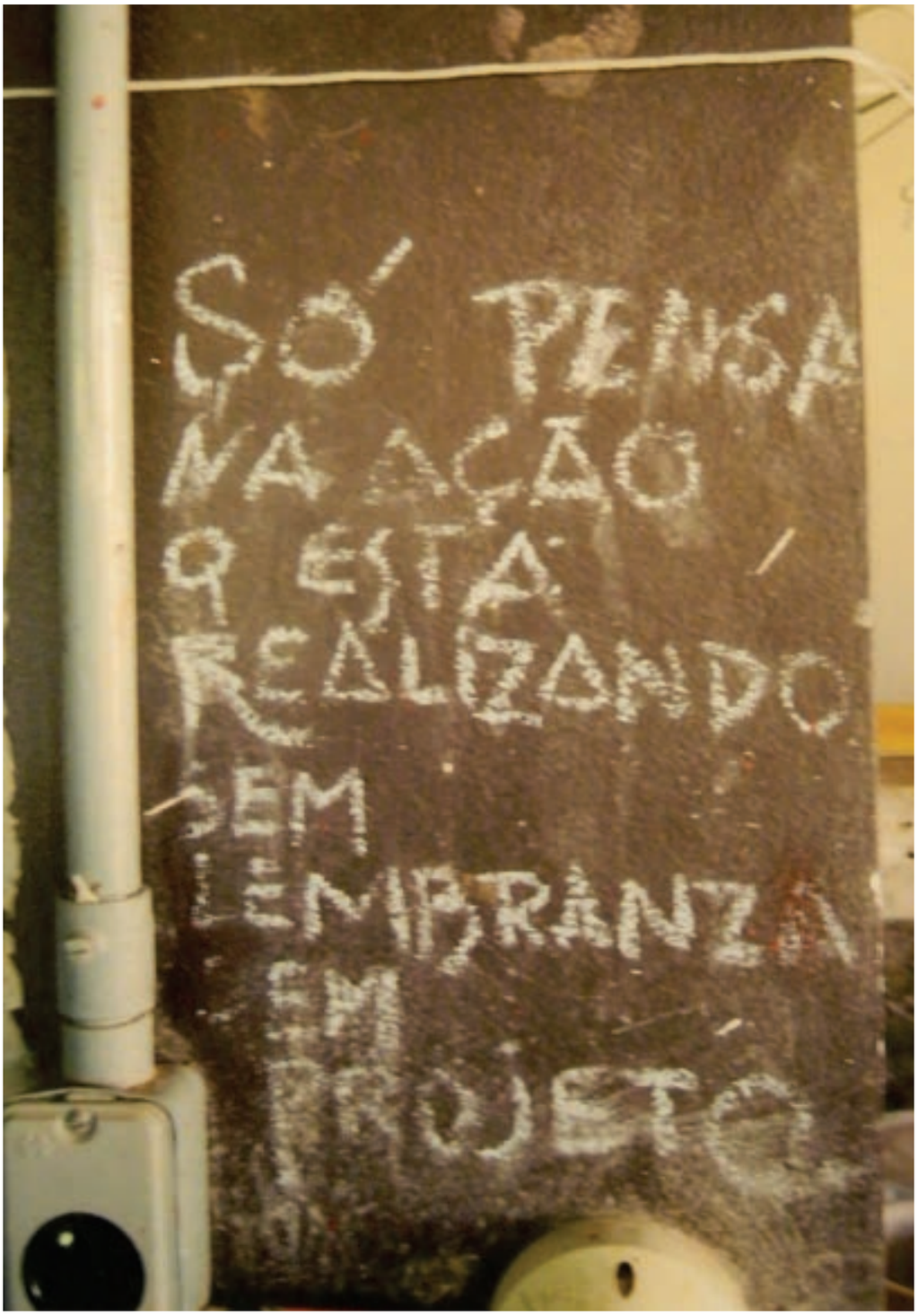
A ânsia pela liberdade provoca, nos encarcerados e exilados, um forte impulso para romper a inércia e a impotência. Do isolamento surge o amor pela liberdade. A criação imaginativa ajuda a suportar o distanciamento forçado. Tempos difíceis quando os militares quiseram uniformizar a vida de todos. Peciar, assim como Mauricio Gatti, acreditou na imaginação contra o poder[12].

12 Maurício Gatti, desde o cárcere e o exílio, enviava textos e desenhos para os filhos; esse material foi posteriormente publicado em: GATTI, Mauricio. *En la selva hay mucho por hacer*. Montevidéu: Editorial Nordan, 2000.



Caminhante não há caminho,
Se faz caminho ao andar.
Antonio Machado.
Atelier de esculturas Peciar/UFSM.[13]

13 Fotografia de Máucio Rodrigues.



Só pensa na ação que está realizando,
sem lembrança, sem projeto.
Atelier de esculturas Peciar/UFSM.[14]

14 Fotografia de Máucio Rodrigues.



Torso feminino.
Terracota.

Com a vocação pela escultura frustrada nos anos iniciais da ENBA, Peciar esperou até 1964, quando em Perugia, na "*Accademia di Belle Arti Pietro Vannucci"*, iniciou a aventura que duraria sua vida toda. A prática escultórica era uma continuidade do muralismo e pretendia a integração da obra plástica ao urbanismo no mesmo espírito da Reforma da ENBA, para alcançar um eco social: uma arte como educação visual e melhoria da vida coletiva. Uma pesquisa fora dos circuitos de prêmios, salões, jurados fechados e editais. A ambição foi colocar uma forma na rua, decorar a vida com uma mensagem positiva para todas as pessoas.

Para concretizar essa intenção de compartilhar a arte, Basiaco (2000) investigou exaustivamente os meios de expressão visual; com trabalho árduo, descobriu o espaço e desenvolveu naturalmente seu estilo. A ideia de esgotamento de Michelangelo foi incorporada: "Somente com esforço, tensão[15], paixão, preocupação exacerbada e luta pela conquista é possível alcançar a 'inspiração'."

Peciar desenvolveu uma "espiritualidade artística", na qual a experiência não é afirmação do sujeito, mas uma ruptura que aceita a transmutação; é arriscar não ser mais si mesmo, atingir o extremo do possível[16]. *Espiritualidade* na criação artística como uma prática pela qual o artista é deslocado até a renúncia da própria individualidade, não sendo mais o sujeito da experiência. A *espiritualidade* é a possibilidade de "se insurgir a si mesmo para tornar-se outro" (FOUCAULT, 2019, p. 21).

A disseminação mundial da indústria cultural norte-americana e a ascensão da comercialização das artes visuais, através de um mercantilismo dirigido, tiveram efeitos sobre a educação dos jovens artistas. Os estudantes foram sendo cada vez mais desprovidos, durante a formação universitária, da possibilidade de *encontrar algo que seja uma descoberta artística e pessoal*.

Potencializar as descobertas pessoais na formação era o desafio de Peciar. O *decálogo taoista* na parede dos ateliês sugeria ficar "longe do poder, do dinheiro e da fama". Haveria alguma in-

15 Tensão não no sentido físico; a tensão física é considerada inimiga da expressão artística, pois o excesso de tensão reduz a flexibilidade; na criação artística a tensão impede o acesso ao inconsciente. Ver: STANISLÁVSKI, *in*: OLSEN, Mark. *As máscaras mutáveis do Buda Dourado: ensaios sobre a dimensão espiritual da interpretação*. São Paulo: Perspectiva, 2004, p. 26.

16 A noção de "espiritualidade política" de Foucault causou irritação na esquerda em 1978. FOUCAULT, Michel. *O enigma da revolta: entrevistas inéditas sobre a revolução iraniana*. São Paulo: n-1, 2019, pp. 28-29. Ver também: BATAILLE, Georges. *A experiência interior: seguida de método de meditação e postscriptum 1953: suma antológica, vol. I*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

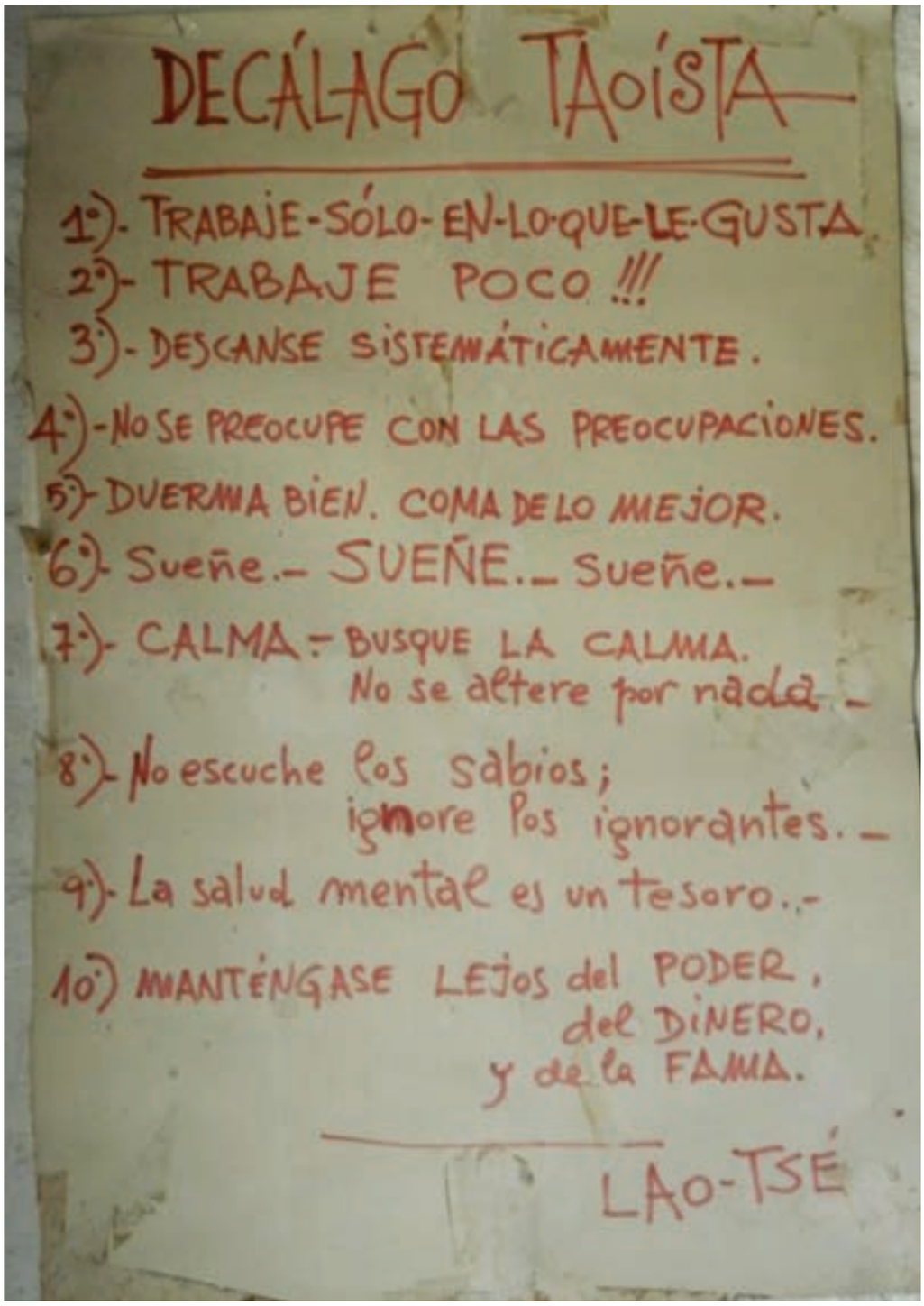
compatibilidade entre o sucesso e a criação? O êxito condicionado pelos eventos impõe certo modelo predeterminado por outrem; é o contrário de descobrir aquilo que não se conhece.

O ofício do artista requer um trabalho a longo prazo. O tempo é essencial para brotar as sementes da criação, mas quando a pesquisa se transforma em um lugar seguro e o tempo se burocratiza, a arte já está em perigo[17]. Na parede do banheiro do ateliê, Peciar escreveu: "*Aí onde estamos seguros, nenhuma flor pode crescer.*"



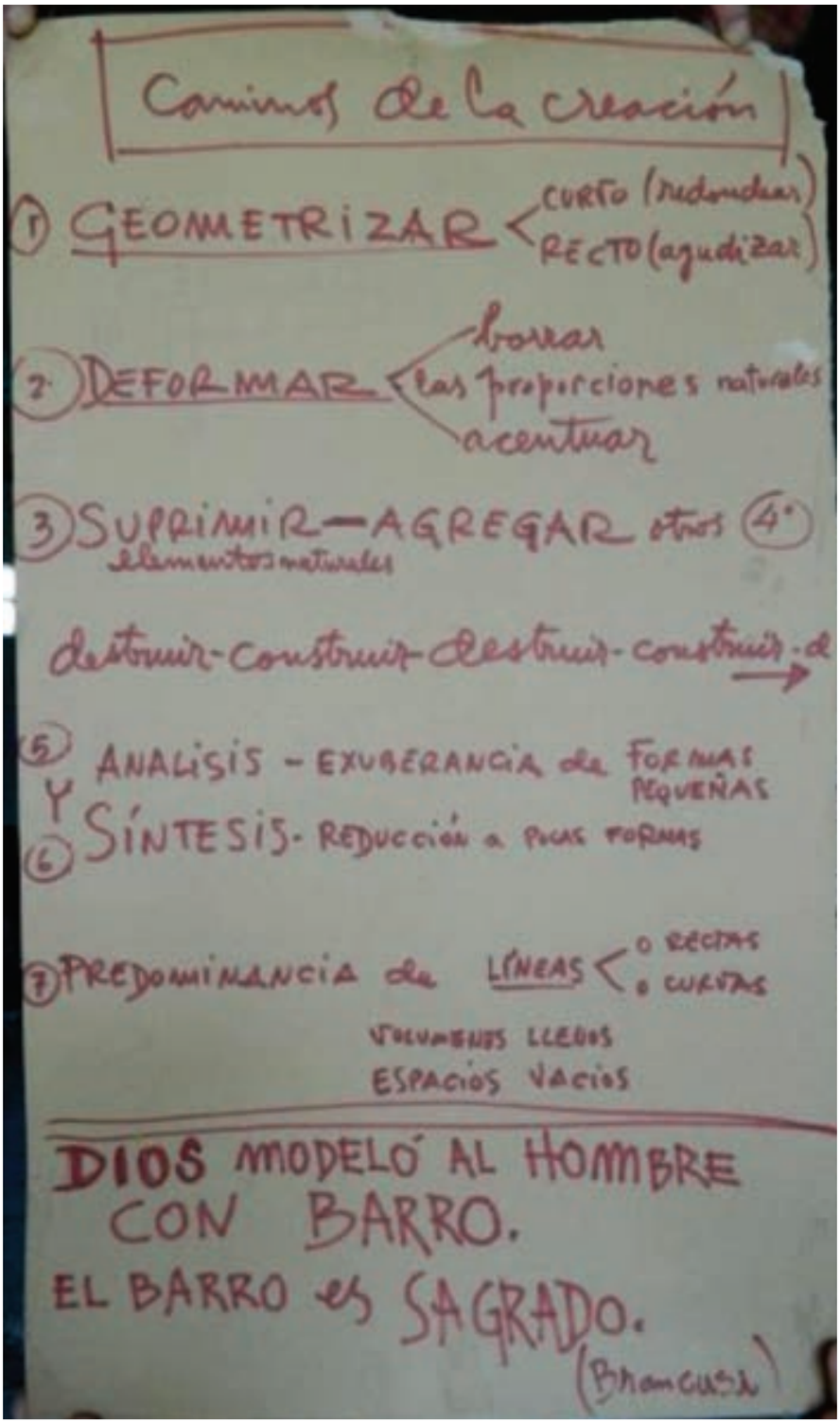
Figura sentada.
Terracota.

17 A "arte como veículo" foi o termo usado por Peter Brook para definir a terceira etapa do trabalho de Jerzy Grotowski, no qual ele relaciona o ofício do artista e o tempo de trabalho. GROTOWSKI, J. *Da companhia teatral à arte como veículo*. *In*: RICHARDS, Thomas. *Trabalhar com Grotowski sobre as ações físicas*. São Paulo: Perspectiva, 2012, pp. 129-131.



Decálogo taoista.
Atelier Peciar IENBA.[18]

18 Acervo Martin Iribarren.



Caminhos da criação.
Citação de Brancusi.
Atelier Peciar IENBA.[19]

19 *Idem*.



Maternidade negra.
Madeira.
Acervo MASM.



Vênus.
Massa plástica.



Homenagem a Gaudí.
Terracota, 2006.

Na pesquisa em arte, o artista busca alguma coisa, da qual só tem uma noção preliminar, um "*conceito*". Durante a investigação, ocorre de não encontrar aquilo que busca; porém surgem outras coisas que redirecionam a investigação para algo com mais vitalidade e interesse. Peciar transformava a própria solidão em força e conexão com o meio social, em um processo vivo e orgânico, com rigor nos detalhes e na precisão.

A educação através de exercícios plásticos é importante no início da formação do artista. Peciar valorizou no currículo a aprendizagem do ofício. A partir de uma alfabetização estética e de uma prática constante, o estudante podia atingir uma internalização do fazer artístico[20]. O fazer inicial, com premissas, exercícios, tarefas e desafios colocados pelo educador com o tempo, torna-se um processo autônomo. Após a iniciação tutelada, o artista precisa de um caminho livre para pesquisar; esse caminho é o que leva à arte.

O processo de criação também é um ritual de objetividade; os impactos diretos do gesto são os elementos para trabalhar sobre a matéria com coração e razão. *Objetividade ritual* é quando o artista vai em direção a uma energia sutil e com ela realiza a materialização, através do corpo instintivo. O resultado é o "impacto sobre o artista desta passagem do sutil ao matérico" (GROTOWSKI, 2012, p. 137).[21]

A atividade do artista, diferentemente de uma inspiração passiva, consiste em uma operação intelectual fundamentalmente ativa. O ato imaginativo é parte desse ritual cujo êxito depende de uma operação precisa. O rito seria o caminho para encontrar o sutil, que envolve uma visualização, que seria, no caso do artista, o princípio do tema ou obra que irá realizar. Cria-se, então, uma imagem mental que impulsiona o fazer artístico. Se a imaginação não é concretizada em matéria, o sutil se *volatiliza*[22].

Com referência em Picasso, Peciar estava sempre trabalhando, pois a "inspiração" não se busca, encontra-se no caminho do

20 EISNER, E. *Estrutura e mágica no ensino da arte. In*: BARBOSA, A. M. *Arte-educação: leituras no subsolo.* São Paulo: Cortez, 2005.

21 Sobre "objetividade do ritual", ver: GROTOWSKI, J. Da companhia teatral à arte como veículo. *In*: RICHARDS, Thomas. Op. cit., 2012, p. 137.

22 Sobre o "culto sutil", ver: COOMARASWAMY, A. K. *Sobre la doctrina tradicional del arte*. Barcelona: Ed. de la tradición unánime.

fazer (TARKOVSKY, 1990). O processo criador é interrompido quando o artista está distraído por desejos ou pensamentos sobre si mesmo. Os pintores chineses falavam em "pintar sem vaidade no coração". Tornar-se o que se imagina, e o si mesmo permanece só potencialmente. O artista abriga a imagem e percebe o mundo como uma criação contemplativa. Chuang Tzu dizia: "Ver primeiro mentalmente e logo proceder."[23]

O desafio é superar a dicotomia entre sensível e intelectual e produzir uma obra em que a intelectualidade da arte é proporcional à sua sutileza sensível[24]. O artista em formação, às vezes, pode esquecer o sensível em prol unicamente do intelectualismo do projeto, como ocorreu com frequência na onda *conceitual* dos anos 60 e 70. As relações entre artes visuais e palavra tensionaram a dialética entre o exprimível e o inexprimível. Peciar não dava credibilidade aos artistas intelectuais que dissertavam extensamente sobre o conteúdo das obras sem aprofundar o processo de criação formal.

Peciar inspirou-se nos selvagens, nos quais "a exatidão de concepção e o charme dos efeitos são inseparáveis". Isso o ajudou a não cair na "utilização puramente formal das formas". A forma foi, para ele, a condição *sine qua non* da criação; mesmo na fase abstrata, não resvalou no formalismo estéril; o mestre diferenciou o formalismo da precisão formal (DOMECQ, 2017, p. 23).[25]

> A crítica do formalismo é uma faca de dois gumes. De um lado, o antiformalismo, que se tornou um lugar-comum do revoltismo na arte[26], corre o risco de jogar fora o bebê da forma junto com a água do banho dos desafios de fundo. Por outro lado, quando Artaud estigmatiza o "puramente formal", é para distinguir entre a cerebralidade psicologizante do teatro europeu e o rigor intelectual induzido e que induz o gestual formal dos atores balineses (DOMECQ, 2017, p. 24).

Parte da *teoria crítica* confundiu esta diferenciação e assim foi decretada *a remoção da forma*, sob o pretexto, parcialmente justo, de que o *formalismo* se torna, com frequência, uma brinca-

23 *Idem*, p. 34.

24 ARTAUD, Antonin. *Sobre o teatro balinês*, citado em: DOMECQ, Jean-Philippe. *Op. cit.*, 2017, p. 22.

25 *Idem*, p. 23.

26 Revoltismo como atitude de ruptura *a priori*, sistemática e programada. *Idem*, p. 24.

deira sem desafio. Com a *arte conceitual*, o "*formalismo* teórico" voltou pela janela, precisando colocar um "máximo de comentários estéticos a serviço de um mínimo de invenção formal e até de uma recusa consciente de qualquer invenção formal". A compensação veio através da "desvalorização da forma pela inflação do discurso" (DOMECQ, 2017, p. 24).[27]

Peciar identificou-se com outra linha estética, distinta dos que evitavam qualquer criação formal e substituíram a obra matérica por encenações caracterizadas pela pobreza formal, porém compensadas por "uma pesada aparelhagem de justificação conceitual"[28]. O comentário substituía, quase totalmente, a contribuição por parte das obras. A *ordem* foi renegar a *forma* e a noção de *obra*.

O apreço do mestre pela forma e pela obra estava acompanhado de uma crítica da idolatria burguesa pelas "obras-primas". Os *dadaístas* e *surrealistas* lutaram contra a religiosidade estética das *obras-primas*; a arte não era para o luxo de uma elite, pois não queriam que a obra se convertesse em um enfeite. Peciar não usou a cultura como álibi à ordem estabelecida, como os alpinistas do prestígio cultural.

Peciar sentiu que a arte podia se definhar se não fosse concretizada em formas como esculturas e pinturas. Muitas culturas definharam no contato com a violência da cultura ocidental, que através dos Estados globalizou o etnocídio, a miséria e seu modelo de sistema das artes. A erradicação das raízes também se desenvolve pela destruição dos meios de expressão formal das diferentes culturas.

A partir dos anos de 1960, alastraram-se as *antiobras*, declaradas contra a noção de *obra*. As obras abertas e *desenquadradas* disseminaram-se em novos gêneros, como instalações, *performances*, *happenings* e intervenções *in situ*. No final do século XX, buscava-se uma arte "livre de qualquer modo de expressão herdado, uma arte 'na vida', cujo artista inventa suas condições"[29].

Quando valia tudo menos a obra, o que restaram foram o artista e o assentimento do museu. Isso teve um efeito de ostentação, que fez com que tais artistas interiorizassem, notavelmente, "a lógica publicitária que avacalha o mundo" (DOMECQ, 2017). Ocor-

27 DOMECQ, Jean-Philippe. Op. cit., 2017, p. 24.
28 *Idem*, p. 25.
29 *Idem*, p. 26.

reu a supervalorização da aura do artista em um sistema que menosprezava o sensível e santificava a vaidade e o ego do artista. A "arte na vida", levada ao extremo, foi responsável pela "diluição da criação na intenção, sem outro fim, senão o museu ou a aura do artista". O resultado foi o afastamento da vida, da qual supostamente nos aproximaríamos. A arte ficou centrada na questão do que é a *arte*.

Sobre a relação da forma com a vida, Simmel disse que "apenas a imagem da vida que rompeu com o fluxo da vida pode finalmente fazer senti-la"[30].

> Nossa criatividade na vida precisa, para ativar-se, de retornos regulares a formas e quadros de concentração da atenção, que lhe sirvam de alavanca – isto é, a obras enquadradas, a livros, a cenas, etc. (DOMECQ, 2017, p. 28).

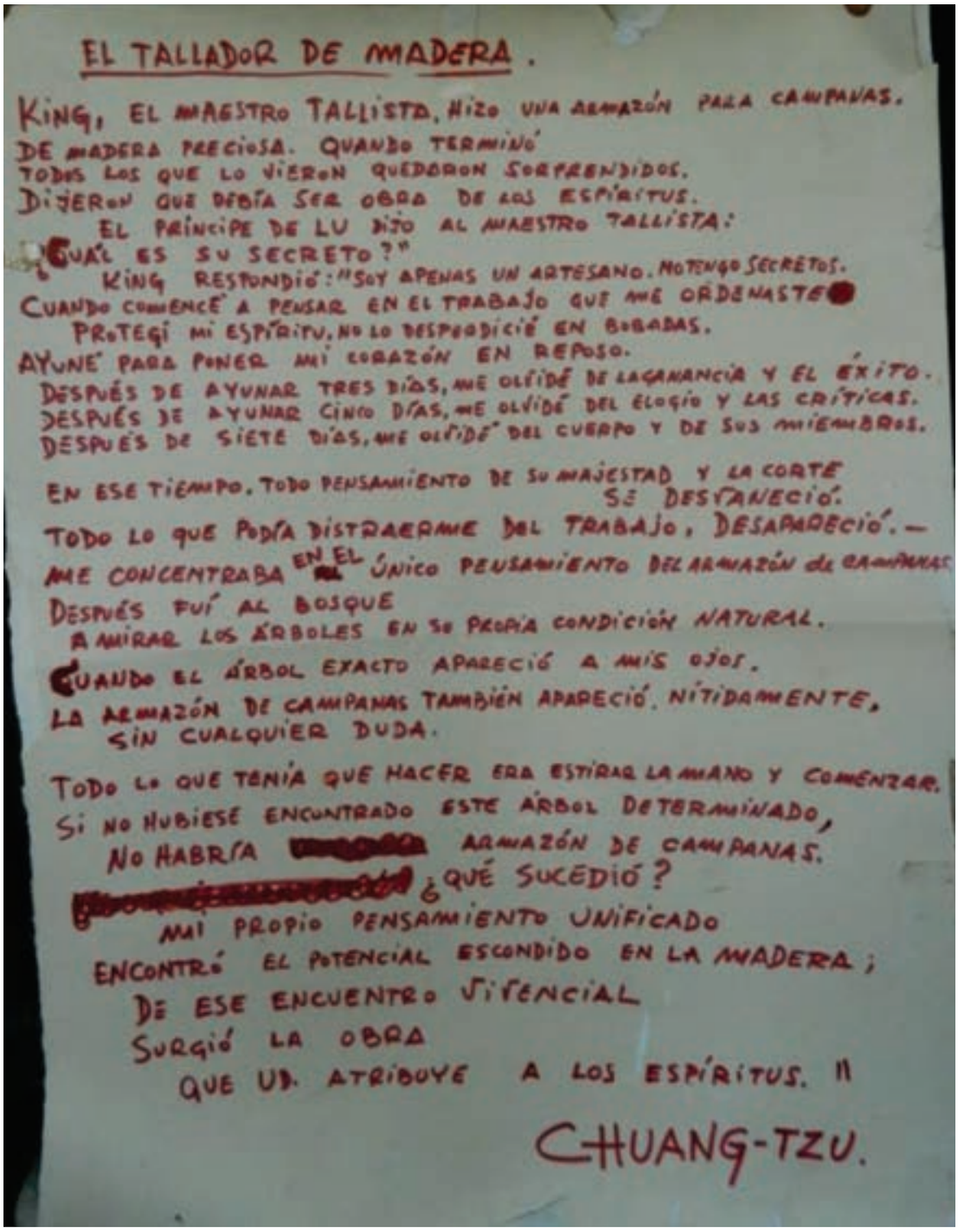
A frustração com os métodos pautados na inteligência racional e no pensamento analítico, levou Peciar à *via intuitiva*, pois, pelo meramente intelectual, ele sentiu que poderia não "atingir a arte". A teoria e a especulação, transvestidos de metodologia, eram obstáculos a serem superados. A mensagem da arte não é só intelectual, é sensível e expressiva. Quem transmite a mensagem profunda é a forma. O pensamento com emoção gera o sentimento, que transforma a matéria e comunica conteúdos líricos ou dramáticos, mediados por conceitos ou representações. "As esculturas vibram e apelam para sensibilidade e assim atingem o âmago do observador que contempla com atenção e paixão" (BASIACO, 1996).[31]

30 *Idem*, p. 27.

31 BASIACO, S. P. *Esculturas em madeira*. Santa Maria: Expo-Cesma, 22 de julho de 1996.



Grávida.
Madeira.



EL TALLADOR DE MADERA.

KING, EL MAESTRO TALLISTA, HIZO UNA ARMAZÓN PARA CAMPANAS.
DE MADERA PRECIOSA. CUANDO TERMINÓ
TODOS LOS QUE LO VIERON QUEDARON SORPRENDIDOS.
DIJERON QUE DEBÍA SER OBRA DE LOS ESPÍRITUS.
EL PRÍNCIPE DE LU DIJO AL MAESTRO TALLISTA:
"¿CUÁL ES SU SECRETO?"
KING RESPONDIÓ: "SOY APENAS UN ARTESANO. NO TENGO SECRETOS.
CUANDO COMENCÉ A PENSAR EN EL TRABAJO QUE ME ORDENASTE
PROTEGÍ MI ESPÍRITU, NO LO DESPERDICIÉ EN BOBADAS.
AYUNÉ PARA PONER MI CORAZÓN EN REPOSO.
DESPUÉS DE AYUNAR TRES DÍAS, ME OLVIDÉ DE LA GANANCIA Y EL ÉXITO.
DESPUÉS DE AYUNAR CINCO DÍAS, ME OLVIDÉ DEL ELOGIO Y LAS CRÍTICAS.
DESPUÉS DE SIETE DÍAS, ME OLVIDÉ DEL CUERPO Y DE SUS MIEMBROS.

EN ESE TIEMPO, TODO PENSAMIENTO DE SU MAJESTAD Y LA CORTE SE DESVANECIÓ.
TODO LO QUE PODRÍA DISTRAERME DEL TRABAJO, DESAPARECIÓ. —
ME CONCENTRABA EN EL ÚNICO PENSAMIENTO DEL ARMAZÓN DE CAMPANAS
DESPUÉS FUÍ AL BOSQUE
A MIRAR LOS ÁRBOLES EN SU PROPIA CONDICIÓN NATURAL.
CUANDO EL ÁRBOL EXACTO APARECIÓ A MIS OJOS,
LA ARMAZÓN DE CAMPANAS TAMBIÉN APARECIÓ. NÍTIDAMENTE,
SIN CUALQUIER DUDA.

TODO LO QUE TENÍA QUE HACER ERA ESTIRAR LA MANO Y COMENZAR.
SI NO HUBIESE ENCONTRADO ESTE ÁRBOL DETERMINADO,
NO HABRÍA [redacted] ARMAZÓN DE CAMPANAS.
[redacted] ¿QUÉ SUCEDIÓ?
MI PROPIO PENSAMIENTO UNIFICADO
ENCONTRÓ EL POTENCIAL ESCONDIDO EN LA MADERA;
DE ESE ENCUENTRO SUTILEZA
SURGIÓ LA OBRA
QUE UD. ATRIBUYE A LOS ESPÍRITUS. "

CHUANG-TZU.

O entalhador de madeira.
Chuang Tsu.[32]
Atelier Peciar IENBA.

32 MERTON, Thomas. *A via de Chuang Tzu*. Petrópolis: Vozes, 1969, pp. 144-145.

A armação para sinos, do mestre entalhador Khing, causou grande surpresa e foi até atribuída aos espíritos. O segredo do mestre era ser apenas um artesão, um operário sem segredos. No processo de criação, desde quando se começa a pensar no trabalho, é necessário proteger o espírito e não o desperdiçar em ninharias e bobagens.

O mestre Khing jejuava para pôr o coração em repouso e esquecer-se do lucro e do sucesso, do louvor e das críticas; e depois de sete dias em jejum, esquecia-se do próprio corpo. Assim, todos os pensamentos se esvaneciam e tudo que o distraía no trabalho desaparecia. Então, o artesão podia se recolher ao único pensamento, "a obra", e ir à floresta.

Quando a madeira certa aparecia, a obra também aparecia nitidamente, sem qualquer dúvida nem hesitação. Era só esticar a mão e começar. Sem o encontro com a madeira não haveria a obra. Era necessário unificar o pensamento para encontrar o potencial escondido na madeira. Do encontro vivo surgia a obra atribuída aos espíritos[33].

A criação envolve uma aproximação, uma conexão diferenciada; é um processo de sintonia com uma energia sutil até a sua materialização. O artista traz o sutil para a realidade comum da matéria; desperta a consciência que não está ligada à linguagem, e sim à presença[34].

O estado contemplativo no processo de criação visual implica um abandono, mesmo que temporário, da "máquina de pensar", para proteger o espírito e atingir a contemplação necessária para a concepção da obra.

A arte da escultura depende da competência artesanal. A realização, quando ocorre por meio de gestos espontâneos, com ritmo fluido e ordem harmônica dos elementos plásticos, atinge o que Peciar chamava de "*a maestria do ofício*". Investigar o *Espaço* não é só uma questão de boa vontade; um amontoado amorfo de materiais, *sustentado* por conceitos, carece de credibilidade artesanal. Não se trata de aprender uma técnica com precisão, ainda que, sem isso, nada seja possível. Trata-se de ativar as quali-

33 *Ibidem*.

34 Grotowiski chama a consciência ligada à linguagem de "máquina de pensar". GROTOWSKI, J. *Da companhia teatral à arte como veículo*. *In*: RICHARDS, Thomas. *Trabalhar com Grotowski sobre as ações físicas*. São Paulo: Perspectiva, 2012, p. 140.

dades vibratórias da matéria, que se tornam elementos palpáveis, quando abandonamos a "máquina de pensar". Essas forças se tornam o próprio sentido das obras.

A matéria torna-se sentido pela ativação de sua energia. Mesmo desconhecendo literalmente o conteúdo das obras de arte, é possível uma abertura para sentir a sutil vibração que emana. As qualidades vitais e orgânicas têm suas raízes nos impulsos e nos gestos do artista. A escultura nasce do abandono do sujeito, experiência na qual a natureza se manifesta como um curto circuito.

Para impregnar a matéria de energia é necessário que *a escultura modele o escultor*. Além de descobrir o espaço, Peciar unificou-se com a própria matéria. Os achados férteis não têm explicações racionais: "São consequência de certa loucura poética liberada. É o componente inconsciente. É a autêntica investigação artística dando resultados inesperados" (BASIACO, 2012, p. 35).

O artista supera a distinção corpo/mente através de uma espiritualização do corpo e uma corporificação da mente e do espírito. O corpo não é uma máquina governada por um comandante genial chamado mente. O corpo "pensa" quando a experiência do fazer artístico é vivida plenamente. A escultura é mais corporal, vai além *da "cosa mentale"* da pintura[35]. O nascimento da escultura depende de interromper a dissociação corpo/mente. A vitalidade da escultura é determinada, em certa medida, pela unidade entre corpo e mente do artista. A criação está além da tirania do lucro e da utilidade; está na área do *inutensílio* (LEMINSKY, 2017 p. 41). Peciar, como os raros, olhou para dentro e percebeu a necessidade do inútil como exercício de prazer, intensidade e liberdade.

O barro toma a forma
que você quiser.
Você nem sabe estar
fazendo apenas
o que o barro quer.
(Paulo Leminsky)

35 Basiaco, que considerava a pintura mais intelectual que a escultura, esclareceu que o "*mentale*" de Leonardo não estava relacionado somente com a lógica e receitas fixas, mas sim ao mundo interior da imaginação e da poesia. Tudo isso não tinha explicações; captava-se intuitivamente olhando para dentro na intimidade de experimentar com entusiasmo absorvente. *In*: *Memórias personales del maestro Miguel Ángel Pareja Piñeiro*, 2012, p. 37.

Pelo velho gesto da tradição, Peciar concretizava a vibração do campo sutil. Essa materialização para a realidade mais comum dependia de uma estrutura desenvolvida através de uma perícia no ofício artesanal, que possibilitava impregnar a matéria de uma força instintiva, emotiva e intelectual.



Peciar apostou na utopia e acreditou na sensibilidade.[36]

A *complexidade* do processo que conduz à forma levou Peciar a organizar uma rede curricular para possibilitar, na formação, um espaço educacional flexível, para que o estudante experimente, em si, o "vazio" necessário para ser um "canal permeável para as energias"; para tornar possível o impossível, tornar visível o invisível. O trabalho do artista é tornar-se um canal aberto para as energias; e a espontaneidade é encontrar a "conjunção entre o rigor dos elementos e o fluxo da vida" (GROTOWISKI, 2012, p. 145).

O currículo pode se estruturar para domesticação, inibindo assim o processo instintivo da aprendizagem do artista, obstruindo a vida da arte. O trabalho sobre si mesmo é muito mais difí-

36 Fotografia de José Pamín em Arte&Diseño, nº 270, marzo-abril, 2006.

cil, quando não há uma rede lógica e técnica para materialização do sutil. Quando não há estrutura, a materialização não se concretiza e, então, o sutil se dissolve.

Após horas, semanas e anos trabalhando de modo sistemático, o artista constrói algo concreto. O trabalho é percebido, não na ordem das ideias, mas através da artesania do ofício, da qualidade visual. O trabalho sobre si mesmo e o conteúdo da obra não eram usados por Peciar como álibis para justificar alguma falta de qualidade plástica ou interesse visual.

A aprendizagem da escultura está intimamente ligada ao artesanato. Na formação do escultor desenvolve-se o ofício. O educador ajuda nesse campo, porém o ofício pode sugerir também alguma coisa do trabalho sobre si mesmo. De Yepes, Peciar recebeu uma influência sem mistificação messiânica e seguiu transmitindo o sentido escultórico, com rigor e exigência, refletindo as leis da vida na arte. Influência não procurada, mas encontrada, que se frutificou e seguiu viva para além do visível[37].

A atitude, que dá o sentido "religioso" ao fazer artístico, foi o que Peciar "transmitiu" para os estudantes: o contágio do compromisso "sagrado". A educação é fundamentalmente uma arte, e o essencial está no diálogo pessoal com o estudante através do próprio trabalho, o que não exclui as aulas coletivas de informação e reflexão.

Tudo deve colaborar para o principal, que é o florescimento da personalidade do educando, pois, com o tempo, o estudante ganha consciência do imponderável. Com incógnitas, desafios e problematizações que estimulavam a imaginação, Peciar provocava a experimentação no campo da visualidade, em qualquer material[38], a partir de qualquer problema. Através de uma formação técnica, conceitual e prática, o artista escultor conquistava o sentido do espaço.

37 GROTOWSKI, J. Op. cit., 2012, p. 151.

38 Os materiais de origem da escultura são toda a matéria provida pelo mundo e as combinações e derivados inventados pelo ser humano. O milhão de maneiras de apresentar-se a matéria constitui o milhão de palavras do dicionário do escultor. *In*: GAZITUA, Francisco. *Museo Nacional de Bellas Artes*. Santiago: Bauhaus, 1995.



Peciar e a obra “General sérvio levanta ‘flor’ bósnia”.

Peciar saiu dos trilhos do pensamento analítico e do "teorismo" que ditava as regras da moda; não concordava quando a arte tornava-se ilustração de uma ideia ou projeto. Ativou um movimento *contra-hegemônico* que questionava a condenação da escultura e da pintura a um patamar inferior em nome do "revoltismo"[39].

A reflexão teórica e a informação histórica eram trabalhadas por Peciar estando vinculadas a uma abordagem sensível em relação à experiência pessoal do estudante. Um excesso de raciocínio podia deixar o essencial da arte de fora. O essencial, apesar de tortuoso e vago, tinha o sentido de totalidade e mais relação com o desejo do que com o cálculo[40]. "A escultura, quando não se sente, não se compreende nem com os melhores argumentos" (BASIACO, 2012, p. 35).

A "loucura poética liberada" é o que possibilitava o encontro do mestre com o inesperado. As mudanças nas investigações artísticas respondiam a obscuras necessidades. Indiferente ao êxito, Peciar predicava a honestidade como baluarte do escultor. O grito da moda glorificava algo indefinido sob rótulos de *pós-moderno* ou *contemporâneo.* "Antes era a liberdade para todas as *escolas modernas*. Agora, se não se enquadra, não existe" (BASIACO, 2008, p. 13).[41]

A arte vem da arte. A escultura se *contagia, se aprende por iluminações*, descobrimentos; são os grandes momentos da intuição, sem explicações nem palavras. Fazer escultura é uma forma de absorção em si mesmo, de meditação. A correção "inteligente" repete as velhas soluções e se fecha ao novo do espontâneo. É preciso sentir na emoção do entusiasmo quando a pesquisa provoca à aventura.

Para Peciar, o compromisso do escultor é a investigação interior, a busca de seu estilo, o que "quer dizer" e como comunicá-lo. Existe também a demanda social; escutá-la mantendo a independência de estilo (que é intocável), mas atendendo os temas apresentados como desafios a solucionar. A função a cumprir na sociedade é o encontro da "necessidade interior" com a "necessidade pública".

---

39 DOMECQ, Jean-Philippe. Op. cit., 2017, pp. 28,32.

40 BATAILLE, Georges. *Ibidem*, p. 32.

41 BASIACO, S. P. *Informe taller Peciar: sobre actvidades en 2007*, p. 13.



Cristo.
Terracota e madeira.

3.1 A poética do espaço de Eduardo Días Yepes

Em 1965, após retornar da Europa, Peciar estudou escultura com Yepes em Montevidéu; confirmou, então, o princípio de Kandinsky: o trabalho criador como expressão da *necessidade interior*. Algo misterioso impele o artista a trabalhar duro para criar uma forma concreta.

Yepes havia entrado na ENBA em 1954 e, de 1961 a 1971, com a reformulação do plano de estudos, ficou a cargo do *atelier* fundamental de escultura, onde Peciar sentiu que, através do espaço, poderia expressar suas imagens interiores: a arte comunica o inexplicável, a parte obscura, o mistério que o homem encerra em seu interior.

Linari (2012), através de dados biográficos do escultor espanhol, elucida elementos de sua pedagogia que marcaram Peciar. Yepes lutou contra o fascismo na *guerra civil espanhola*; foi preso e posteriormente exilou-se na França. Quando chegou a Montevidéu, pela segunda vez, falava na "emoção do *Espaço* como condição indispensável para adentrar na natureza da escultura".

Quatro meses depois de entrar como professor de Escultura na ENBA, em 1954, Yepes renuncia com o argumento de que a "independência docente", considerada primordial, "não era cumprida". A princípio, queriam que o escultor se ajustasse às diretivas pedagógicas e conceituais, das quais não compartilhava. Resolveu os conflitos e continuou na ENBA, porém não renunciou à sua crença da *experiência do espaço*.

Ele não estava disposto a conciliar seus pontos de vista, sustentados por uma experiência mística da escultura, com pressupostos de um ensino disciplinar baseado em certas normas de modelado, sujeitas à reprodução do visível, na qual a escultura consistia fundamentalmente em uma operação técnica sobre a massa. "O ocorrido marcou a distância da pedagogia de Yepes das bases pedagógicas que historicamente haviam desenhado o ensino dessa disciplina no Uruguai" (LINARI, 2012).

Yepes buscava colocar o estudante "na pura aspiração de encher o espaço com uma forma plena". Insistia sobre este nada, este vazio, para ajudar os estudantes na

> compreensão da virgindade do espaço... Essa emoção cósmica do espaço é tudo que nos é permitido, é o que os deuses nos deixaram. Desta emoção nascem as formas escultóricas. Através da forma oca, ou seja, da inescultura (YEPES, 2012, p. 244).[1]

A experiência interior desloca a Pedagogia de Yepes do Espaço-Matéria para o Espaço-Vazio. O lugar germinal da obra passa a ser o pensamento, a intuição, as pulsões emocionais que nascem da consciência cósmica do espaço. No ensino, Yepes inverteu a ordem seguida até então. Preconizava-se começar pelo estudo da forma através da natureza (cópia) para depois liberar-se da imitação. Yepes (2012) ensinava a começar a estudar a forma por si mesma, em todos os graus "do vazio à forma plena, com todas as características possíveis: construção, deformação, expressão, grafismo". Nesse processo desenvolviam-se a imaginação e a emoção.

Com o uso da forma em si mesma, dava "liberdade plástica ao estudante, capacidade de interpretar o mundo, escapando da imitação servil". A primeira lição de escultura de Yepes era aprender o que não se devia fazer: "a imitação". Ao sair da ordem acadêmica, aplicou à docência sua própria experiência como escultor[2].

Os estudantes trabalhavam com objetos inanimados ou o mais longe possível do esquema antropomórfico. Propunham-se pedras, caracóis ou ossos. A partir desses objetos, criavam outros objetos que tivessem uma *vibração especial*. Essa vibração é o que determinava se os objetos poderiam ser considerados esculturas. Logo, a escultura é "o sonho inventado"; uma arte ligada à "emoção do silêncio, emoção cósmica que se alcança por experiência pessoal. O que é escultura? É forma viva, é humilde (como a vida)" (YEPES, 2012).

O mistério da emoção do espaço é o ponto de partida da pedagogia da escultura. O desafio é sentir o enigma que vibra na infinidade inapreensível do *Espaço* incontrolável. Yepes "ensinava" uma geometria cósmica vinculada a uma "religião do Espaço" (espaço como o nada originário que religa os corpos). Introduziu a experiência do oco, opondo-se ao legado pedagógico baseado na lógica do cheio, da "massa modelada". Afirmava que o espaço é incomensurável e as formas e seus ocos se repetem em escala micro e macrocósmica.

1 Aulas de 1954. Arquivo Yepes - Museu Torres García.

2 LINARI, Gabriel Peluffo. *Yepes en la ENBA*. *In*: *Yepes: La emoción del Espacio*. Montevideo: El País, 2012.

Yepes não intervinha manualmente no trabalho dos estudantes, mas suas observações agudas cuidavam o processo; era um "acompanhar as experiências para depois deixar andar sozinhos. Atuava naturalmente, parecia que não preparava as aulas. Estava espontaneamente à disposição de cada estudante" (BASIACO, 2012). Mas o que ensinava?

Transmitia-se um "conceito", um sentido escultórico, que ajudava a entender, na prática, que a escultura é uma criação inteligente independente da natureza, que tem suas leis próprias e responde à subjetividade. Yepes insistia na verticalidade da escultura e não estimulava os relevos, pela proximidade à pintura.

Em aula, modelava-se permanentemente o barro, do qual Yepes falava com paixão como "*o instrumento*". Suas respostas deixavam pensando, dizia Peciar. A teoria não era o ponto de partida; era apenas um apoio reflexivo para acompanhar a aprendizagem.



Estante de esculturas no *atelier* de Peciar.
À frente, *cavalo* caído do escudo uruguaio.
Referência à obra de Pareja. Foto de 2017.



São Miguel (detalhe).
Cimento, *campus* da UFSM, 1989.



Figura feminina.
Cerâmica.[3]

3 Fotografia de Gerardo Ramos.





Maquete para o monumento aos estudantes da UFSM.[4]

Torturada.
Relevo, arenito, diâmetro 120 cm.

4 Esse projeto não foi realizado. A maquete encontra-se na Reitoria da UFSM.

Os planos de aula de Yepes (2012) mostram que sua intenção era trabalhar as relações forma/oco/espaço/geometria nas "correspondências plásticas do mundo mental e emocional". Ensinava a "necessidade de descartar todo tipo de dogma estético, pois assim tentava situar o estudante no encontro consigo mesmo" para sentir o desconhecido.

O subjetivismo radical, baseado em uma mística do espaço e em uma introspecção existencial, forma parte da Pedagogia de Yepes. Uma formação com pressupostos íntimos no próprio trabalho escultórico. Basiaco (2012) declarou: "De Yepes não posso separar sua arte de sua didática." O eixo do *atelier* não estava centrado na autoridade do professor, mas no próprio fazer do estudante. "Yepes fazia sentir o protagonismo do estudante em liberdade, tratado como um artista colega, com suas aspirações e inquietações."

Algumas atitudes, posteriormente, foram assumidas por Peciar, como priorizar a conversa com cada um pessoalmente, sempre tendo o trabalho como intermediário. Mais que discussões, a pedagogia de Yepes era a criação concreta de algo materializado em barro.

> Yepes era atento à escultura como descobrimento pessoal... A iniciativa era sempre própria sem premissas a responder. Não havia coação nem apuro. Havia cuidado. Ensino ativo, sem dogmas, sem programas, sem academia (BASIACO, 2012, p. 151).

Não havia modelo vivo posando para induzir um início. "Neste clima de liberdade sem limites era possível divagar, e na solidão encontrar um rumo: o caminho da escultura em direção a si mesmo" (BASIACO, 2012).

Pedagogia profunda por experiência com arte, não com livros; educação de poucas palavras. Yepes assinalava, fazia duvidar. Estimulava o que cada estudante encontrava como fruto da própria intuição, não do aprendido de autoridades com prestígio. "O aprendido de outro não serve." O objetivo visível era experimentar:

> Lançar-se ao vazio do desconhecido; duvidar, perder-se para encontrar-se finalmente. Tarefa árdua, áspera, arriscada; sem fundamentos: como única bússola, a sensibilidade. [...] O sentir como o máximo. [...] A mão tocando respeitosamente o barro, o olho apreciando diversas luzes

> sobre a obra; o espaço recorrido com atenção ao redor do cavalete; conseguir uma sombra necessária apertando o dedo que modela. Olhar sempre os dois contornos ao mesmo tempo. Não perder de vista o centro geométrico e o meio da escultura. Sempre o conjunto primeiro e os detalhes depois (BASIACO, 2012).



Peciar modelando.

É impossível universalizar um método para o ensino da escultura, pois ela nasce da emoção da pesquisa. Peciar dizia que não havia ordem, nem sistema, nem método. A inspiração é quando se produz uma vibração intensa, dentro de si mesmo. "O toque carinhoso ou enérgico na matéria vibrava por dentro e causava uma satisfação inefável" (BASIACO, 2012).

Apesar da aguda visão crítica, Yepes não sugeria soluções corretas; fazia o estudante se dar conta de algo sem energia, confuso, feito mecanicamente, sem emoção. Incentivava o modelado mais modesto, de onde aparecia a escultura. No apuro da execução, algo lhe sai bem: o aprendido sem esforço no momento inesperado.

> A geometria existe na natureza e dessa geometria se obtêm toda a linguagem escultórica: cor, textura, volume, planos, ocos, linha e ponto. Com este arsenal, pode-se chegar à harmonia expressiva, ao florescimento da riqueza escultórica (BASIACO, 2012, p. 155).

Ao modelar o barro, há a concepção de uma linguagem de volumes de sutilíssimas passagens de um plano ao outro. Basiaco (2012) falava do "segredo essencial que nos oferece a argila", pois vivenciou o fazer com veemência e paixão: "Só quem realiza sua experiência pode ensinar, transmitir o sentido, ajudar". Do encontro com Yepes, decidiu dedicar sua vida à escultura e à educação.

O sentido escultórico é resultado de uma visão *clara* da Escultura, de uma *experiência interior*. A experiência é uma viagem ao extremo do possível, nega autoridades e valores que limitam o possível. Colocar em questão a autoridade envolve a colocação em questão de si mesmo (BATAILLE, 2016, p. 33).

Influenciado pela atmosfera da "Escuela de Vallecas"[5], Yepes considerava a escultura como encontro com o ancestral, no qual poderia se desenvolver o "segredo do originário". As relações esotéricas ligadas à arte gótica despertavam o interesse dos artistas na Espanha.

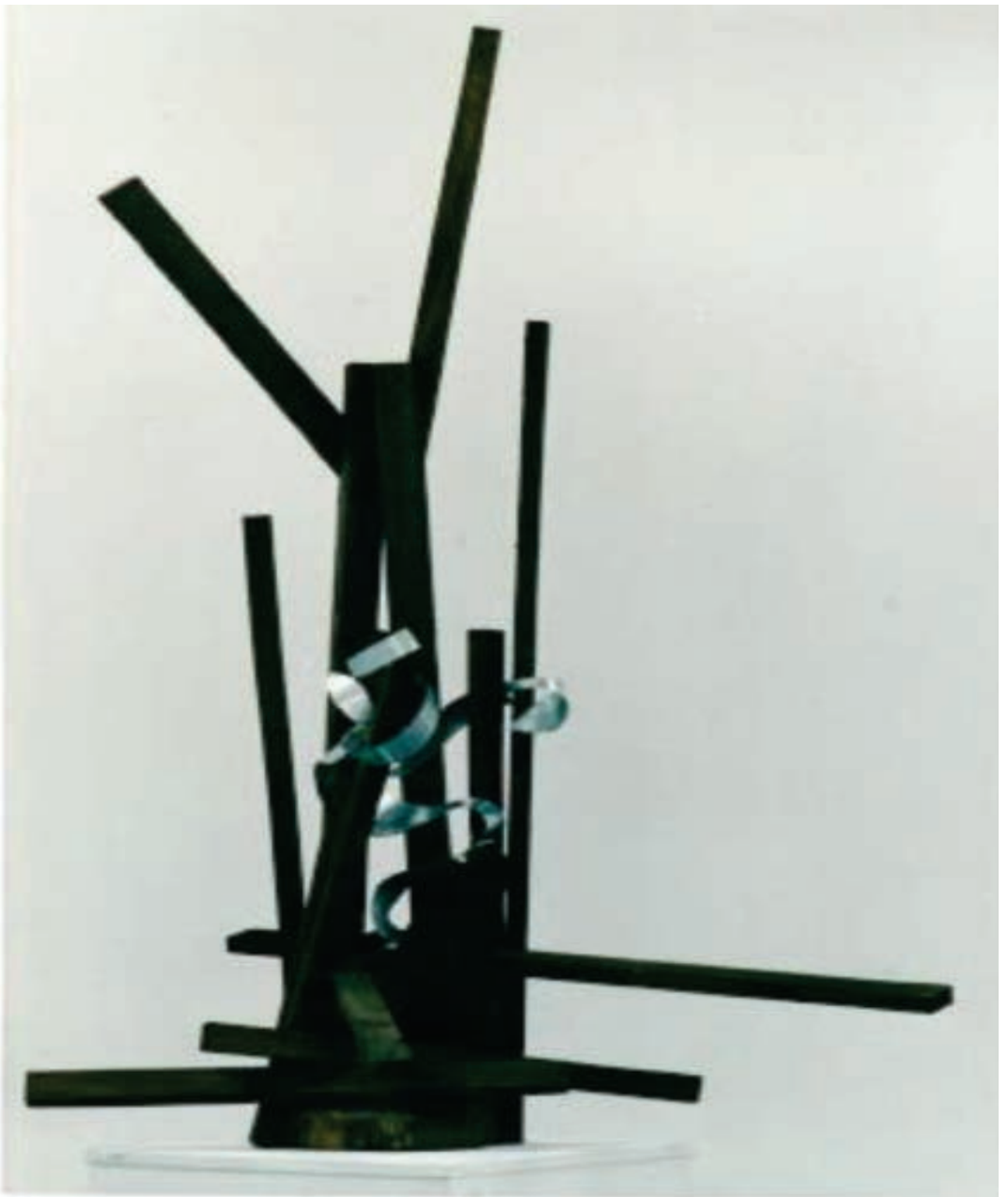
Yepes compartilhava essa busca da "magia" nos objetos; queria *representar* "a figura interior do mundo exterior", ou seja, uma visão das relações da arte com os "enigmas e harmonias do existente"; a arte como mistério existencial, que trata de transcender as aparências do mundo. O metadiscurso da época era "a devoção ao mundano e a espiritualização do real" (LINARI, 2012).

Yepes transformava uma vontade estética em matéria carregada de reminiscências orgânicas, de um primitivismo biológico com uma aura de mistério; uma "*arte de feitiçaria*". As mãos do escultor dão existência ao ato mesmo de uma operação mágica de metamorfose[6].

---

5 Yepes não é um integrante manifesto do *grupo de Vallecas*; era mais jovem que os integrantes, mas está embebido da atmosfera espiritual, anti-intelectual e intuicionista, que buscava um caminho de conhecimento não racional. Entrevista com Gabriel Pellufo Linari no documentário de Emiliano Mazza De Luca, *La huella de Yepes*. Museu Torres García.

6 *Revista Escritura*, nº 6. Montevideo, enero, 1949, p. 67.



Construção.
Madeira e metal.



Unicórnio.
Terracota.



São Miguel.
Terracota.



São Miguel.
Terracota, 49 x 19 x 18 cm.



Grávida.
Arenito.
Coleção Cia. União Seguros Gerais.
h. 65 cm, 1979.



Figura feminina.
Terracota.
Anterior a 1975.



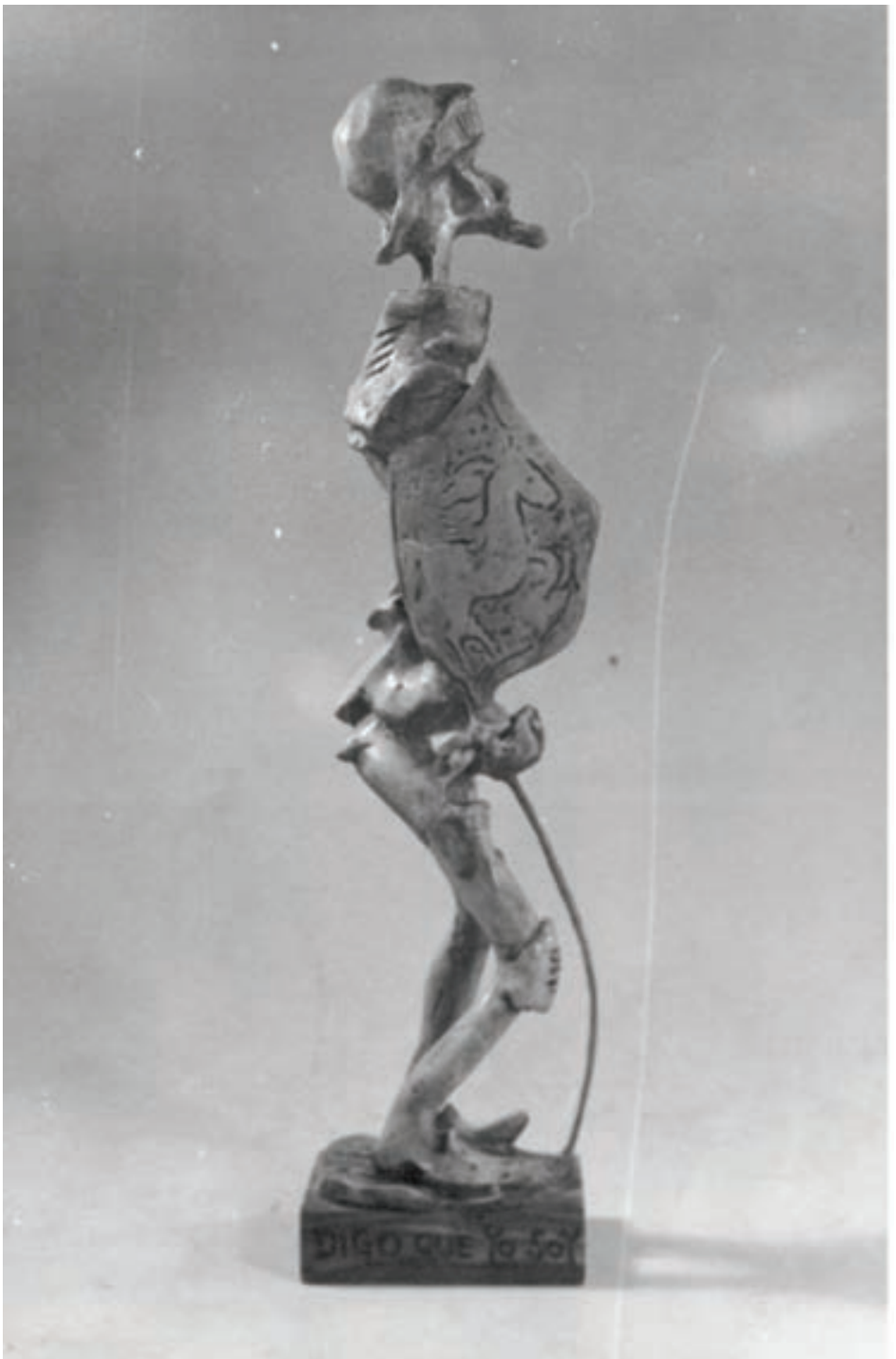
UFSM 20 anos (vista lateral).
Concreto.
Reitoria da UFSM, 2,2 x 5 m, 1980.



Construção em madeira.



Crucificação.
Terracota s/ madeira.



Dom Quixote.
Massa plástica, 1980.



Buda levantou uma flor.
Terracota, plástico e ferro.
Acervo CAL/UFSM/RS
59 x 12 x 30 cm.



São Miguel.
Terracota.
Acervo CAL/UFSM/RS.
44 x 14 x 21 cm.



São Miguel.
Cimento, 1989.

A liberdade frente a qualquer normativa estética distanciou a escultura e a pedagogia de Yepes da obra e do ensino do atelier de seu sogro, Joaquim Torres García. "O problema da regra marca sua contradição com nossa vida instável, com nossa postura psíquica eminentemente experimental" (YEPES, 2012).[7] Para Iberê Camargo, a necessidade de expressão criava a linguagem, e o "imperativo da regra" matava a criação[8].

Além da vocação para o Espaço Público, Yepes canalizava o sentimento trágico do existencial, o que imprimia em sua obra uma aura enigmática, com vocação metafísica, através do sentido escavatório, arqueológico e arcaico da escultura.

Da geração espanhola "del 27", Yepes manteve o rechaço ao intelectualismo; apostou no vitalismo e no lirismo como desdobramento da experiência da "Escuela de Vallecas"[9]. Aproximou-se de uma vertente telúrica do surrealismo; realizou uma paleontologia da forma[10]. A forma estrelada que ele trabalhava remetia ao biológico telúrico e ao arcaico cósmico.

Yepes considerava o object-trouvé como a antiescultura. Dizia que, em certos momentos, a escultura lhe saia bem, porque "estava revelada; não porque estava pensada". Via na luz e no brilho, como na obra de Berruguete, indícios do milagroso à maneira bizantina. Estudou a arquitetura e a escultura gótica. Mais que com a simbologia esotérica da arte medieval, estava emocionado pela experiência espacial direta: a emoção da matéria-luz[11].

Essa metafísica da matéria sugerida nos planos de aula de Yepes tem influência de Aldous Huxley na identificação do caráter enteogênico de certas imagens com uma visão das qualidades metafísicas da matéria. Refere-se, particularmente, às imagens microscópicas irradiantes e geometricamente perfeitas das diatomáceas, algas unicelulares que normalmente constituem colônias com forma de filamentos, de "leques", de zigue-zague, de estrelas etc. (LINARI, 2012).

---

7 YEPES, E. D. *In*: *Revista Escritura*, n° 6, Montevideo, enero de 1949, p. 68.

8 CAMARGO, Iberê. *Gaveta de guardados*. São Paulo: Edusp, 1998, p. 124.

9 Sobre a relação de Yepes com a geração "del 27", com a "Escuela de Vallecas" e com o surrealismo, ver: LINARI, Gabriel Peluffo. Op. cit., 2012.

10 Nessa poética do telúrico também passaram Max Ernst, Paul Klee, Brancusi e Picasso. Ver: CARMONA, Eugenio. *Ismos: arte de vanguardia* (1910-1936) en España. Madrid: Guillermo de Osma Galería, 1993.

11 LINARI, Gabriel Peluffo. *Alusión versus ilusión*. Yepes, E. D. Op. cit, 2012, p. 201.

Essas imagens atraíram a curiosidade e alimentaram em Yepes o sentimento mágico de desenvolvimento das formas no espaço. Uma alegoria da extensão infinita do espaço e do enigma da vida. Entre o micro e o macrocosmo, a percepção cujo ponto de apoio é a vivência cinestésica, emotiva e corporal do espaço (LINARI, 2012).

Na atmosfera do atelier de Yepes, Peciar começou a sentir o mágico na construção da forma-signo, como efeito de uma experiência obtida em um determinado estado de unidade com o espaço e a matéria.

O barro foi a matéria de Yepes não só pela ductilidade, mas essencialmente pela dimensão simbólica de união terra-água que necessita do fogo para cocção.

> O barro para mim foi sempre a matéria do escultor [...] obedece imediatamente ao menor instinto que alguém coloque de maneira fiel, com uma sensibilidade absolutamente direta (YEPES, 2010, p. 210).

A argila possibilita que a ideia assuma existência no mundo das formas, através da experiência direta. Nesse processo é necessário um *sexto sentido*, um *terceiro olho* a serviço do invisível, para a criação de uma "escultura cosmológico-metafísica baseada na intuição eidética" (LINARI, 2012, p. 215).

O tema pode ser só uma desculpa para o escultor. Na busca do essencial é necessário um ponto de partida, um trampolim, uma plataforma de lançamento em direção ao enigmático. No encontro do vazio com a forma Yepes materializava o simbólico[12].

12 LINARI, Gabriel Peluffo. *Da molécula ao Cosmos: uma metafísica da matéria. In*: *Yepes: YEPES*, Op. cit, 2012, p. 219.



"La Lucha", monumento a los caídos en el mar.
Yepes.
Montevidéu, 1960.

Basiaco (2012, pp. 157-159) ilustrou uma anedota, um diálogo de Yepes com um estudante ingênuo que lhe perguntou: "Quem são os três maiores escultores?" O aluno esperava respostas racionais, verdades que tranquilizam e que estão por fora da própria experiência. Ao estudante não importava o próprio modelado, e sim uma hierarquização histórica.

Então, Yepes respondeu que o primeiro era Fídias. Não explicava que o fundamental em arte não é que uns sejam superiores a outros. Afirmava o respeito pela autoridade consagrada na história. Consagrava a tradição. Depois, disse que o segundo era Berruguete. Ao negar que o *segundo* fosse Michelangelo, questionou a autoridade histórica, colocando-a em dúvida. Defendia sua ascendência castellana e deixava o aluno desconcertado: *Quem seria Berruguete?*





– Mestre Yepes: Quem são os três maiores?
– O primeiro é Fídias.





– O segundo é Berruguete.
– O terceiro sou eu.

Ao final Yepes afirma: "O terceiro sou eu." Parece uma piada. Basiaco (2012) pergunta se a resposta seria simplesmente uma atitude ególatra, ao colocar-se entre os maiores. Com que autoridade? Que sentido teria? Peciar explica que, sem falsa modéstia, isso transmitia uma fé nas próprias potencialidades, que o estudante poderia chegar a conquistar.

> O escultor sabe, ao finalizar uma obra, nesses momentos quando "nas horas felizes a argila e eu somos um", que o ato de parir uma forma única, livre e harmoniosa, está reservado aos deuses: no sétimo dia Deus contemplou sua criação com satisfação e descansou (igual a um escultor) (BASIACO, 2012, p. 159).

Há uma mudança da relação com o tempo no momento da criação. Yepes afirmava a individualidade; tentava dar uma força interior para que o aprendiz dissesse: "Eu também posso." A pedagogia do espaço não se pautava em discussões abstratas, teorizações, partia sempre do trabalho plástico. O professor "lia" atentamente a escultura do estudante e fazia observações. Discutiam-se possíveis *defeitos*, erros: falta ou exagero. Entre esses dois polos o estudante fazia uma análise; compreendia e tinha vontade de corrigir[13].

Todavia, o educador não corrige ninguém. A autoridade era de educar, não de corrigir. O que se aprendia era para as próximas esculturas. Essas aprendizagens eram sementes que iam brotar com o tempo. Este era o sentido do termo "*processo*" de criação.

Peciar herdou a autoconfiança, a afirmação da verticalidade escultórica e o sentido da unidade indissolúvel entre a estrutura geométrica e a modulação orgânica. Outro legado de Yepes foi a orientação pedagógica crítica, problematizadora e sem correções.

Essa herança fez de Peciar um questionador dos professores com *programas*, que obrigam os estudantes a segui-los. Deixar que os estudantes pesquisem. Uns pesquisam, outros ficam perdidos, outros tomam caminhos errados. Isso caracteriza um *atelier* vivo. Sem hierarquizar, Yepes tratava todos os estudantes como artistas criadores, e como todos os artistas, algumas vezes se equivocavam, outras vezes acertavam. Quando ocorre o acerto, o educador compartilha a felicidade do estudante.

13 Palestra de Peciar no *Audimax*. Centro de Educação, UFSM, em 07/05/2009.



Peciar e a maquete técnica de *"La lucha"* de Yepes.
IENBA, 2003.





Figura feminina.
Terracota.

Figura desconstruída.
Construção e entalhe.
Madeira, 2010.



Figura correndo.
Alumínio, 1982.





Figura recostada.
Terracota.

Centauro caindo.
Alumínio, 2014.



Liberdade para ser diferente.
Cimento pintado.



Couraça, São Miguel.
Cerâmica.



A Colombina.
Troféu de carnaval.
Massa plástica, 1979.



São Miguel.
Campus UFSM.
Cimento, 1989.



Figura.
Relevo em terracota.

3.2 Categorias e Procedimentos da Linguagem Escultórica

> Em todos os tempos, o domínio da técnica, para ser escritor, é botar uma letra depois da outra!
>
> (Gabriel García Márquez)

> Ao domínio da técnica, a espontaneidade inspirada. O caminho é a repetição rápida, sem cálculo, e o sentimento profundo na espera do milagre. Não há progresso: sempre começar do nada.
>
> (Silvestre Peciar Basiaco, 1998)

Tradicionalmente, as artes plásticas se definiam por *Escultura* e *Pintura*. No século XX, a expansão do campo da arte abarcou outras possibilidades de expressão, como as tendências de desmaterialização artística, os *happenings*, a *arte ambiental*, a *arte ecológica*, a *Land Art* e as várias interfaces da arte conceitual.

A arte conceitual significou o deslocamento da obra de arte enquanto objeto físico para o conceito, no intuito de estudar a linguagem artística, sua natureza e sua função no circuito mercadológico. Circuito este que logo tratou de absorver o conceitualismo nas suas diferentes vertentes[1].

O próprio Joseph Kosuth (1975) apontou a possibilidade de a arte conceitual substituir a filosofia no século XX; considerava que a maneira perceptiva de encarar a arte não problematizava a natureza e a função da arte. Para ele, Duchamp foi o primeiro a investigar a função da arte. O *ready-made* inaugurou o abandono do foco na forma da linguagem e a preocupação com o que estava sendo dito. Kosuth aponta uma mudança de natureza de uma questão morfológica para uma questão de função[2].

---

1 As duas principais vertentes da *Arte Conceitual* são: a *Arte Projeto*, que se identifica com processos, com jogos mentais e associações; e a *Arte Autorreflexiva*, que desvenda a estrutura específica da arte, ou seja, sua natureza e função, como nos trabalhos de caráter tautológico de Joseph Kosuth, que refletem sobre a questão da arte enquanto ideia, dicotomizando percepção e concepção. O *conceitualismo* teve relação estreita com o *minimalismo*, na intenção de desmistificar o objeto artístico em favor do conceito sobre a arte, como ocorreu nos trabalhos de Carl André, Donald Judd, Dan Flavin, Richard Morris e Sol Lewitt. Ver: FIZ, Simon Marchan. *In*: RIBEIRO, M. A. Neovanguardas: Belo Horizonte – anos 60. Belo Horizonte: c/arte, 1997, p. 50.

2 KOSUTH, Joseph. *Arte depois da filosofia*, 1969. Malasartes: Rio de Janeiro, n. 1, set./out./nov. 1975.

Essa reflexão sobre a natureza da arte levou à concepção de obra de arte como tautologia, uma proposição analítica com referencial na própria arte. Essa tendência metalinguística aproximou a arte da lógica. O sentido questionador não impediu a *Arte Conceitual* de ser muito bem acolhida pelo circuito que unia mercado, *crítica,* galerias e museus. O artista passou a ser o *crítico* e o comentário do *crítico* podia ser uma *obra de arte.*

As *poéticas* autorreflexivas dos anos 70 chegaram ao ponto de que "tudo pode ser arte e que a arte pode ser tudo"[3]. A arte vem desafiando, ao longo da história, significados e definições preconcebidos e ampliando fronteiras. No século XX, extrapolaram-se os limites das artes visuais e novos formatos foram encaixados na noção de arte. A expansão foi tamanha, que todas as formas criativas foram incluídas na definição de arte, abarcando até campos de expressões políticas e sociais.

A falta de propósito e de finalidade determinada unidas à ânsia por não se encaixarem em métricas específicas levaram à "estética da forma sem forma"[4]. Testar as regras do campo do qual faz parte substituiu a criação da forma matérica. Objetivos predefinidos para chocar o espectador ou causar impacto tornaram-se cada vez mais frequentes.

O campo da arte foi dirigido pela eficiência e utilitarismo capitalista. Na contracorrente, Peciar deu outro sentido para as relações entre utilidade e arte, não dissociou a qualidade do que se vê com o valor de uso convencionado pela sociedade, nem separou a qualidade artística e a utilização prática dos objetos. Com a cerâmica, a estamparia e a integração da arte na arquitetura, sentiu que os efeitos práticos e usos convencionais não estão separados dos valores estéticos.

A tendência expansiva do campo da arte foi além de nossa capacidade de enxergar os seus fins. A questão dos fins da arte e do papel social do artista foi discutida por Peciar na formação, no sentido de buscar a utilidade potencial da arte, enquanto a *crítica* reivindicava a inutilidade radical da obra de arte.

3 À medida que essa afirmação foi se tornando lugar-comum, ficou cada vez mais complexo definir exatamente o que a palavra 'arte' significa. HOFFMANN, Jens. *Curadoria de A a Z*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2017, p. 7.

4 *Ibidem*, p. 8.

Na medida em que a *crítica* desenvolveu uma motivação para explicar e justificar qualquer reação à arte, ocorreu uma expansão da definição de arte. A criatividade passou a ser do curador, que tinha "ideias brilhantes", nas quais os trabalhos dos artistas deveriam se encaixar.

Andrei Tarkovsky caracterizou o século XX pela perda dos rituais. Essa perda impossibilita reencontrarmos a nós mesmos. O abandono do ritual produziu uma arte que, a partir da década de 1970, buscou substituir os objetos a serem expostos por instruções a serem seguidas, e também desafiou noções tradicionais de criatividade, autoria e interpretação. Os artistas podiam apresentar orientações de ações; o espectador se transformou em *performer* do trabalho, e não somente um observador[5].

Com o acolhimento do *conceitualismo* pelo mercado, crítica, galerias e museus, as obras se desmaterializaram e, através de instruções, os artistas potencializavam movimento e ação entre os visitantes de "*exposi*ções". Peciar insistiu na contemplação silenciosa do objeto de arte, enquanto a *instrução contemporânea* funcionava, em alguns trabalhos, como uma partitura que podia ser repetida, interpretada e executada por outros.

O fazer artístico era inalienável para Peciar, diferentemente de alguns minimalistas que tinham uma ideia e terceirizavam integralmente a execução. O artista, no século passado, da elaboração artesanal, passou a dar instruções para que a indústria, o público ou a equipe do museu realizassem as "obras de arte"[6].

Algumas obras *contemporâneas* podiam ser destruídas completamente ao final das exposições, porém sem renunciar a uma documentação fotográfica completa. O conceito de obra de arte feita pelo artista manualmente foi substituído por ações que partiam de materiais cotidianos e incluíam o público na produção. O ato de inclusão do público quebrou o *establishment* e foi saudado como antiautoritário.

O artista incluiu o público na produção da obra; o "espectador" era convidado a interpretar um "manual" de instruções; contemplar um objeto era coisa do passado. A pedagogia do fazer e contemplar de Peciar contrastava com *a arte contemporânea*,

5 Christian Boltansky e Bertrand Lavier estavam interessados nessas práticas desde o início da década de 1970. OBRIST, Hans Ulrich. *Op. cit.*, 2014.

6 *Idem*, p. 32.

que anunciava que *dizer é fazer*[7], considerando que declarações desempenhavam uma ação, para além da descrição e relato.

A linguagem cria realidade através da produção de significado, e não só reflete significado. Com base neste princípio, o campo da arte, de modo imperativo, decretou que o visitante de exposições "aja e não apenas observe"[8].

A curadoria passou a ser vista como uma atividade em si. A ideia de curadoria estava ligada com a proliferação e reprodução de ideias, de informações processadas, de imagens, de conhecimento disciplinar e de produtos materiais (OBRIST, 2014, p. 37). A arte produziu resultados superficiais sempre que se aliou à "curadoria" como moda. A arte seguiu a curadoria em vez de a curadoria seguir a arte.

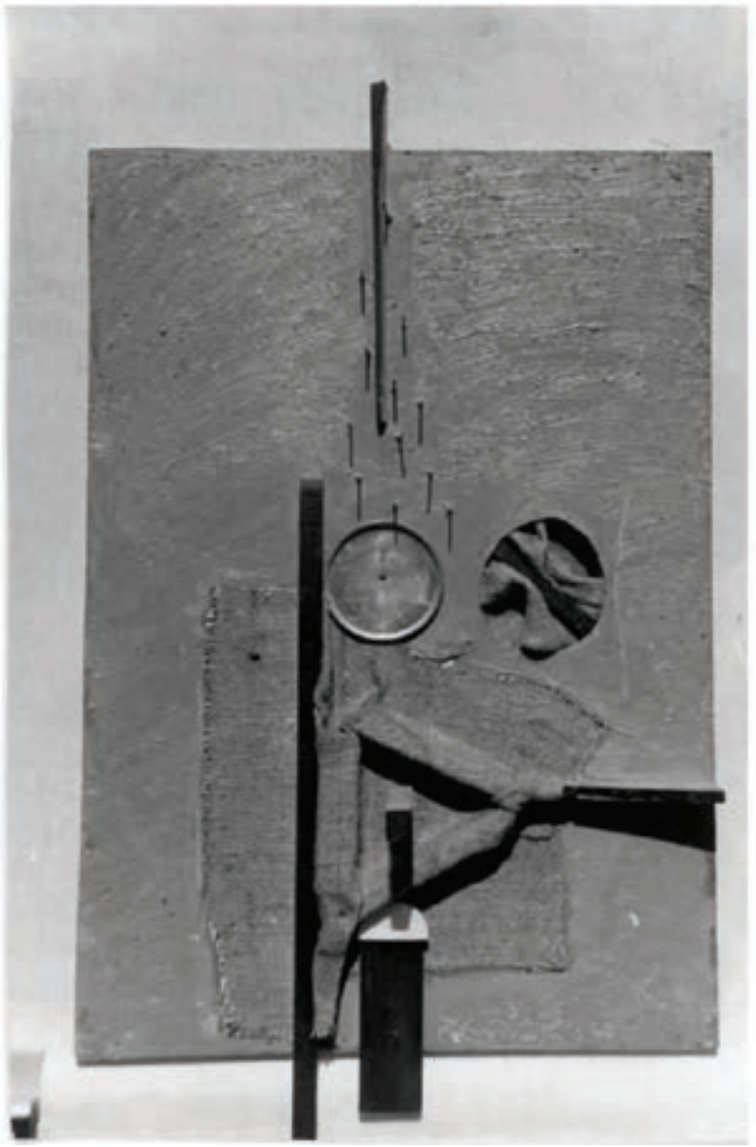
Peciar entendia a curadoria como *curare*, 'cuidar de obras de arte'. Ele cuidava com afeição de sua coleção, a qual doou parte para o MASM. Na formação também investiu no cuidado com os estudantes para que pudessem se desenvolver livres em seus contextos.

A galeria foi considerada, pela *crítica*, um mecanismo de enquadramento, em que ocorria o encontro entre espectador e obra. Esse encontro no Cubo Branco[9] caracterizava a chamada *Arte Modernista,* ironizada desde Duchamp devido à suposta obsolescência da *escultura* e da *pintura*. Com o decreto de decadência das linguagens tradicionais, as exposições em si assumiram-se como veículo de significado relevante.

7 AUSTIN, John L. *Quando dizer é fazer: palavras e ações*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

8 *OBRIST, H. U. Op. cit., 2014, p. 34.*

9 Brian O'Doherty discute a mudança de apresentação dos museus, no século XX, em ensaios na *Artforum*, na década de 1970.



Construção.
Relevo, 1962.

A mudança de concepção de *espaço na arte construtiva* foi *considerada* o desenvolvimento da colagem cubista; a construção tirou a *arte do campo da representação.* A obra foi concebida pela reunião de partes, pelo *livre arranjo* que cria um todo expressivo. Picasso e González desataram as restrições formais do modelado e do entalhe. Madeira, papelão, vidro e metal entraram na *poiesis* da escultura construída com partes ligadas a um todo harmonioso.

A concepção de construção como escultura diferencia Peciar e Yepes. O escultor espanhol entendia como procedimento escultórico somente o modelado e o entalhe; não considerava a construção como escultura. Já Peciar mergulhou na aventura do processo

construtivo, o que lhe permitiu conquistas espaciais inimagináveis nos procedimentos tradicionais.

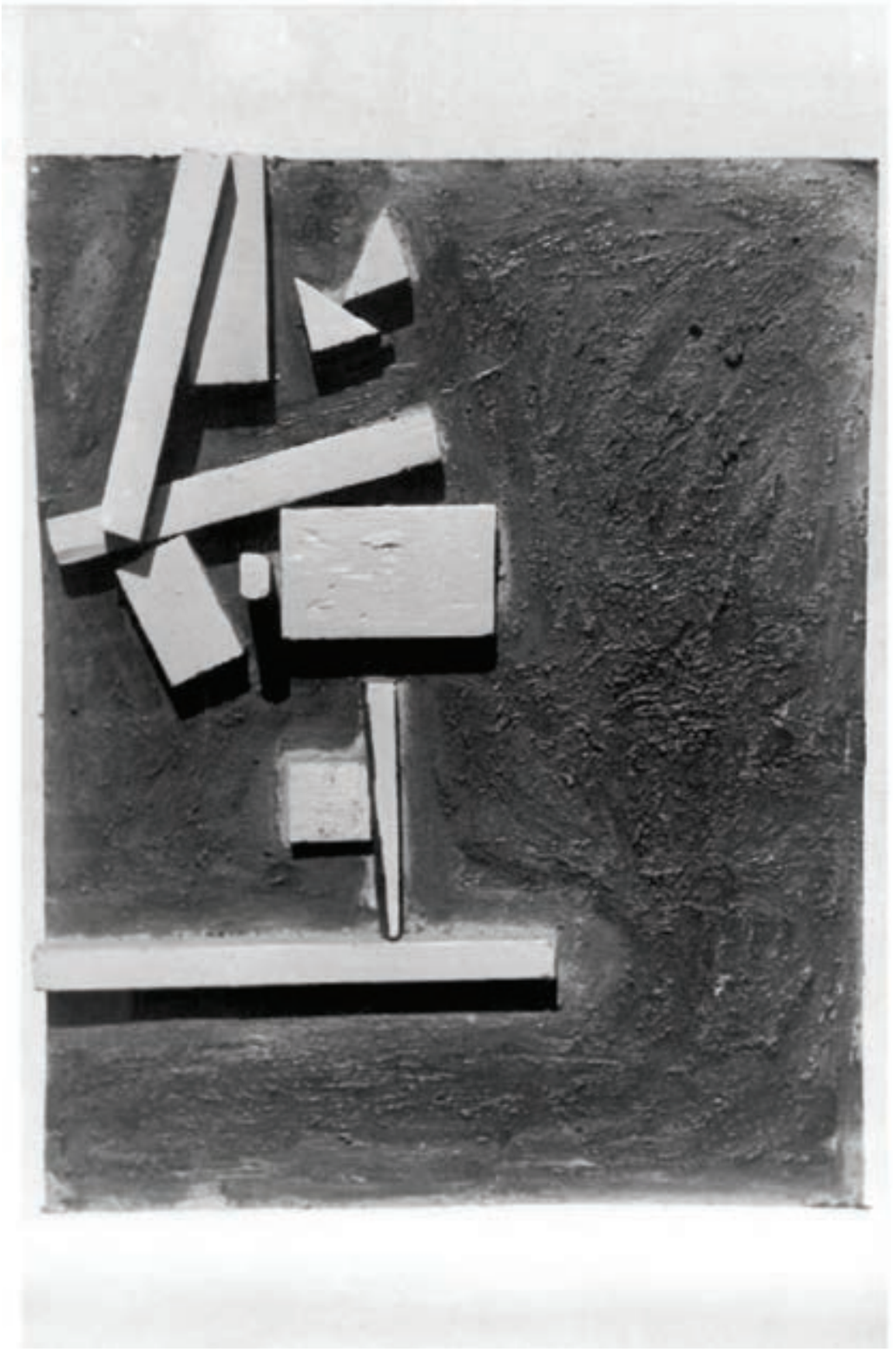
Dentro de uma vocação construtiva latino-americana, Peciar assumiu a construção, sem apartar-se do entalhe e do modelado. Mais do que uma ruptura com Yepes, a arte de construir foi um desdobramento de suas investigações abstratas com as *collages* e os *relevos*. Entre os muitos materiais usados nas construções, estão a madeira, o plástico, o metal e o isopor[10].

Além das abstrações, a figura humana atuou como motivadora do processo construtivo para Peciar, sem inibir a autonomia da linguagem, sempre colocando em destaque a abstração implícita na solução volumétrica, que evitava a subordinação ao modelo e criava uma poética vital do espaço.



Figura.
Alumínio.

10 Parte das peças em isopor foi destinada à fundição em alumínio pela técnica do isopor perdido (*lost foam*).



Relevo.
Final da década de 1950.





Construção com madeira e porongos.

Abstração.
Collage, 1967.



Construção em madeira, 2008.[11]

11 Fotografia de Gerardo Ramos.



Figura feminina.
Alumínio.[12]

12 Fundição em alumínio a partir de construção e entalhe em isopor. Fotografia de Gerardo Ramos.



Construção em madeira e PVC.
Acervo CAL/UFSM.
44 x 38 x 19 cm.

A força expressiva da manualidade faz vibrar a escultura. A matéria não era utilizada, por Peciar, para nenhum tipo de imposição narrativa. Na conjunção artista/artesão, o mestre tateava e sentia o que a matéria acolhia ou rechaçava.

O que é escultura? Para Peciar era a magia, a unificação do sagrado com o profano, a testemunha matérica da obstinação, a ordem harmônica que expressa as desordens do desejo. Algo que ultrapassava a razão e dependia de uma aventura rumo ao desconhecido. Era a busca da quintessência da harmonia entre a forma e o vazio. A escultura era o infatigável desejo de experimentar acompanhado da intuição.

A escultura coloca em jogo as forças da matéria, da forma e do espaço, vai além do visível e emana espiritualidade. Com um agudo senso de gravidade, Peciar colocava em equilíbrio a forma e o vazio, o material e o espiritual.

Com Yepes, Peciar descobriu que o material do escultor não era só o barro, a pedra e a madeira; era também o espaço, o vazio. O escultor cria objetos que, por sua vez, criam os espaços em que

se encontram, ao ar livre, a arte enriquece o espaço. As obras criam o lugar onde se assentam. "Tudo é como antes, mas nada é o mesmo." A escultura ao ar livre "converte o espaço em lugar de encontro físico e espiritual"; situa o "espectador em um lugar concreto em relação aos demais, mas também em um lugar abstrato dentro de si mesmo". A obra pública convida a tocar, a apalpar, a senti-la em toda sua intensidade (LLODRÀ, 2006, p. 12).[13]

A magia da criação depende de um estado de relaxamento atento; de tornar-se disponível para aquilo que nos ultrapassa, para aquilo que nos escapa; sentir os sinais sutis das forças que nos atravessavam; e a obra se torna consequência da própria intuição corporal. Para Peciar criar era submeter-se a algo, engajando todas as forças em uma necessidade interior[14].

No final da década de 60, Peciar sentiu que a investigação abstrata estava se esgotando em uma "utilização puramente formal das formas"; viu no pós-cubismo outras possibilidades de recomposição da figuração, através dos processos de desestruturação e desarticulação da pesquisa construtiva.

Na formação, Peciar dizia que o prestígio e o mercado confundiam o escultor que estava iniciando; que podiam atar o artista a um maneirismo pessoal, que tem sucesso porque é moda na metrópole, e o escultor, depois, ficaria fixado no "seu estilo". Prestígio e mercado empurram o artista a ser um seguidor. Já a educação, pelo contrário, tenta a independência:

> Só o caminho interior leva à pesquisa comprometida consigo mesmo e à originalidade. *Originalidade* não é ser diferente; é ir ao fundo de si mesmo: é chegar à origem. Tarefa apaixonante, absorvente, religiosa (BASIACO, n.d, p. 2).[15]

A originalidade foi considerada um mito moderno, junto com a autenticidade e a unicidade[16]. O *mercado* foi representado pela elite do dinheiro; o *prestígio*, pela elite intelectual, que é mais perigosa ainda. A soberba e a vaidade do ego eram, para Peciar, a loucura do artista. Em ambos os casos, isso significa-

13 LLODRÀ, Joan Miquel. *La forma y la luz. In*: *Chillida.* Barcelona: Ciro, 2006, p. 12.

14 Georges Bataille e André Breton, no mesmo sentido de Antonin Artaud, relacionaram arte e magia. *In*: DOMECQ, Jean-Philippe. *Op. cit.*, 2017, pp. 33-35.

15 BASIACO, S. P. *Formação do escultor*. Manuscrito sem data; provavelmente escrito no início da década de 90.

16 KRAUSS, R. *La originalidade de la vanguardia y otros mitos modernos*. Madrid: Alianza forma, 1996.

va, politicamente, trabalhar a serviço da classe dominante, para manter a vigência do capitalismo e resistir à revolução social. A alternativa vista pelo mestre foi trabalhar para o povo, para os excluídos; chegar ao grande público integrando a obra à arquitetura e ao urbanismo. A obra pública decora a vida, educa esteticamente e preenche uma necessidade simbólica. Nos espaços a céu aberto, Peciar buscou um diálogo com o entorno, enquanto reinava a audácia pela audácia.

Domecq (2017, p. 38) chama tubos de pasta de dente gigantes e sabonetes imensos transportados por carretas de "golpes artísticos", exclusivamente espetaculares; e argumenta que a audácia se avalia por sua contribuição, e não pela intenção. O choque inicial de algumas obras não tem consequência sobre nossa visão de mundo. O código da audácia: "O que se autoriza por um lado proíbe-se por outro."

Fora do culto da ousadia e do descaramento, Peciar acolheu os fracassos artísticos e os desafios sociais; concebeu a arte como o mais alto grau de desenvolvimento estético. O mestre estava predisposto a deixar-se abalar pelas diferentes artes da tradição e manter acesa a chama da "magia". Pelo caminho da forma, fez da arte uma plataforma de expressão e comunicação. A escultura foi um caminho para entrar em contato com o público nas ruas e nos parques, como símbolo coletivo. Depois da expansão do campo escultórico (KRAUSS, 1979)[17], o que definiria a *escultura*?

Escultura foi uma das palavras mais abusadas na linguagem (SCOTT, 1995, p. 19).[18] Qualquer fenômeno, objeto ou atividade podia ser designado pela palavra "escultura". Como estabelecer o que é um objeto escultórico autêntico? Livre do domínio literário e do ilusionismo pictórico. O objeto único e expressivo saiu de moda por algumas décadas. Peciar repensou o valor do objeto expressivo como obra de arte e deu continuidade a uma tradição milenar, sem perder de vista os valores artesanais das artes plásticas, e, sem descuidar da forma, uniu poética e política.

A escultura não foi utilizada pelo mestre para a ilustração de uma ideia ou conceito. Quando essa confusão entrou na moda, as tradições milenares foram sendo perdidas de vista. A sensibi-

17 KRAUSS, R. *Sculpture in the Expanded Field*. October (Spring, 1979), vol. 8, pp. 30-44.

18 SCOTT, Tim. *Presentación*. In: GAZITUA. Op. cit., 1995, pp. 19-23.

lidade pela natureza, pelo material e pelo trabalho é que definiu a pesquisa de Peciar. A escultura é uma linguagem que pode ser aprendida em termos de construção e sintaxe. Qual é a natureza que caracteriza a escultura? E o que a distingue?

> Pior que a fotografia da escultura para compreender e visualizar sua natureza são as descrições verbais dela [...] toda grande escultura busca para si: a abertura de uma visão completamente nova da fisicalidade através de um desenvolvimento inovador das propriedades inatas de um material, controlando uma ideia muito afinada e imaginativa (SCOTT, 1995, p. 21).[19]

Não é a ideia que controla o material, mas sim a matéria que determina a ideia. Apresento os elementos da pedagogia de Peciar, em diálogo com as categorias escultóricas de Gazitua (1995)[20], que reafirmam a escultura como linguagem e ajudam a conceituar e delimitar o campo escultórico, que se expandiu a partir dos processos construtivos[21].

A vertente construtiva, nas investigações de Peciar, foi atravessada por questões históricas, socioculturais, psicológicas e políticas. Em paralelo a Buenos Aires, Caracas, Rio de janeira e São Paulo, Montevidéu foi um foco do geometrismo construtivo[22]. O mestre, quando assumiu a construção, não abandonou as implicações políticas em favor de um mero jogo formal. Ampliar os modos de fazer a escultura não estava dissociado do desejo utópico de renovar e transformar a sociedade.

Na arte construtiva, o fazer artístico podia ser visto como uma ordenação do caos. O artista, ao ordenar o caos, mostra possibilidades de transformação em vários âmbitos. Construção, para Peciar, foi o oposto da evasão e escapismo; foi um modo lúcido de estar no mundo. O fazer construtivo reforçou seu sonho utópico de transformação social.

---

19 *Idem*, p. 21.

20 Estas reflexões sobre a linguagem escultórica me foram confiadas por Peciar como considerações que coincidiam com suas crenças sobre a educação em escultura: *Francisco Gazitua*. Museo de Bellas Artes. Santiago: Bauhaus, 1995.

21 Rosalind Krauss discute as relações da construção com a expansão do campo escultórico e a elasticidade que o termo escultura assumiu a partir da década de 1950 com a incorporação da *Land Art* e outras manifestações que transcendiam a linguagem escultórica e eram classificadas como Escultura. Ver: KRAUSS, R. *La escultura en el campo expandido*. *Op. cit.*, 1996.

22 MORAIS, Frederico. *A vocação construtiva da arte latino-americana* (1978). *Continente Sul Sur*. Revista do Instituto Estadual do Livro. N° 6-1997, pp. 25-38.

A crença construtiva na arte como um instrumento poderoso de mudança da sociedade: Peciar almejava construir uma nova realidade no plano social e político. A revolta social não implicava abandono da estética nas obras de arte.

> O artista construtivo sonha de olhos abertos, quer esculpir o futuro no presente. O gesto construtivo é um gesto fundador de mundos. Gesto primeiro, aberto ao futuro. Não se trata de copiar ou imitar o existente, mas de inventar, de fazer surgir um mundo novo... (MORAIS, 1997, p. 36).

O movimento construtivo expressava uma reação à destruição das guerras. Nas décadas de 40 e 50, o sonho construtivo ampliava os objetivos artísticos para o plano da cultura e da política. Peciar *estava próximo* do *universalismo construtivo* de Torres García, que deu base a muitos artistas e teóricos, antes da vinda de Le Corbusier, Max Bill, Jorge Oteiza e outros para América Latina. Apesar de nunca ter aderido à escola de Torres García, o mestre estudou detidamente seus escritos e apropriou-se da "lógica" construtiva, porém com um estilo e uma estética que lhe eram próprios. Morais (1997, p. 37) questionou a tendência eurocentrista de acreditar que todos os movimentos, tendências e teorias derivam do velho continente.

Sem cair na frieza calculada e racionalista, Peciar apostou em um construtivo sensível, vitalista e orgânico. De Torres García, absorveu o aspecto simbólico como potência, e de Figari, aprendeu a importância da vinculação com as raízes culturais.

Diferentemente da maioria da geração construtiva dos anos 40 e 50, Peciar não abandonou ou renegou o caráter místico[23], mágico, irracional e emocional da arte. Com o pós-cubismo que vivenciou com Pareja, realizou um esforço de síntese dos distintos ensinamentos, no sentido de adaptação para sua realidade. Então, abraçou o contraditório e, de modo antropofágico, criou uma arte construtiva que fundia lógica e intuição.

E também, diferentemente dos madistas e concretos argentinos, o mestre não "lutou contra" o surrealismo; realizou uma amálgama entre a forma trazida do inconsciente e a necessidade de ordem visual.

Peciar teve influências de outras tendências latino-americanas, além da construtiva, sem vincular-se exclusivamente a ne-

23 Bataille (2016) prefere o termo *experiência interior* para o que normalmente é denominado como *experiência mística*.

nhuma. A apropriação do expressionismo, diferente da ordem construtiva, mostrava que o caos também é uma estrutura.

A construção significou uma mudança de ênfase na escultura, que tinha no *volume* seu principal elemento. No século XX, a categoria *espaço* ganhou protagonismo e foi a que mais correu o risco de transformar-se em lugar-comum. A partir do *Espaço* e *Volume*, apresento brevemente outras categorias/elementos da pedagogia escultórica de Peciar, tais como: *movimento, gravidade, textura, superfície, relevo, estrutura, visualidade, objetos encontrados, temporalidade, referencialidade, luz, cor, escala, monumentalidade, composição* e *matéria*. Busco relacionar também os aspectos éticos e sociais trabalhados por Peciar na formação do escultor.

Espaço é o lugar que ganha a escultura primeiro dentro dela mesma, espaço interno ou volume negativo, e logo para fora quando "abre os braços ou assinala direções com os seus eixos". A escultura fixa um espaço, assim como fixa a luz. O *relevo* é o extremo que empurra desde dentro e o *espaço* é a ponta do vazio que empurra o relevo desde fora. "A escultura se produz no encontro ativo entre espaço e relevo" (GAZITUA, 1995).[24] O *relevo* é o extremo do volume que empurra desde atrás, como uma semente crescendo, empurrada desde um centro, como uma gestação.

Outra categoria trabalhada por Peciar foi o *movimento*. Tirar o movimento da massa escultórica é "fazer uma metamorfose visual da matéria imóvel" (GAZITUA, 1995), distinto de produzir movimento literalmente como nos móbiles. O escultor faz viver os seres que evoca dando vida à matéria, através do bom modelado e do movimento[25]. "*O homem que caminha*", de Rodin, expressa o movimento como metamorfose da matéria imóvel, diferentemente da maneira de Calder e Jesús Rafael Soto.

24 GAZITUA, Francisco. *El lenguaje de la escultura*. Op. cit., 1995, p. 25.

25 Rodin considerava o bom modelado e o movimento como o sangue e a respiração da escultura. Ver: RODIN, Auguste. *Conversaciones sobre el arte. Recogidas por Paul Gsell.* Caracas: Monte Ávila, 1991.



Figura reclinada.
Cerâmica, 1967.

Peciar considerava a *gravidade* outro importante elemento. A *chave* para ler uma escultura pode ser mais gravitacional do que visual. A escultura conecta-se com o solo, com a base. "O solo é para a escultura o que a tela é para a pintura" (GAZITUA, 1995). O escultor *sente com os pés* a forma com que a escultura se levanta do solo. O senso de gravidade, ou seja, a percepção da forte relação entre a forma do objeto e o solo, desempenhou "um papel central na escultura moderna desde Rodin" (TUCKER, 2001, p. 145).[26]

O cuidado com a *textura* e a superfície visível era fundamental na escultura para Peciar. A *superfície* é o resultado exterior da maneira de ser de cada manifestação da matéria. A superfície leva, em primeiro lugar, as marcas naturais, depois as marcas da ferramenta e, finalmente, o polimento, a pátina e as marcas do tempo. Esses três aspectos da superfície definem a qualidade tátil da escultura, que pode ser suave pelo polimento ou bruta e áspera dependendo do tipo de textura. Yepes transformava um modesto pedaço de gesso em uma *joia*, devido ao tratamento e pátina que dava à superfície. A sensibilidade na apresentação da escultura foi uma lição que Peciar nunca esqueceu[27].

26 TUCKER, William. *A linguagem da escultura*. São Paulo: Cosac & Naify, 2001, p. 145.
27 Palestra de Peciar no Audimax. Centro de Educação, UFSM, em 07/05/2009.





Figura feminina.
Cimento com pedras. Anterior a 1975.

Figura feminina.
Entalhe em pedra. Anterior a 1975.

A *estrutura* está ligada com as funções materiais de resistência, com a relação entre as fundações no solo e o peso da obra tridimensional. A estrutura é a interação física das partes da escultura. Mais que um aspecto técnico e matemático, tem a ver com "o manejo da sensualidade da matéria" (GAZITUA, 1995), que se relaciona com um entendimento e manipulação estrutural das partes da escultura. Peciar relacionava a estrutura com a grande composição, com referência em Rodin: "*Definir claramente os planos dominantes da composição, antes de concentrar-se nos detalhes.*"[28]

28 RODIN, Auguste. Op. cit., 1991.

O conceito de *volume* é definido pela relação altura/largura/comprimento, o que ajuda o escultor a nunca se esquecer de mover-se em todas as direções, não só nas lineares ou nas geradas pelo ângulo reto, mas também nas diagonais e nos movimentos circulares e espiralados. Na busca e no uso que o escultor faz da tridimensionalidade está "a chave para localizar o que é próprio e único do campo escultórico" (GAZITUA, 1995, p. 28).

A *visualidade* está ligada com a forma que a escultura está feita. Quando "bem feita", a escultura é estruturada sem truques de ilusionismo, para ser "lida" com a vista. E a vista não pode ser bombardeada com muitas coisas. O escultor evita sobrecarregar a imagem. A escultura se percebe em uma única olhada em sua forma geral e em suas particularidades. "O essencial é visível aos olhos" (GAZITUA, 1995, p. 29).[29]

A escultura com *Objetos Encontrados* não consegue chegar às sutilezas e profundidades da escultura na qual o escultor maneja o material desde sua origem. Os artistas plásticos que "trabalharam com o objeto 'intocado' usaram o campo escultórico como território de passagem, dando origem às correntes conceituais" (GAZITUA, 1995, p. 30).

Quanto à *temporalidade*, a escultura tem uma parte de trans-historicidade, comum a qualquer arte. A escultura tem algo a dizer, independentemente do seu momento histórico. O artista não escolhe os materiais pela durabilidade eterna. Esse é mais um problema de políticos, que buscam se eternizar, que de escultores. O escultor não trabalha os materiais pela durabilidade, mas porque são "trabalháveis e deliciosos"[30]. O desafio do artista é realçar nas esculturas as marcas da temporalidade próprias da matéria.

29 GAZITUA, Francisco. Op. cit., 1995, p. 29.
30 *Idem*, p. 31.



Centauro.
Terracota.



Grávida.
Madeira.

Aparentemente datada, Gazitua lembra que a discussão entre Escultura *Figurativa* e *Abstrata* persiste como um problema atual sem esclarecimento. A escultura vai desde uma representação literal da figura humana até a representação "mais abstrata". Ambas podem ter o corpo como referente e conteúdo. A partir da percepção do corpo, o escultor atua com liberdade e, desde o referente, realiza uma escultura com aparência figurativa ou abstrata.

Quanto à *referencialidade*, a escultura figurativa sempre está referida à natureza. Já a escultura abstrata, nem sempre; esta pode ser também não referencial ou antirreferencial[31]. Uma escultura contrária a qualquer aparência que se pode associar a algum tipo de objeto ou ente conhecido; uma investigação que busca materializar o insólito, o imaginado. A escultura, além de transitar entre o figurativo e o abstrato, transita entre o referencial e o não referencial. Vai do referente objetivo ao conteúdo inconsciente dos surrealistas.

31 Phillip King desenvolveu, a partir da década de 1960, a escultura *antirreferencial*. *Idem*, p. 32.



São Miguel.
Terracota.



Centauro.
Cerâmica.



Índio Pataxó queimado.
Terracota.
Acervo CAL/UFSM.
52 x 20 x 16 cm.



*M*édico da tortura.
Terracota, 61 x 29 x 27 cm.
Acervo CAL/UFSM

Na escultura que nasce do referente, o trato pode se dar através de uma relação *afetiva* ou de uma aversão intensa com o tema do *conteúdo*[32]. Gazitua fala em deixar funcionar dentro de si o golpe do *tema/conteúdo* como uma iluminação.

32 Patrick Heron falava em amar o "*sujeto-de-contenido*". *Idem*, p. 32.

Outra categoria trabalhada por Peciar foi a *luz*, que era fixada pelo entalhe; escavar é escurecer; iluminar é "tirar um volume para fora". Os volumes circulares para dentro e para fora criam passagens e os volumes angulares criam planos. Peciar preparava "os caminhos para a *luz*" nas profundidades obscuras da pedra (GAZITUA, 1995, p. 33).

Outro atributo da escultura é a *cor*. "A cor da matéria se soma com a cor com que a luz do sol vem carregada em cada hora do dia e em cada estação do ano" (GAZITUA, 1995, p. 33). Peciar realçava as cores da matéria e também explorou a escultura pintada. Homenageou "*Pituba, o santeiro*"[33] com pinceladas coloridas sobre a madeira. A homenagem foi uma forma de questionar o dogma no qual a escultura "não pode ser pintada".

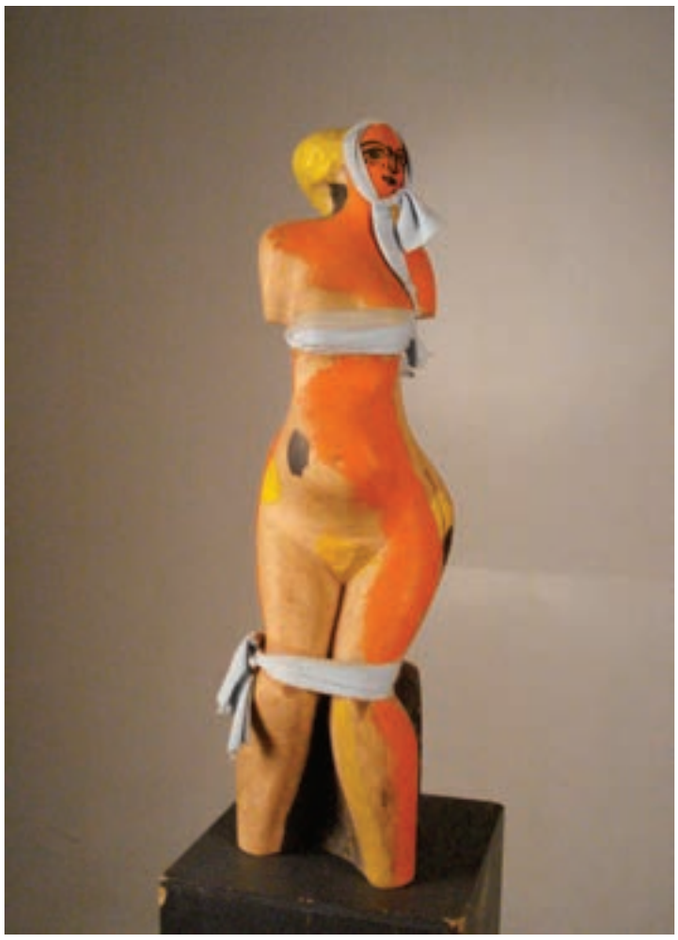


Figura feminina. Homenagem a Pituba. Madeira pintada e tecido.

33 Benedito Amaro de Oliveira (1848-1926), conhecido como *Pituba,* é considerado o último santeiro no ofício de modelar *paulistinhas*, terracotas pintadas que foram realizadas desde o final do século XVIII até o início do século XX. As paulistinhas encontram-se no acervo do Museu de Antropologia do Vale do Paraíba (MAV). Ver: BORBAGATTO, Magela. *Paulistinhas: importante presença no acervo do MAV*. Jacareí: G. M. Santos, 2016.

A escultura é um meio pelo qual nos tornamos capazes de tocar a linguagem nascente das formas rítmicas que se configuram no espaço. A importância tátil da escultura é seu "valor de pele", pois tem uma capacidade de desenvolver uma espacialidade que a experiência visível, ordinariamente, não consegue apreender. A imagem do tocar é indispensável ao escultor. A escultura é "um lugar para se perder; um caminho que leva a lugar nenhum". O enfoque saiu do objeto para a espacialidade, para o lugar por onde a escultura passa (DIDI-HUBERMAN, 2009, p. 12).[34]

Entalhe, modelado e *construção* foram recombinados por Peciar, que desenvolveu procedimentos envolvendo diferentes técnicas e inúmeros materiais: "tocou o céu com as mãos" com uma fina sensibilidade nas pontas dos dedos.

O trabalho de uniões e encaixes com madeira, o processo de ensamblar, levou Peciar a conceber a *construção* como desenho no espaço. Antes de David Smith, Julio Gonzáles já havia quebrado a norma de que na escultura não havia linha, somente relevo.

A *escala* em escultura, ensinava o mestre, tinha relação com o domínio manual da criação formal. Nos pequenos modelados de Michelangelo e Rodin estava contida toda a concepção escultórica, que depois, tecnicamente, podia ser ampliada, de preferência de modo também pessoal e o menos transferível possível. O engenheiro dá o suporte técnico, mas é o senso espacial do escultor que conduz o processo.

Já o *monumental* em escultura não depende do tamanho. Há pequenos amuletos monumentais e obras de grande tamanho que carecem de monumentalidade. Nas esculturas públicas de Peciar, o senso de monumentalidade não deixava que as obras se *diluíssem* no urbanismo; esse senso determinava a harmonização com o entorno. A energia interior do artista insufla uma vida interior na matéria, que harmoniza as proporções e a estrutura formal da obra.

A natureza *deveria* ser a "única deusa" do escultor, escreveu Rodin em seu testamento aos jovens artistas[35]. Peciar olhou para "natureza interior" e abriu espaço para uma criação de origem mais intuitiva e emocional, para além da referência percepti-

34 DIDI-HUBERMAN, George. *Ser crânio: lugar, contato, pensamento, escultura*. Belo Horizonte: C/Arte, 2009, p. 12.

35 RODIN, Auguste. Testamento. *In*: *A Arte: Conversas com Paul Gsell.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

va. A experiência da criação se torna algo vivo, quando ocorre a liberação necessária para a sintonia com a arte. O escultor, então, percebe as nuances de sua interação com o ambiente, com o material e os efeitos que determinam e que são determinados por seus gestos. Uma espécie de *sensopercepção* possibilita ao artista o encontro da unidade, da grande composição, a estruturação da obra, a definição dos grandes planos. Essa capacidade de captação e codificação de estímulos sensoriais não permite que o escultor perca a totalidade e se foque nas formas individuais, pois proporciona a apreensão do todo[36].

A escultura não é uma arte limitada à sensação tátil. O conceito de "*sensação tátil"* inclui aquelas sensações somáticas ou hápticas que se suscitam interiormente. O volume não é um problema só visual, mas está dado por todas as sensações do tato e da pressão[37]. A escultura construtiva pode prescindir da massa e depender mais de um jogo de luz e movimento. Esculpir é relacionar a forma da matéria com o espaço que a rodeia e no qual ela se insere.

A *composição* é muito mais que a soma das formas individuais. A presença do artista intensifica a percepção do gesto e da obra. Nesse estado é possível captar a totalidade. O resultado é o todo unificado. Esse processo, além de intuitivo e emocional, requer um redespertar do instinto, muitas vezes anestesiado e reprimido em nossa civilização.

Peciar falava da pulsão que impulsiona a criação; esse impulso inicial que sempre levou o ser humano a modelar o barro. A arte joga com forças dos fluxos vitais e com suas relações mutáveis e diversas. O senso de composição é, em parte, resultado do selvagem, que ainda nos habita e que o cidadão civilizado já não conhece.

A categoria *matéria* foi tornando-se a mais importante até tornar-se "a única porta de entrada ao campo da escultura" (GAZITUA, 1995, p. 35). Rodin, modelando, liberou a escultura do literário; Brancusi, entalhando, criou a escultura independente dos conteúdos supraescultóricos; e Picasso abriu o caminho construtivo pelas portas da *collage*. Construiu uma totalidade plás-

36 O termo 'sensopercepção' foi cunhado por Eugene Gendlin no livro *Focusing*. Bantam Books, 1981. Ver: LEVINE, Peter. *O despertar do tigre*. São Paulo: Summus, 1999.

37 Read se referia às tensões físicas da emoção e citou o famoso tratado de Adolf Hildebrand, que considerava a unidade espacial o objeto específico da escultura. READ, H. *Op. cit.*, 1976, p. 145.

tica juntando vários objetos. Toda matéria se pode combinar em uma *collage*. Essa consciência construtiva teve implicações nas bases da linguagem escultórica.

Os escultores passaram a usar todas as ferramentas criadas pela técnica contemporânea e tradicional. De modeladores de argila, passaram a manipular toda matéria existente no planeta. Um mar desconhecido: "Toda a matéria e sem nenhuma forma convencional para fixá-la" (GAZITUA, 1995).

A forma de existir e operar da matéria pode ser empregada em favor das esculturas. Não basta só sentir o material; é necessário sentir-se ser o material. Mais que uma imagem, Peciar buscou descobrir a forma de existir e de operar da matéria. A realidade tridimensional foi descoberta com o tato e com a visão, explorando o lado de dentro das coisas, onde está escuro. "Esculpir é um ato de aceitação da matéria" (GAZITUA, 1995, p. 39).

O escultor comunica, por *reflexo*, um ambiente material. Além dos conteúdos escultóricos, os materiais carregam a mesma força espiritual que o escultor está carregado. "É o que está na pedra e não é pedra, algo que *carrega* a pedra; a carrega de luz interna."[38] Peciar esculpia pelas correntes onde a energia ordenadora dos materiais fluía; era receptivo para atuar com essa força impalpável.

Algo comum se esconde no escultor e na matéria. Toda possível imagem, proveniente da espiritualidade do escultor, para existir com legitimidade, *deve* inicialmente fazer um pacto com a lei mais profunda da matéria.

> A imagem tem que surgir como o amor, dos próprios ossos da matéria. [...] Se algum dia consigo juntar o espiritual com a linguagem de minhas mãos, estarei em uma nova etapa; mover as mãos, meter os dedos na matéria é um ato de contemplação. É tocar e transformar a própria pele de Deus, meu pai (GAZITUA, 1995, pp. 41-43).

Peciar sintonizou-se com o fluxo da poderosa inteligência da *matéria* para criar com o *espaço* aspectos táteis e visuais. Ao ver, sentimos o peso, a leveza, a lisura, a rugosidade, a luminosidade, as sombras e o colorido da matéria. Ao ver a escultura, também a tocamos, mesmo sem encostar as mãos. A linguagem escultórica multiplicou as possibilidades de expressão do mestre, em comparação com a pintura e o desenho.

38 GAZITUA, Francisco. *Op. cit.*, 1995.

Somos condicionados pela bidimensão do desenho, da escrita, da fotografia, do cinema, da televisão. Na linguagem escultórica é necessário abandonar a "cultura gráfica e pictórica" para conquistar um outro modo de ver, que estava atrofiado, mas sempre esteve latente. "Despertar uma sensibilidade quase morta para sentir o volume no espaço" (BASIACO, 1999, p. 4).

A pedagogia de Peciar definiu clara e sensivelmente quais são as características próprias dessa linguagem, como meio expressivo particularizado, que a diferencia de outras áreas que também se relacionam com o espaço, sem serem exatamente "escultóricas", como a instalação, a *performance*, o objeto etc. Quais seriam os limites e as riquezas próprias da escultura? Peciar mergulhou na origem das formas em si mesmo e não na busca egocêntrica de destacar-se. O esnobismo, a ambição e a mentira são os grandes obstáculos do escultor[39].

Basiaco (1999) aprendeu que na talha em pedra não há lugar para frivolidades, e sim para "a seriedade '*religiosa*' do caminho interior". Algo diferente das atitudes de facilidade e autocomplacência comuns na *contemporaneidade.*

A ideia era formar um escultor comprometido com o ofício, com seu tempo, com o povo e com a liberdade para produção de diferenças. Peciar incentivava na formação uma pesquisa formal exaustiva, através do *modelado*, do *entalhe* e da *construção*. Investigação auxiliada pelo *Desenho* e pela *Reflexão Estética* da arte na história e no presente.

39 BASIACO, S. P. *A Prática escultórica*. Manuscrito, 1999, p. 5.



Estudo Henry Moore.
1964.

Na falta de um desses cinco itens, Basiaco (1999) considerava a possibilidade de resultar em uma formação capenga. Isso não quer dizer que o escultor fracasse porque não sabe desenhar ou não "*compreende* algum período da história da arte". Peciar sugeria desenhar continuamente a partir da observação ou imaginação. Estudar os escritos de artistas e suas teorias. Modelar para atingir a espontaneidade como Rodin. Entalhar para alcançar a meditação profunda como Brancusi. Brincar ludicamente construindo como Picasso.

Essa constelação de atividades constitui a pedagogia da escultura. São atividades complementares que fortalecem a personalidade na observação objetiva, na interpretação subjetiva, na criação imaginativa e na reflexão sobre o próprio fazer escultórico.

São 10 páginas

Maio 1999 199

CAL - UFSM - professor Peciar

A prática escultórica.-

(algumas idéias)

Dentro das artes visuais, a criatividade dispõe de variadas práticas para manifestar-se

A divisão clássica das artes do desenho: arquitetura, pintura e escultura, tem sentido em quanto a preponderância de certos aspectos sobre outros, ainda que todas as "técnicas" sejam apreciadas pela visão ~~como~~ como o sentido que alcança todas.-

As três artes visuais, participam do espaço, da cor, da linha, do volume; porém, se a cor é dominante na pintura e o espaço na arquitetura, o volume predomina na escultura.- O que não é uma categoria absoluta: já há escultura plana, escultura colorida, e a escultura aliada a uma função (como na arquitetura) o que convenho-se chamar-se de desenho industrial

— O linguagem específico da escultura é o volume no espaço real (em contraste com a pintura que trabalha no espaço fictício).—

Se a pintura tem duas dimensões reais, a escultura determina em tridimensional dado.—

A Prática escultórica.
Manuscrito, 1999, p. 1.

O modelado permite improvisar rapidamente uma ideia; facilita a espontaneidade. Na reflexão crítica, permite o arrependimento e a modificação; o aperfeiçoamento é próprio da argila. Agrega-se e tira-se. Todos os gestos são registrados na argila. Ao "escutar" o barro, o escultor é levado às mudanças formais. Por ser dúctil e plástico, essa matéria define a concepção do conjunto, as proporções e os detalhes. Peciar evidenciava mais a matéria do que a ideia na concepção. Antes dos detalhes, conquistava o todo na composição escultórica.



Figura recostada.
Terracota.

O perigo do modelado é a possibilidade da imitação naturalista. "Ver, sentir, introjetar a argila como argila e não como imitação" (BASIACO, 1999, p. 7). A representação não é a finalidade da escultura. O caminho é a expressão na argila e da argila. Peciar ouvia a voz do barro; percebia suas características formais e sua qualidade intrínseca. Assim, a argila era apresentada em sua essência. Modelar leva a descobrir as relações entre o volume, o oco, o espaço e a textura. A terracota é um fim em si mesma; porém, o modelado pode ser usado como meio para fundição em outro material. No caso da fundição, é o último material que deveria reger a forma desde o modelado. Para fundição e transposição para outros materiais, como cimento e resina, o escultor necessita exercitar sua capacidade de visualização de um material diferente daquele que está manuseando.



Torso.
Bronze, 1994.

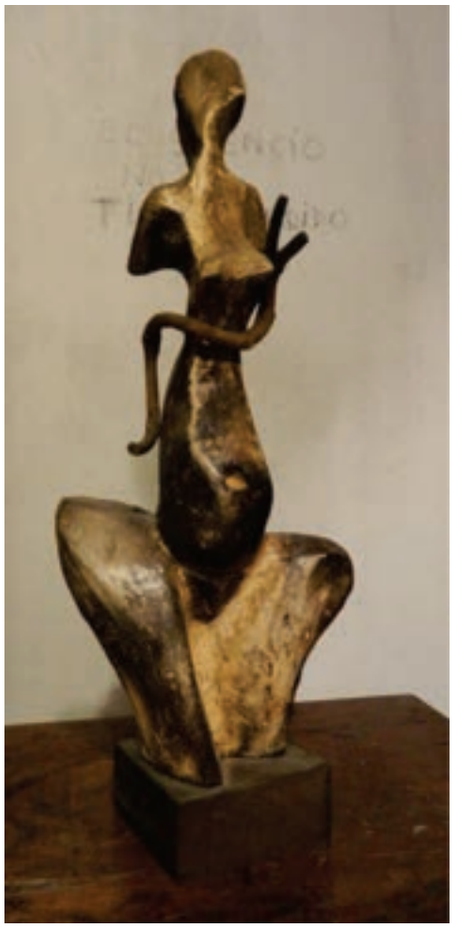


Figura feminina.
Terracota com madeira.[40]

No entalhe, ao contrário do modelado, procede-se por extração do material. O processo é mais demorado e envolve uma meditação sobre a forma que se encontra com a ideia. Não há retrocesso nem gesto espontâneo. Na impossibilidade de agregar volume, o escultor age por contraste; as convexidades são obtidas pelos côncavos que se aprofundam na matéria.

Se o modelado é prazeroso, o entalhe é duro, trabalhoso, áspero e sofrido, porém indispensável na aprendizagem da linguagem escultórica para "desenvolver uma sensibilidade de solidez, de peso, de rotundidade" (BASIACO, 1999, p. 8). O ser humano tem um instinto milenar de gravar, cortar e enfrentar a dureza da pedra para marcar uma imagem humana ou um sentimento do mundo.

40 Ao fundo, na parede, pode-se ler a frase: "O silêncio não é tempo perdido." *Atelier* de Peciar, Montevidéu, foto de 2017.



Torso.
Arenito, 1991.

A construção, aparentemente moderna, era considerada por Peciar também como milenar. A busca de soluções funcionais em artefatos de madeira ou ferro levou a uma invenção imaginativa, que resultou em formas originais "abstratas" durante toda a história. Entretanto, foi só no século XX que Julio González e Picasso tiveram a consciência plena de atingir a poesia e a vitalidade construtiva, um equilíbrio entre o cálculo preciso e a improvisação inspirada.





Bússola.
Construção em madeira.

Janela italiana.
Alumínio e madeira, 1982.



Galo.
Isopor.



Figura desconstruída.
Madeira, 2010.

A nova aventura moderna foi construir no espaço com diversos materiais, buscando o simbólico ou o decorativo. Se um artefato apresenta harmonia, equilíbrio e é veículo de uma ideia ou sentimento, aproxima-se daquilo que é eterno na arte. Construir é provocar a imaginação criadora até o limite do possível. O desafio era superar a aparente pouca plasticidade dos materiais não tradicionais.

Construir transcendeu o campo escultórico. A ideia de arte moderna como construção esteve associada à relação entre a arte e uma cultura racionalizada. O termo *construção* foi muito influente e permeou a linguagem da arte no período do *entreguerras*, até mesmo se opondo ao conceito de obra de arte[41].

Após a Revolução de 1917, a arte de cavalete começou a ser vista como produto de sociedades individualistas e burguesas e inadequada para a organização coletiva e proletária. O c*onstrutivismo* russo tinha um intuito utilitário e, no Ocidente, foi assimilada apenas a dimensão estética. Os russos queriam uma arte a favor do trabalho utilitário. No Ocidente, de um ponto de vista estético, celebravam-se os objetos utilitários e cotidianos.

Havia uma relação real ou imaginária entre a "arte" e a "utilidade". A construção foi uma redefinição do objeto de arte em termos simbólicos, com formas que variam conforme o contexto. A forma geométrica era a expressão da potência que dava poder à construção[42].

A crença na libertação social era entremeada pela crença no poder da forma geométrica. Uma arte geométrica e abstrata era parte de um projeto utópico. O comprometimento de Kandinsky com a expressão da emoção, onde as marcas da mão têm efeito psicológico e expressivo, foi considerado retrógrado pelos construtivistas russos. A ideia de Rodchenko era suprimir o "informe" e o tortuoso. Seu dogma era que o trabalho deveria se tornar menos artesanal e mais industrial. Desvalorizava a linha imprecisa e trêmula traçada pela mão e exaltava a linha reta e precisa desenhada com esquadro.

A tentativa dos construtivistas era "despersonalizar" a prática, retirá-la do âmbito da expressão artística individual. A fatura deveria ser substituída por ferramentas mecânicas. A finalidade não era retratar novos símbolos, mas renegociar a arte como prática simbólica; redefini-la por meio dos recursos utilizados.

---

41 Ao contrário de Moholy-Nagy, Konstantin Medunetsky e o grupo OBMOKU buscavam formas práticas de usar os novos materiais, um sistema de construção racional aplicado ao trabalho utilitário, àquilo que atualmente chamamos de *design*. Ver: FER, Briony. *A linguagem da construção*. *In*: *Realismo, Racionalismo, Surrealismo: a arte no entre-guerras.* São Paulo: Cosac & Naify, 1998, p. 91.

42 *Idem*, p. 95.

O termo 'construção' também foi empregado para o campo pictórico desde Cézanne, e o uso na Rússia se deriva da teoria cubista francesa. A qualidade do objeto de arte construído era sua fatura, sua textura de superfície, a evidência de sua feitura[43].

A associação do artista como construtor vinculado a um trabalho utilitário ganhou força a partir de 1917. A arte não era vista como "criação", mas como um tipo particular de trabalho, análogo a outros tipos de trabalho na indústria e na produção.

Peciar, paradoxalmente, falava em '*composição construtiva*'; aproximava-se da concepção de construção como categoria artística. Entretanto, outras concepções opunham-se à "composição", como aquela dos russos, na qual a construção estava ligada necessariamente ao trabalho utilitário e à produção industrial. A estética estaria ligada à ideia de composição e, portanto, era considerada retrógrada.

> A construção é a organização efetiva de elementos materiais. Construção é o melhor uso de materiais; é a ausência de quaisquer elementos supérfluos. O esquema de uma construção é a combinação de linhas, e dos planos e formas que elas definem; é um sistema de forças. A composição é um arranjo segundo uma significação definida e convencional (LODDER *apud* FER, 1998, p. 104).

As virtudes da economia de materiais na construção opunham-se à composição, que utilizaria formas supérfluas e meramente decorativas. A construção como um "sistema" não estava sujeita às "significações definidas e convencionais" da composição. Era uma busca de outros modos de significação, outros tipos de sentido, que não são claramente definidos ou determinados. A construção vista como "sistema" não excluía a significação. "Os tijolos da construção tinham caráter formal e incluíam fatura (textura de superfície), linha, cor, plano, espaço e material" (FER, 1998).

De um lado, o gesto, a emoção, o psicológico e o expressivo de Kandinsky, e do outro, o formalismo russo racional e sua relação com o utilitário e com a produção em série. O aparentemente irreconciliável reverberou em um ecletismo geométrico fértil em Peciar.

O valor expressivo de uma obra abstrata estava, para Kandinsky, além do padrão e do valor simplesmente decorativo ou utilitário do *design*. Por outro lado, com a construção, reins-

43 Viktor Shklovsky, *in*: FER, Briony. *A linguagem da construção. Op. cit.*, 1998, p. 100.

taurava-se simbolicamente, para a arte, uma base utilitária. Para a construção era vital se diferenciar dos padrões ornamentais da arte aplicada ou decorativa. Os construtivistas colocaram-se em oposição incisiva à imposição de uma significação espiritual à forma artística que, para eles, estava ligada às noções consideradas ultrapassadas de individualidade, psicologia e subjetividade.

Peciar sintetizou as semelhanças: tanto para Kandinsky como para os construtivistas, a arte era parte de um projeto revolucionário. Ambos afirmaram a arte como linguagem formal (linha, superfície, cor, textura, plano, espaço) e não dependente da semelhança com a natureza percebida. Concordavam quanto à estrutura, e não quanto ao valor e significado[44].

A tese de Kandinsky discutia os efeitos formais da arte na psicologia humana. Certas cores evocariam humores e estados emocionais específicos. As linhas também afetariam de forma diferente, caso fossem geométricas ou desenhadas à mão. Buscava-se uma lei científica que regesse a percepção intuitiva.

Os princípios estéticos de Kandinsky, que considerava que elementos como a linha e a tinta constituíam a "essencial, eterna e invariável linguagem da pintura", não se adequavam aos princípios materiais e formais dos construtivistas. Kandinsky atualizou a tradição do *simbolismo* russo, que priorizava a arte como meio para expressar uma realidade mais elevada, em lugar de descrições ilusionistas.

Já Tatlin e Rodchenko, ao se referirem à forma ou ao material, acreditavam que o meio é um fim em si mesmo. A vanguarda russa assimilou o conceito de linguagem artística do Cubismo, que havia demonstrado que a "nova forma demandava novos princípios organizacionais". O caráter formal da linguagem era visto por Rodchenko enraizado em regras e convenções; diferentemente do caráter "essencial" que Kandinsky atribuía à linguagem. A emoção era um termo negativo para os construtivistas, que deveria ser suprimido junto com o ilusionismo, a literariedade e o reconhecimento[45].

A emoção e a razão formal construtiva não foram termos irreconciliáveis para Peciar. A emoção não foi para ele um ele-

44 FER, Briony. *A linguagem da construção*. *In*: *Realismo, Racionalismo, Surrealismo: a arte no entre-guerras.* São Paulo: Cosac & Naify, 1998, p. 115.

45 *Idem*, pp. 116-119.

mento "aconstrutivo", não estava necessariamente associada com a representação da realidade. Sem se deter nas contradições, o mestre incorporou as semelhanças entre Kandinsky e os construtivistas como o abandono de elementos alheios como a literariedade da pintura narrativa.

A noção de autorreflexividade do *construtivismo* também marcou Peciar; a fatura como oposição ao "reconhecimento". O sentido da construção não é permitir um reconhecimento fácil na experiência estética. O propósito da arte seria possibilitar a sensação das coisas como são percebidas, e não como são conhecidas. A arte lida com a dessemelhança, torna os objetos não familiares, os desloca, os torna estranhos. A arte desfamiliariza as percepções normais. Sua função é a "refração das percepções familiares, não a sua reflexão"[46].

A arte construtiva tem um sentido de desfazer, de desmantelar; além da montagem e edificação de partes, o processo envolve a ideia autorreflexiva de desconstrução.

Na formação, o principal era a prática do modelado, do entalhe e da construção. E de forma complementar, Peciar sugeria o Desenho e a Reflexão Estética através do estudo de escritos de artistas. Desenhar no espaço é fazer escultura; desenhar no papel estimula a imaginação criadora. As ideias plásticas nascem nos materiais, porém Basiaco (1999) lembrava que também nascem no papel com lápis. Por outro lado, dizia que era possível prescindir do desenho no processo de criação escultórica.

> Há um desenho de pequenos croquis que capta ideias a desenvolver – há um desenho de observação de fotografias de esculturas que serve como estudo intuitivo da história da arte – há desenhos posteriores à realização da escultura, que propõem alterações a optar. O desenho deve converter-se em paixão em si mesmo, como o *violino de Ingres*[47] (BASIACO, 2000, p. 23).[48]

46 SHKLOVSKY, V. *Idem*, p. 122.

47 Ingres também estudou música, disciplina na qual se destacou. Durante certo tempo, foi o segundo violinista da Orquestra do Capitólio, em Toulouse. Desse *hobby* é que se origina a expressão francesa *violon d'Ingres*, que significa praticar uma outra arte, além da sua própria, ou atividade artística exercida fora de uma profissão qualquer. Jean Auguste Dominique Ingres, disponível em: <https://educacao.uol.com.br/biografias/ingres.jhtm>.

48 BASIACO, S. P. Op. cit.,w 2000, p. 23.



Torso.
Caderno de projetos,
1996.

A prática do escultor pode existir sem a reflexão teórica, mas não pode existir sem sensibilidade, sem imaginação, sem intuição formal. A teoria não precede a descoberta da prática sensível, mas ajuda a compreender as esculturas realizadas no passado. Na criação escultórica, Basiaco (1999, p. 10) dizia que "a análise teórica ilumina o passado; mas só a intuição descobre o desconhecido que mora no futuro".

"A arte não provém da natureza, mas sim da própria arte." Com essa ideia de Malraux, Peciar dizia que a emoção de uma obra de arte contagia o entusiasmo para criar outra obra.

A pedagogia da arte, além do fazer, pode desenvolver uma apreciação sensível, emocionada e inteligente da arte. O observador participa da obra, recriando-a pela imaginação.

Na *leitura* calma da escultura, Peciar fomentava o olhar consciente com lucidez aguda – e possibilitava uma apropriação inconsciente de relações mais íntimas, que à primeira vista não aparecem.

A apreciação de obras e imagens de arte era parte da pedagogia Peciar. Essas imagens vistas todos os dias, depois de passarem pela cegueira do costume, um dia despertam um descobrimento intuitivo, produto do inconsciente profundo.



Mesa de Peciar com argila e imagens na parede.
Atelier de esculturas, UFSM.

Na apreciação, as preferências pessoais devem comprometer-se com calor: "amar ou rechaçar, para depois analisar criticamente o que gostou e tentar compreender o que não gostou" (BASIACO, 2000, p. 24).[49] Mas a arte é contagiosa: não é estranho um dia perceber a influência de uma obra da qual não se gostava.

Na formação do artista é importante olhar o mais variado e contraditório possível. Observar atentamente mais de uma vez a obra. Abraçar as preferências. Desenhar as obras de que gosta. Se o gosto é inato, a educação teria a função de polir, melhorar e o tornar mais agudo. "Ao começo o gosto é limitado, mas com a prática frequente da arte, vai se ampliando e conquista obras antes rechaçadas por serem incompreensíveis" (BASIACO, 2000, p. 25).

Peciar abriu um espaço na arte-educação fora do "*laissez-faire*" e da disciplina rigorosa, em que a aprendizagem poderia ser cada vez mais livres. Na formação substituiu a representação pela expressão de um conteúdo interior, que se mantém no mistério, mas "deve existir para dar nascimento às formas" (BASIACO, 2012, p. 41).

Trabalhar com educação não significava abandonar o artístico, mas sim canalizar a arte através da educação para novos públicos. Pela via educacional, Peciar questionava as políticas de privilégios no campo das artes e fortalecia o coletivo.

49 *Idem*, p. 24.

A obra de arte sempre foi uma síntese, um todo organizado, que reflete o artista em relação à sociedade[50]. A própria definição de obra de arte tem implícita uma *reflexão* do contexto, através do artista.

A escultura como linguagem foi o modo que Peciar trabalhou a pedagogia de criação no espaço. Com a vivência no mundo das formas, desenvolve-se o poder simbólico de comunicar poesia e drama, através da matéria. A *estrutura* é a forma organizada que nasce da vontade e possibilita a expressão pessoal. "Criar a forma é sair do caos: é compor uma harmonia" (BASIACO, 2012).[51] A composição harmônica é o todo estruturado e composto. A harmonia intensifica a força que potencializa o *Espaço* e a *Cor*.

No Sistema da *Arte Contemporânea*, esta busca da harmonia formal, através da expressão estética, foi considerada *démodé*, conservadora, ultrapassada, uma coisa datada em desacordo com o tempo ultratecnológico[52]. Basiaco (2009, p. 7) não buscava a novidade, nem as coisas novas, mas sim investigava uma maneira nova de realizar o gesto antigo: "*Non nova, sed nove.*"[53]

> O professor de arte pode e deve provocar a expressão pessoal. Há exercícios onde uma incógnita deve ser solucionada como um problema; e por debaixo, sem percebê-la, aparece a expressão profunda inconsciente - misteriosamente. Esse tipo de exercício assume a característica de uma limitação, o estudante deve se esforçar para dar uma solução, a mais rica possível, dentro do limite. O esforço consciente é sobre o objetivo. Entretanto, o inconsciente elabora soluções. O verdadeiro objetivo: a expressão (BASIACO, n.d., p. 7).

A expressão é instinto, emoção e intuição final. A solução inteligente do problema era de mínima importância. Depois de fazer o trabalho no calor da emoção, Peciar fazia com o estudante a reflexão consciente sobre o resultado. Não corrigia o resultado para não matar o instintivo e o emocional. A expressão permanecia intocada. A reflexão de caráter estético, ou seja, a melhor forma de "comunicar", projetava-se para as esculturas futuras, para os próximos trabalhos.

---

50 CREEDY, Jean. *O contexto social da arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975, p. 10.

51 BASIACO, S. P. *Eduardo Díaz Yepes: maestro de escultura de la ENBA. Notas para entrevista para o documentário La huella de Yepes* de Emiliano Mazza De Luca, Museu Torres García.

52 BASIACO. S. P. *Sobre orientação pedagógica em um atelier de esculturas: reflexões, pareceres e critérios.* Montevidéu, 2009, p. 7.

53 "*Non nova, sed nove*": "Não coisas novas, mas (tratadas) de (modo) novo", ou: "Nada é novo, mas pode ser feito de nova maneira". Expressão em latim usada para artistas que criam formas originais para ideias já conhecidas.

Nessa reflexão crítica, Peciar tratava do objetivo do visível: "Onde era fraco, onde era confuso, onde perdia a unidade, onde faltava variação, onde estava desarticulado etc." Cuidava para não interferir na expressão pessoal insinuando soluções; assinalava o que obscurecia a expressão e dificultava a comunicação. A orientação estética é o grande desafio pedagógico: "Não há nada para ensinar e há muito para aprender. Porque ninguém pode ensinar-te qual é e como é tua expressão própria" (BASIACO, n.d., p. 8). O caminho para a expressão própria é comprido e trabalhoso, cheio de descobertas. Na própria experiência se vai aprendendo. Aprender escultura é ir afinando a experiência.

O desafio da escultura é equilibrar a espontaneidade para a expressão com a meditação na comunicação estética. Cálculo preciso e improviso inspirado, contraditórios e complementares no processo de criação. A iniciativa do estudante ajuda a conquistar a fluidez despojada e a proposta de exercício pelo professor auxilia na conquista da comunicação estética[54].

Em um sistema de ensino baseado na eficácia dos resultados e na adaptação dos alunos, a proposta de Peciar foi provocadora por criticar a moral avaliativa, que vigorava no meio. Ao deslocar o currículo do ensino para a pesquisa, criaram-se *circunstâncias*[55] capazes de articular um novo modo de operar na formação do artista. Um modo orgânico, conectado com a realidade social de origem do estudante, um espaço de investigação onde cada um podia descobrir suas aptidões.

A partir de pequenas brechas institucionais, Peciar possibilitou um lugar de experimentação e criou um plano de estudos aberto. A superação da grade tecnicista, além de críticas, exigiu a criação de uma coletividade de educadores, capazes de lidar com a liberdade e possibilitar diferentes modos de aprender. O mestre desencadeou uma pedagogia a partir da revolta contra o império do controle e disciplinamento educativo; construiu um sonho e movimentou poderes para dar as condições necessárias para o artista em formação.

54 BASIACO, S. P. *A formação do escultor*. Manuscrito, 10 páginas, década de 80.

55 Henri Wallon desenvolveu a noção do educador como criador de "circunstâncias". MARLON, Miguel. *In*: DELIGNY, Fernand. *Os vagabundos eficazes: operários, artistas revolucionários: educadores*. São Paulo: n-1, 2018, p. 11.



General sérvio levanta flor bósnia.
Terracota e ferro.[56]

56 A flor bósnia é a mão de uma criança morta na guerra levantada como troféu pelo general sérvio. 30% das vítimas civis da guerra da Bósnia foram mulheres e crianças.

3.3 O processo de educação em Escultura

A escultura, como representação do mundo humano em três dimensões, correspondia à necessidade de criar um boneco com a imagem do homem. Atitude antiga e universal que se renova com a infância de todos os tempos. A discreta originalidade no figurativo era uma atitude assumida com consciência por Peciar. Não era sua intenção surpreender com um impacto de estranheza. O desafio foi de, sob uma aparência convencional,

> realizar um volume escultórico que tenha poder de atração e emoção, que leve o observador a seu próprio devaneio poético na recriação da escultura; que o observador se deleite, que goste, que saboreie, na leitura da escultura, relações harmônicas de volumes e espaço; de contornos; de luzes e sombras; de texturas e cores; de cheios e vazios, de matéria e geometria. É um chamado à sensibilidade. Entra pelos olhos e desperta o tato (BASIACO, n.d., pp. 2-3).[1]

Vontade de uma arte hedonista: o princípio do prazer como motivação e como finalidade última. Peciar falava de uma pesquisa lúcida, consciente, poética, sem sombras, sem dramas; reconhecia o hedonismo do ideal despretensioso de Matisse, de que a pintura fosse uma poltrona confortável. Esse ideal havia gerado uma investigação profunda e grandiosa.

Quem quiser se dedicar à pintura deveria cortar a língua, disse Matisse; e quem quiser se dedicar à escultura teria que amarrar as mãos. Amarrar as mãos não só para não escrever, mas para silenciar as mãos: "A mão quando é deixada sozinha repete lugares-comuns" (GAZITUA, 1995).

Lançar-se ao extremo do possível, prescindindo de projetos. A experiência artística é movida pela vontade de ir ao limite das possibilidades. Peciar preparava seu gesto no silêncio, ou seja, saía do estado de subterfúgios que o trabalho do discurso produz em nós, silêncio não era a ausência de ruídos, mas a ausência do ego. Em escultura, as palavras só servem para fugir. Na "íntima cessação de toda e qualquer operação intelectual" é

1 BASIACO, S. P. *La escultura de hoy y de siempre*. Manuscrito, s/ data, pp. 2-3.

que o espírito criador atinge o vazio e se libera do discurso. Na experiência o enunciado é apenas um meio, e até um obstáculo (BATAILLE, 2016, p. 44).[2]

A areia onde afundamos para não ver é formada pelas palavras. Peciar conseguiu sair dessa areia movediça, na qual os homens vivem atolados, e ouviu o *silêncio* do barro e a música do martelo, que cria um ritmo em direção ao centro da pedra e ressoa para dentro do escultor. Para passar os dias junto com materiais silenciosos, além de aprender a trabalhar, "é importante aprender a estar sossegado" (GAZITUA, 1995).[3]

A escultura preserva a parte muda, esquiva e inapreensível que habita em nós. Tranquilidade e paciência são necessárias para enfrentar a lentidão e a dureza da talha em pedra. Serenidade transforma-se em uma paixão, sustentada no tempo pela atenção do entalhador.

No enfrentamento direto da pedra sem projetos nem desenhos, Peciar viu que os croquis prévios podiam ser dispensáveis. O mais importante era sair da região das palavras, dos discursos e criar certas condições para atingir ou dispor dessa parte muda e esquiva, na qual os movimentos interiores são vagos, livres de intenção objetiva e indefiníveis. A criação plástica depende de liberar-se do poder das palavras. É uma luta contra si mesmo, na qual a paciência ajuda na apreensão em nós daquilo que "subsiste a salvo dos servilismos verbais" (BATAILLE, 2016, p. 47).

> As esculturas vão nascendo pouco a pouco, não nascem luminosas ao princípio. São feias e confusas a maior parte do tempo. E no processo de fazer encontro sentimentos de ódio e amor. As esculturas são feias até o final e o silêncio me serve para atravessar esse rio (GAZITUA, 1995 p. 46).

Diferentemente da pintura, a escultura tem períodos de trabalho repetitivos, como o desbaste, o amassar da argila, a secagem do gesso, o lixamento da superfície. Peciar fazia das tarefas, aparentemente mecânicas e rotineiras, o sentido do labor escultórico. O silêncio não era perda de tempo, era parte da matéria-prima de cada obra, era o caminho para a interioridade do fazer. O escultor trabalha anos para conseguir criar esse ambiente onde vibra uma atmosfera imperturbável, um estado de silêncio. Nesse estado se produz uma mudança de temporalidade e se

2 BATAILLE, Georges. *A experiência interior*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p. 43.
3 GAZITUA, Francisco. Op. cit., 1995.

entra no tempo da matéria; segue-se, então, o fluxo vital guiado pelas forças matéricas mutáveis.

O segredo da criação é a presença interior, silenciosa e nua. A escultura nos devolve essa presença, que a atenção, sempre voltada para as palavras e objetos, nos furta. Peciar dirigia a atenção para uma presença interior, e o inapreensível era materializado pela exaltação da sensibilidade.

A matéria produz "afetos", os quais são parte de uma experiência extrapessoal, na qual o escultor sofre os efeitos cambiantes das forças da matéria. "A relação é extrassensorial e extrassentimental, se dá, além da percepção do sensível e do 'sentimento', pela via do afeto, da emoção vital."Esse modo de relação do artista com a matéria é extracognitivo. Peciar falava de uma relação intuitiva. A intuição é um "saber-do-corpo", um "saber-do-vivo" (ROLNIK, 2018, p. 194).[4] Na criação, abole-se o poder das palavras e dos projetos; ocorre uma ressonância intensiva entre escultor e matéria, na qual desaparece a distinção entre sujeito cognoscente e objeto exterior.

Na experiência da criação artística, a matéria ganha vida por meio dos afetos: efeitos da presença do artista na matéria. Artista e obra se tornam um só corpo. Nesse encontro fecundo, as energias da matéria compõem com as forças do artista. Kandinsky falou da criação de um outro mundo. O artista necessita uma temporalidade própria, que o situa em relação à vida e sua potencialização.

Peciar afirmava a vida e respeitava, na educação, o tempo próprio da criação, que é diferente do tempo cronológico das disciplinas e programas, que estabelecem, *a priori*, um ritmo padronizado.

A escultura, em sua gênese, tem a ver com um estado de solidão e isolamento, retirado do sistema de valores que legitima a arte, pois este está baseado em uma lógica racionalista, que dificulta o desenvolvimento de uma maneira de ser manual. Aprender escultura é aprender a estar sozinho. O escultor funciona em uma "temporalidade distinta, no sentido contrário ao fluxo da sociedade" (GAZITUA, 1995, p. 48).

É importante criar as condições prévias ao silêncio e legitimá-lo como condição preliminar à escultura. Silenciar é per-

4 ROLNIK, S. O abuso da vida – Medula do inconsciente colonial-capitalístico. *In*: DUARTE, Luisa. *Arte, Censura, Liberdade: reflexões à luz do presente*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2018, p. 194.

der-se, somar-se à natureza. É um esquecer-se de si mesmo. Nesse estado, o escultor pode ver, fazer e unir. "Perder-se" na escultura significa superar a fuga verbal e, no silêncio, deixar as ideias escultóricas aflorarem.

O mestre inventou modos de viver que prescindem de projetos; pensou em um processo criador menos vinculado à exterioridade dos objetos e mais favorável à interioridade da experiência. Na formação, desafiou a *autoridade divina* das respostas da razão. O importante era o escultor estar sempre trabalhando. A maioria das ideias escultóricas são inapreensíveis pela lentidão dos materiais. Peciar encontrou no barro a plasticidade para materializar rapidamente as ideias, com frescor e espontaneidade. A argila é o meio mais adequado para que o escultor não "perca" as ideias. O mestre recorreu aos meios necessários para expressar sua necessidade interior; seguiu o caminho da autenticidade, aceitando limites e acentuando as riquezas matéricas inerentes da linguagem escultórica.

A experiência dos estudantes, em grande medida, era acompanhada pela atenção de Peciar na construção de um conhecimento artesanal, no ensino dos modos básicos de trabalhar os materiais, na educação das mãos e do corpo para os afazeres em *atelier*, na formação de hábitos de trabalho e ordem que ajudavam a construir a confiança em *si mesmo* e descobrir os próprios caminhos.

A obra de Peciar estava conectada com seu ideal utópico de transformar o mundo. Somente com um mestre é possível compreender a necessidade e a importância de uma relação direta mestre-estudante, que está muito além das palavras e da transmissão de técnicas.

Com sua ética de avaliação, Peciar, sempre que analisava a obra do estudante, falava sobre o trabalho do modo mais verdadeiro possível, expressava o que sentia, sem demagogia nem elucubrações. Analisava o que estava ao alcance da vista e do tato, sem dar muita atenção às justificativas, intenções e defesas da obra através das palavras do estudante. Esses diálogos fortaleciam a independência criadora e fomentavam a investigação. A avaliação consistia em "analisar" todos os trabalhos desenvolvidos pelos estudantes durante um certo período.

No caminho da escultura, Peciar saiu do âmbito privado e íntimo da arte e abraçou o espaço comum. Sua concepção escultórica

envolvia o aspecto comunicativo e democrático. A arte, quando alcança o público, passa a pertencer a todos. O caráter mágico da escultura concentra e cristaliza emoções, que não são pessoais, mas sim públicas. A relação com a sociedade não desempenha um papel de representação, nem de expressão da consciência ou sentimento pessoal do artista, mas sim de "catalítico de uma consciência coletiva" (READ, 1976, p. 154).

As exposições constantes, realizadas por Peciar, ofereciam seus trabalhos para crítica de professores e estudantes; mostravam suas ideias escultóricas através de obras, e não só de palavras. Os discursos sobre a escultura não substituem o silêncio necessário para contemplação.

Na avaliação dos estudantes, Peciar evidenciava o que havia de melhor nas pesquisas, e suas críticas iam no sentido de se fazer ver uma possível força interna que busca a luz através do processo. A avaliação crítica assinalava caminhos possíveis. Em primeiro lugar, o compromisso com o *fazer ver* o que estava aí no barro, na pedra ou na madeira, independentemente de quem fez. A presença contemplativa interrompia a *tagarelice* dos alunos; o mestre *julgava* as obras, não as intenções; conseguia levar o estudante a ver no próprio trabalho um jogo de forças que contagiava, fazendo *perceber* as possibilidades investigativas. Essas avaliações produziam com o tempo algo desconhecido. Então, cada artista era capaz de vislumbrar uma direção.

O rigor e precisão do olhar do mestre, durante o diálogo frente ao trabalho, acelerava o processo dos estudantes e *evitava* repetições mecânicas. Peciar agia como um guia, que demolia estilos e fachadas, aniquilava estereótipos e clichês e *empurrava* o estudante ao trabalho sobre "si mesmo": *um guia através da dor*[5].

As ideias podem ser obstáculos que não permitem a relação com o desconhecido. Peciar ajudava a remover essas barreiras que impediam o estudante de abandonar o controle racional e se lançar na aventura. Com um contínuo questionamento, ajudava o artista a não proceder por operações separadas. A *pedagogia intuitiva* leva o estudante a se expressar por meio de "clarões rápidos", a liberar-se da expressão de um projeto. Se o domínio da experiência artística é todo o possível, a preconcepção de um projeto

5 BASIACO, Silvestre Peciar. *A prática escultórica*. Manuscrito, CAL/UFSM, maio 1999.

obstrui o silêncio desejado para expressar-se na matéria "em um alto grau de desprendimento" (BATAILLE, 2016, p. 61).

Na aprendizagem da escultura é importante renunciar padrões que nos enrijecem. Peciar trabalhava incansavelmente até o esgotamento que faz com que o artista "não se dê conta" do florescer da arte, que brota depois das demolições, e nos leva aos nossos próprios caminhos.

> Creio que formar um escultor não é somente ensinar ofícios ou desenvolver o virtuosismo, mas sim é disparar um motor de força própria. Esta força buscará entre as técnicas e disciplinas para transformar a matéria em escultura. E dará ao aprendiz a valentia necessária para desfazer-se de todas as manhas técnicas (GAZITUA, 1995, p. 57).

Peciar não perdia tempo obrigando os estudantes a cumprirem tarefas dentro de um regime de rigor disciplinar. A aprendizagem da escultura é um processo infinito de manter as mãos serenas e os olhos atentos. O mestre estimulava a percepção dos valores no inacabado, no cru, no rústico, no despretensioso. A pretensão e o virtuosismo são empecilhos para a vitalidade escultórica. A obra carrega as marcas da tentativa, do tateio; em sua superfície estão impressos os vacilos, as dúvidas e o carinho das mãos[6].

A experiência na ENBA com *ateliers* técnicos artesanais levou Peciar a refletir e propor uma estrutura diferente no *Novo Currículo*. A ênfase curricular também foi na *pesquisa em arte* e o estudante, através da *livre escolha*, ia aprendendo técnicas à medida que as necessitava.

Por ter passado pelos mesmos desafios que propunha, Peciar transmitia confiança e serenidade e fazia o estudante vislumbrar o único que habita em cada um. Também mostrava os escultores na *História* e com entusiasmo evidenciava as marcas deixadas pelos antepassados. Na formação, incentivava a refazer os caminhos que fizeram os escultores anteriores, pois a escultura não só se conhece pelo olhar, mas através do fazer das mãos[7].

Essa tradição não se aprende em livros. É preciso uma busca corporal para ter acesso a esse espaço sagrado, um campo previamente delimitado onde vigora parâmetros de qualidade e fi-

6 Gazitua fala que "a escultura deve levar em sua estrutura e em sua aparência as marcas da Bela e da Fera, do machado e da lixa fina" (*Mi proceso de educación en la escultura*). *In*: GAZITUA, Francisco. Op. cit., 1995.

7 *Idem*, p. 58.

neza. Peciar guiava o aprendiz em um processo de obscuridade sustentada. O processo era obscuro por envolver o inconsciente, sustentado pelos gestos e palavras do mestre, que incentivava o artista a seguir em frente, mesmo sem uma consciência clara do que estava fazendo e onde poderia chegar.

O risco era transformar a escultura em objeto de instrução e compreensão. Quando o estudante se desviava pelo intelectualismo, Peciar tentava reconduzi-lo ao processo inconsciente, ao aprender a *não saber*, pois "a grande lição da consciência humana é aprender a não saber, a não se intrometer..." (LAWRENCE *apud* READ, 1968, p. 174).[8]

Educar, para Peciar, significava dar plenitude genuína à natureza de cada artista; o que não se consegue com estímulo mental. "Introduzir ensino" na mente é um ato de consequências fatais. O mestre estimulava o fazer artístico em detrimento do ensino incutido, pois as ideias externas, sem raiz na consciência dinâmica, têm efeitos nocivos.

O caráter simbólico, mítico e dinâmico da educação através da arte foi trabalhado por Peciar, que acreditava nos símbolos como arquétipos, procedentes do *inconsciente coletivo*. O artista seria um mediador entre o inconsciente e o grupo social, uma ponte[9].

Aceitar o processo inconsciente já seria uma transformação, uma vez que não é possível "compreendê-lo". Quando o artista cria, algo lhe escapa; não sabe exatamente o que está ocorrendo. No processo surge uma necessidade de compreender e alcançar a consciência da relação mútua, do diálogo. Aquele mistério, que arranca instintivamente a partir de um impulso interior inconsciente, ativa no artista a consciência de si mesmo, que desperta a consciência da relação mútua e atinge a consciência social, que a maioria das pessoas já perdeu.

Read (1968, p. 175) utiliza o termo 'mediador' para o artista; acreditava ser mais exato falar em processo mediador do que processo criador. A criação de um mundo de fantasia através da arte é um processo delicado e frágil de mediação entre nossos instintos e a sociedade. Peciar sabia que um passo em direção à conceitualização e à consciência mental podia destruir a espon-

8 LAWRENCE, citado em: READ, Herbert. Op. cit., 1968, p. 174.

9 JUNG, C. G. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. Petrópolis: Vozes, 2003.

taneidade necessária do processo. Na atividade mediadora, a espontaneidade e a inconsciência são fatores essenciais[10]. Não nos damos conta dos mistérios mais grandiosos, do vazio fecundo e da impetuosa força geradora do instinto de criação.

Com o desaparecimento do sentido comunitário na sociedade, a tendência é a diminuição da integridade que nos dá força de manifestação e expressão. Peciar trabalhou uma formação, na qual o espírito não se impõe aos instintos pela alienação. O divórcio entre espírito e instinto é, em parte, consequência da subjetivação individualista do capitalismo que distancia pessoas e desarticula coletividades.

A escultura pública é uma estratégia de contraposição à alienação social. Colocar a obra no espaço público é lançar uma luz desde a chama do espírito criador. Na força e vitalidade das esculturas de Peciar, sentimos que a arte cria a vida, dá interesse e importância às coisas e nos instiga a pensar e agir na transformação do mundo[11]. A arte nos faz conscientes da existência.

Na formação, há dois caminhos do fazer escultórico, dentro de duas tradições. A primeira é a tradição de Michelangelo, Rodin e Brancusi, que, apesar de terem sido escultores bastante matéricos, entendiam o material como suporte da forma. A ênfase está na ideia e a matéria é um meio, como uma tela para o pintor. O segundo modo de fazer escultura assemelha-se com o método do entalhador chinês que realizou a magnífica armação para sinos. Nessa outra tradição, desde a origem, há um diálogo com a forma primitiva dos materiais, com a constituição da madeira e da pedra. O resultado escultórico final aproveita e potencializa a forma natural da matéria: "a natureza do material segue a mesma melodia da forma que encarna"(GAZITUA, 1995)[12].

Essa distinção é importante na formação para que se possa trabalhar as duas vias. A primeira via é mais representativa, mesmo no caso das esculturas com formas abstratas, como no caso de Brancusi. A segunda via é uma criação dependente da constituição do material. São duas linguagens distintas dentro da escultura.

10 Read faz esta declaração a partir dos escritos de Platão, Aristóteles, Goethe, Schiller, Coleridge, Keats, Fiedler e Buber. READ, Herbert. Op. cit., 1968, p. 175.

11 JAMES, Henry. *Idem*, p. 508.

12 Gazitua em referência aos entalhadores da ilha de Páscoa e à escultura Mapuche. *Referentes de algunas tradiciones escultóricas*. *In*: GAZITUA, Francisco. Op. cit., 1995.

A primeira via foi o modo ocidental de trilhar o terreno da criação de ilusões, até que González e Picasso inauguraram uma forma de fazer escultura que mudou as regras do jogo: a construção.

Peciar olhou para a tradição dos artesãos, que unificam a força do material com a vibração da forma. Tatlin, Gonzalez, Chillida, Amílcar de Castro e Gazitua eram referências para o mestre na busca do uníssono entre forma e matéria. Por outro lado, na formação, ele considerava também o uso da matéria como linha "gráfica" no espaço, na qual o material pode inclusive ser recoberto com cor, assim como ocorre em obras de David Smith, Anthony Caro e Franz Weissman.

No processo de aprendizagem em escultura, o disparo pode ser dado a partir de muitas formas de referência, como ações e movimentos do corpo, que podem ser *traduzidos* em ações e movimentos da matéria. Além do corpo humano, o tema do conteúdo pode ser uma árvore, uma flor, um objeto, um animal ou um mineral.

Independentemente do referencial, o processo pode começar com uma longa observação minuciosa. Apesar da aparência abstrata, algumas esculturas são retratos de elementos da natureza. Esse processo se assemelha, a princípio, ao modelado acadêmico que parte da percepção e é seguido pelo movimento da mão para realizar a forma no material. Porém, quando o referente está além do corpo humano e o escultor está atento às especificidades da matéria, o que está em jogo é "reproduzir" em um material específico as sensações visuais e táteis produzidas pelo referente. O desafio do escultor é manter vivo o material. Preservar a sensação de tensão e energia da matéria.

Na construção por encaixes pode haver a perda da unidade quando se opera por agregados. Problemas de coesão na obra ocorrem, também, no encontro de diferentes materiais, que não *comungam* na mesma obra. A unidade da escultura depende de um fluxo interno de energia, que pode ser cortado nos encaixes e nos encontros de diferentes materiais. A sensibilidade do escultor evita obstruir esse fluxo, pois o observador percebe as diferenças mais sutis no campo dos materiais.

A composição construtiva ordena-se pelo diálogo entre os elementos. Construir é compor uma relação, uma interação de partes. A criação escultórica assemelha-se ao crescimento vegetal

que se ergue verticalmente contra a gravidade. Qual é o lugar da imagem na escultura? Qual a importância da imagem com que se trabalha? Sempre se chega a resultados distintos mesmo partindo da mesma imagem. Na escultura abstrata a casualidade é parte importante do processo criativo.

No caso da figura humana, o escultor sempre atuou como um intérprete atento ao material, que busca não produzir uma sensação de debilidade, mas sim de firmeza e flexibilidade. Sem a tutela da figura, a matéria tornou-se o pilar mais sólido para a escultura. O barro, a pedra e a madeira são as mensagens. O conteúdo escapa. A imagem não controla o conteúdo. A sensação escultórica emana de um funcionamento, que é uma "forma de ser e de operar da matéria". Esse funcionamento da matéria é o que se denomina vibração; e é aquilo que busca sua imagem única em cada material (GAZITUA, 1995, p. 93).[13]



Mão.
Terracota.

13 *Idem*, p. 93.



Figura.
Massa plástica.





Figura.
Cerâmica.

Cabeça.
Terracota, 1978.



Construção.
Madeira e metal.



São Miguel.
Cerâmica.



Unicórnio.
Terracota.

Na formação do escultor, além do fazer, Peciar trabalhava a "apreciação", que também ampliava a sensibilidade, mas alertava que o gosto, quando confundido com o refinamento, tinha como efeito a decadência da elegância e a debilidade da expressão.

> A Expressão é o impulso instintivo que deve ser preservado; ela brota sozinha em contato com os materiais; é o produto pessoal, que se confunde com o talento. A expressão é logo bloqueada na criança pelo ensino. Regras de proporção, de perspectiva, de anatomia; preconceitos de bonito e feio, proibição de cores, importância de habilidades imitativas. Tudo isso soterra a expressão individual até o desconhecimento de si mesmo. O estilo da expressão pessoal, se procurado, fica ainda mais longe. A expressão pessoal surge sozinha no meio do trabalho, através do tempo próprio, em um momento desconhecido. (BASIACO, n.d, pp. 5-6).

O gozo estético do artista, diante da obra finalizada, é a primeira apreciação; depois, vem a análise crítica. "O fazer e a apreciação se fecundam mutuamente." O fazer apaixonado e a contemplação levam à percepção do "sentido escultórico", que é uma relação entre o volume e o espaço na formação de uma unidade indissolúvel. Unidade para ser sentida, pois não se alcança o "sentido escultórico" através de reflexões (BASIACO, 2000).[14]

14 BASIACO, S. P. *Tesis IENBA*. Manuscrito, 2000.

Peciar considerou em sua pedagogia os limites da linguagem escultórica e da linguagem verbal. Poderia existir um pensamento não formulado em palavras? Como o escultor pode acessar um estado pré-verbal e transformar seu mundo interior em criação artística? A imagem brota no inconsciente e pela intervenção da vontade torna-se palavra na mente. Artaud dizia que a manifestação da vontade era em si a causa do problema, era a ocasião para a ruptura[15]. A linguagem verbal é inadequada para transmitir o que sentimos, para expressar sensações interiores; menos adequada que a escultura; a linguagem verbal é incapaz de expressar sensações e sentimentos apropriadamente.

A pedagogia do mestre tornava os estudantes cada vez mais conscientes das limitações das palavras, que perdiam qualquer contato com a arte, da qual haviam surgido e ainda julgavam representar. O surrealismo foi um caminho para romper com as formas de expressão convencionais e permitir que o inconsciente se manifeste diretamente, sem interferência da vontade, da racionalidade e das regras conscientes. O potencial da linguagem escultórica é a capacidade de comunicar o movimento da emoção e os tesouros escondidos da imaginação[16].

A consciência é formada por uma multidão de elementos, dos quais apenas uma pequena parte pode ser formulada em palavras. As memórias visuais, os desejos visualizados e o sonho acordado dançam ao sabor da imaginação e se misturam com os sons, com os odores, com as sensações na pele, com o ritmo do coração, com a respiração, com a tensão e muitos outros elementos não verbais da consciência. Esslin (1978, p. 65) diz que tendemos a "ajustar nossa consciência apenas aos seus componentes verbais" absorvidos pelo fluxo que "atravessa nossas mentes como um interminável monólogo interior".

Os elementos não verbais da consciência têm importância suprema para o artista que está vinculado intimamente com a própria matéria e substância da arte: *a emoção*, que em si mesma, não é verbal. Experimentamos nossas emoções como sensações corporais. As palavras são incapazes de transmitir o que sentimos na experiência estética.

A escultura é uma linguagem que se comunica diretamente ao corpo através da unidade entre espaço-volume, através da sen-

15 ARTAUD, Antonin. *In*: ESSLIN, Martin. *Artaud*. São Paulo: Cultrix, 1978, p. 63.
16 *Ibidem*, p. 64.

sualidade das formas e da qualidade das texturas. O ritmo da composição ativa diretamente os ritmos do corpo. Uma abordagem teórica da escultura corre o risco de abstrair as complexas sensações corporais e ressecar a experiência estética. Expandir a comunicação e a criação para além do verbalismo ajudou Peciar a não perder o contato com a própria vida.

A escultura transcende o puramente verbal e toca diretamente o corpo humano, na tentativa de comunicar a plenitude da experiência e da emoção, fora do "apelo meramente cerebrino do plano verbal"[17]. Peciar trabalhou múltiplos procedimentos, alguns muito sutis, de modo que a escultura pudesse comunicar a profundidade da experiência artística, com seus aspectos emocionais, físicos e espirituais. "Despedaçar a linguagem para tocar a vida." A arte "requer do espírito a participação num delírio que intensifica amplamente suas energias..." (ARTAUD *apud* ESSLIN, 1978, pp. 67-68).

A escultura, quando prescinde do uso discursivo de conceitos e palavras, pode estabelecer um vínculo pelo livre fluxo vital materializado na obra. Apreciar uma obra de arte é comungar com o vital, o emocional e existencial do artista. Peciar acreditou na potência da arte como transformação da sociedade. A revolução envolvia um descondicionamento dos sentidos para sair da indiferença.

A arte como afirmação da vida tem implicações nas formações inconscientes no campo social, em sintonia com a dinâmica vital mutante, que se abre à impermanência e desafia o instituído[18]. Peciar abriu espaços de liberdade, nos quais foi possível desvincular-se do império da razão e dos valores burgueses.

A pedagogia do mestre ajudava cada estudante a encontrar sua própria poética, como um modo de expressão direto e poderoso, capaz de transmitir a emoção do escultor ao nível físico das sensações corporais[19].

A intervenção da vontade, o desejo consciente e a determinação de expressar-se podem fazer evaporar a expressão da emoção, bloqueando o livre curso entre sentimento e expressão, devido à autoconsciência crítica. O escultor é um *instrumento*, um mago que atua em um campo sutil com uma intensidade de visão que movimenta a imaginação e os sentidos, através da expressão direta de uma emoção profunda.

17 *Ibidem*, p. 67.

18 ROLNIK, S. Op. cit., 2018.

19 *Ibidem*, p. 69.

O surrealismo influenciou Peciar pela renúncia da inteligência crítica na concepção escultórica. Como ensinar aos estudantes a deixarem seus espíritos fluírem livres e sem restrições? A argila pode dar vazão ao automatismo necessário que acessa camadas obscuras e profundas e capta movimentos que emergem das brechas e abismos do inconsciente e os materializa, à luz da consciência, na forma de esculturas. O mestre encarnou o processo surrealista de total autoabandono.

Pelo contato sensível, a pedagogia de Peciar desenvolvia o "sentido escultórico" na prática; aprender escultura era livrar-se das contenções, da intenção de agradar; era desatar as fantasias na criação formal. O artista, como um xamã, deixa a arte atuar através dele e transforma magicamente o real.

A arte, na segunda metade do século XX, acentuou a ideia e a invenção em detrimento da expressão e do sensível. Qualquer meio servia para comunicar e manifestar ideias. O modelo da *arte contemporânea planetária* difundiu-se massivamente. O sentido profundo do volume-espaço, a sensibilidade cromática, a criação expressiva e o lirismo imaginativo perderam a vigência.

As linguagens que Peciar ensinava não eram reconhecidas nem valorizadas, nem mesmo tinham lugar na *contemporaneidade*: "nada de emoção, nada de sensibilidade, nada de expressão nem de estilo". Os artistas que não se submeteram nem se acomodaram à *nova ordem* foram tachados de "conservadores". A ordem era ser um "artista rebelde como todo mundo". Apesar de considerar positiva a experimentação, Basiaco (2000, p. 28) problematizava o "divórcio entre a arte e seu público". A integração da arte como elemento construtor de uma sociedade melhor e o problema da arte para todos, ainda não haviam sido resolvidos.

Ambiguidade e contradição constituem a linguagem da escultura. Por um lado, tátil, suscitando sensações somáticas interiormente, definida pela massa e pelo volume. Por outro lado, construtiva, prescindindo da massa e jogando com a luz e com o movimento aéreo, imbuída de ideias derivadas do estudo da engenharia, uma arte baseada mais em princípios estruturais do que plásticos. Pela via construtiva, Peciar deu à escultura maior dinâmica espacial, sem perder a magia do amuleto modelado, nem a força do bloco entalhado.

O mestre provocava o *insight* da escultura nos estudantes, para que a emoção sucedesse espontaneamente. Ajudava no abandono do juízo analítico, para o escultor abraçar a escultura com todo o seu ser. Nesse momento de exaltação da vida, de emoção, capta-se algo desconhecido, no qual tem lugar o devaneio poético luminoso. O próprio *gesto antigo* de talhar e modelar dará como consequência

> um conhecimento corporal sensível, produzido pela experiência muscular, pelo martelar, pelo som produzido, pelo quebrar, o arranhar, o furar, o alisar, o sentir a conquista amorosa de uma pedra que se converte em figura (BASIACO, n.d., p. 5).[20]

O assombro frente ao milagre da criação: o escultor se surpreende com os próprios resultados, nem sempre "sai" o que se planejou; no meio do caminho se muda o rumo, "aconselhado pelo silêncio da matéria". Desvencilhado da lógica, Peciar aceitava a aventura com confiança; enquanto talhava, sua mão pensava e seguia o pensamento do material[21].

Glorificação da sensibilidade, amor à natureza, meditação profunda, fé na criação, superação do "eu" pessoal e uma atitude "religiosa" marcaram a pedagogia de Peciar, na qual os valores da escultura, ainda eram a harmonia, a unidade, o equilíbrio, o tratamento sensível e a expressão da imaginação.

A contemplação havia sido substituída pelo choque, pela surpresa e pela diversão; Peciar resistiu e não substituiu a fantasia pelo engenho; não desqualificou a sensibilidade em favor da idealização; não trocou o mistério pela explicação. Sabia que a liberdade é o primordial do artista e que obedecer a decretos não levaria à autenticidade.

Somente no próprio caminho o artista poderá encontrar sua obra, mesmo que a pesquisa seja modesta e sem pretensões. Peciar trabalhou com paixão pela arte, sem buscar recompensa nem triunfo; queria enriquecer a coletividade, decorando os espaços públicos. Ouviu sua "necessidade interior". Assim preservou sua liberdade e se *salvou*. A qualidade dos valores estéticos transcende as épocas, pois, neste mundo cambiante, há sonhos que permanecem.

Com fervor, o mestre trabalhava sem saber explicar suas necessidades formais e psicológicas; tampouco fazia indagações.

20 BASIACO, S. P. *La escultura de hoy y de siempre*. Manuscrito, n.d., p. 5.
21 Referência a Constantin Brancusi. *Idem*, p. 6.

Era como se transcendesse o sujeito; não havia *para quê* nem *porquês*. O que o movia era um entusiasmo constantemente renovado que dava à vida todo seu sentido[22].



Centauro.
Alumínio.

22 *Idem*, p. 13.



Contra a Coca-Cola: a bomba popular.
Madeira e metal.



Pássaro.
Madeira pintada.





Figura.
Alumínio recortado.

Torso.
Madeira.



Figura.
Cerâmica.





Atelier de Peciar.
Montevidéu.

Construção.
Madeira e ferro.





Unicórnio.
Terracota.

Figura.
Alumínio.



Homenagem a Boccioni.
Madeira

IV

Os processos de criação e a formação do artista

> O mistério da criação começa em um nebuloso contato com a matéria; desde o caos surgem ideias espontâneas ligadas às formas. Deste caos surgem as formas. Ordenam-se na geometria e o sentimento a comunicar se faz escultura no processo. A inspiração está no processo.
>
> (BASIACO, 2003)[1]

Peciar integrou a reflexão estética na pesquisa em arte por meio do exercício de análise crítica da própria investigação plástica do estudante, em conexão com a "*apreci*ação" de obras de arte. Para potencializar os processos de criação na educação, teve antes que remover boa parte de uma estrutura escolarizante, que obstruía a criação e postergava a liberdade, em nome de uma metodologia científica.

As ideias subjacentes à criação encontraram expressão pedagógica determinada pelas condições da própria prática artística. A experiência artística passou a ser o foco da formação em artes visuais, trabalhada por Peciar, tanto no Bacharelado como na Licenciatura.

> Para ensinar arte, é preciso previamente fazer arte. O ensino da arte deve ser uma opção profissional de quem tem formação de artista e não deve ficar, a exemplo do que ocorre, nas mãos de quem não se compromete com a arte (BASIACO, 1990, p. 89).[2]

---

1 BASIACO, Silvestre Peciar. *Las Esculturas del IENBA: significado y motivaciones*. Tradução publicada na *Revista Apotheke*, v. 5, n. 1, ano 3, março de 2017. Texto lido por Peciar na abertura da exposição ocorrida no Ministério de Relações Exteriores do Uruguai em 2003; com referências às esculturas em grande escala, realizadas por estudantes e docentes da IENBA, para Avenida '*18 de Julio*' em Montevidéu.

2 BASIACO, S. P. *Uma opinião sobre a reorganização do currículo de Educação Artística*. Revista do CAL, 12 (1-2): 88-102; jan./dez. 1990. Proposta discutida e aprovada em 14/06/89 pela Comissão do Novo Currículo do Curso de Educação Artística, atualmente Licenciatura em Artes Visuais.

Neste último capítulo, retomo as ideias alusivas aos processos de criação na formação em consonância com os escritos sobre a arte no ambiente social, evidenciando o ponto de vista de Peciar sobre o papel da arte e o propósito do artista. Retorno ao problema da relação arte/sociedade no sistema das artes no século XX, discutindo ideias que corroboram com o pensamento de Peciar sobre a criação artística, com destaque para o conceito de *intuição*.

Na pedagogia de Peciar, a força dinâmica para seleção e escolha das matérias estava no *interesse* do estudante. A *livre escolha* foi a afirmação da individualidade. O currículo tecnicista, previamente definido por autoridades, era a certeza de produtos mecânicos marcados pela uniformidade.

Além do fazer artístico, que envolvia o desenvolvimento de uma habilidade artesanal na formação, Peciar apostou no "interesse vital"[3] do estudante. Ampliou a abordagem de Kandinsky sobre a unificação entre artista e matéria e desenvolveu uma educação que potencializava a apreensão intuitiva, a percepção e o gesto instintivo.

Uma *pedagogia intuitiva* não quer dizer que se ensina algo indefinido, sem planejamento nem preparação, mas algo em que planos e programas são apenas possíveis direções de atividade. Na criação artística, planejamento e preparações podem não amparar o suficiente. O estado de alerta e a flexibilidade do professor podem auxiliar o estudante na sondagem de algo desconhecido e cheio de imprevistos. Peciar protegia os estudantes do apego compulsivo aos planejamentos e projetos. A independência transforma planos e programas em algo como "paisagens internas, que são ambientes para inesperadas, mas efetivas ações educacionais" (AHLBOM, n.d).[4]

As capacidades intuitivas não são dependentes de talento, podem ser desenvolvidas através de exercícios práticos. Para Rudolf Steiner, não adiantava estar correto, se não está "em sintonia". "O essencial é que 'estar em sintonia' pode ser visto e podemos perceber a diferença entre 'correto' e 'sintonizado'"

3 Para Dewey (2010, p. 460), sem interesse vital a inspiração é fugaz e inútil; ele considerava o *interesse* como um empurrão, uma energia centralizadora.

4 A Pedagogia Intuitiva foi desenvolvida pelo músico Sueco Pär Ahlbom. Com amigos, ele fundou a escola *Waldorf Solvik*, em Järna (Suécia), e desenvolveram uma educação baseada no entendimento de Rudolf Steiner, que não é o conteúdo só que ensina os estudantes, mas é a personalidade do professor que tem um impacto crucial no processo de aprendizagem. No centro dessa abordagem pedagógica está o desenvolvimento pessoal que nos capacita a ter encontros criadores.

(AHLBOM, n.d.).[5] A obra de arte é a sintonia entre ambiente, artista e matéria; o ser humano tem um lado plástico-pictórico ao qual se inclina o elemento volitivo[6].

Quando os estudantes entram em sintonia, o exercício proposto pelo educador parece tornar-se independente daqueles que o estão fazendo e o fazer artístico continua seu curso, liberado e vivo. O exercício atinge a espontaneidade fluente. Este fluir livremente tem uma qualidade inteiramente diferente daquela que existe no correto ou normal. As propostas de Peciar buscavam lançar os estudantes para além da normalidade, do correto, para que algo essencial se iniciasse.

Há professores de arte que deixam que os estudantes busquem as soluções plásticas por conta própria, seguindo seus sentimentos. Nesse "deixar fazer", entregues a si mesmos, dificilmente encontram um caminho; e o aprendiz pode cair na repetição dos próprios vícios e clichês. Peciar, com coragem e sem rodeios, não fazia vista grossa, não escondia seu saber por trás de subjuntivos, para não enganar o estudante e amparar sua fuga defensiva. Ele auxiliava a ver a ordem harmônica e encontrar a solução visual. Sem dar respostas, incentivava a experimentar, o que significava expor-se a um contexto obscuro e tatear até a súbita clareza. O contrário disso seria o estudante dispor só de um conceito e, partindo dele, buscar soluções plásticas. Peciar não incentivava a busca plástica por meio de deduções e metodologias prontas, pois as soluções artísticas são únicas e irrepetíveis.

Peciar assinalava os extremos, *faltas* e *excessos*, que desarmonizavam o trabalho. Sem ensinar, acompanhava os estudantes, na busca da melhor saída para encontrar uma imagem harmônica e imbuída de unidade vital. Porém, o mestre sabia que era preciso andar com certa rapidez em direção à imagem vital, pois quando o estudante procura demais, a energia se perde e o fluido se dissipa. O artista, em sintonia, imediatamente organiza a visualidade da imagem; e um único passo pode ser suficiente para conceber a obra[7].

---

5 *Idem*.

6 STEINER, R. *A arte da educação II: metodologia e didática no ensino Waldorf*. São Paulo: Antroposófica, 1988, p. 35.

7 Essa postura de Peciar na orientação artística aproxima-se do que Bert Hellinger chamou de utilização filosófica do método fenomenológico. HELLINGER, Bert. *Ordens do amor: um guia para o trabalho com constelações familiares.* São Paulo: Cultrix, 2007, pp. 78-79.

Se o professor de arte, com base em experiências anteriores, afirma que a metodologia deve ser de tal forma, isso levaria o estudante a perder o contato com a experimentação, que exige o confronto direto com a realidade. Peciar orientava o pensamento para agir, perceber e olhar de um modo totalmente diferente; estava atento a todos os estudantes e, de modo especial, àqueles que tinham mais dificuldades. Sua simples presença dispersava as distrações e contagiava os estudantes na busca das próprias soluções plásticas.

Palavras nem sempre nos trazem para algo experienciável; o essencial da arte está diante dos olhos. A aprendizagem pode ser potencializada quando a experiência artística intuitiva, através do fazer sensível, precede a conceitualização[8]. Isso é negligenciado nos currículos que investem em um pesado arsenal conceitual, desde o início da formação. A universidade dá continuidade à escolarização. "A necessidade da arte é tão antiga quanto o homem, porém o desejo de compreender sua meta só pôde surgir bem mais tarde" (STEINER, 1998, p. 13).[9]

Peciar, submetido nos primeiros anos da ENBA ao ensino autoritário, condenava no ensino superior a persistência do modelo escolar de obediência, no qual a docilização corresponde a boas notas.

O intelectualismo educativo nos condiciona a "observar" o mundo através de representações mentais. Peciar se absteve de querer uniformizar abstratamente; sentiu o impulso de vivenciar plástica e, pictoricamente, por meio da imaginação, a educação artística, e assim escapar do aspecto mortal dos conceitos. Isso não significava que ele evitava o cultivo do conceitual e do ideativo. Sua pedagogia não prescindia do desenvolvimento conceitual, porém não esquecia o elemento plástico-pictórico. Dessa forma, produzia uma unidade e evitava unilateralidades.

O ensino intuitivo com base nos sentidos também foi utilizado para escolarização, dominação e formação de mão de obra por diferentes regimes de governo. Peciar, além de cultivar a intui-

8 O ensino intuitivo generalizou-se, na segunda metade do século XIX, na Europa e nas Américas, como elemento de renovação do ensino. Conhecido como um método popular, foi considerado adequado à educação das classes populares. Em muitos casos não passou de escolarização. Suas raízes vinculam-se ao declínio do ensino escolástico. O ensino intuitivo partia da premissa de que toda a educação deve começar pela educação dos sentidos. Ver: SCHELBAUER, Analete Regina. *Método de ensino intuitivo*.

9 STEINER, R. *Arte e estética segundo Goethe: Goethe como inaugurador de uma estética nova.* São Paulo: Antroposófica, 1998, p. 13.

ção como alternativa ao império conceitual e científico, extirpou a estrutura escolar que minava as forças dos educadores. Pareja havia alertado que o método científico não era adequado para a arte e muito menos para seu ensino. A ciência e o conceito não são os melhores caminhos para conhecer a arte.

Todo conceito surge da igualação do não igual. Ao utilizar as metáforas habituais, mentimos conforme uma convenção consolidada, mentimos em rebanho de modo obrigatório. O ser racional coloca seu agir sob o império das abstrações: "Já não tolera ser arrastado por impressões repentinas, pelas intuições". Universaliza as impressões em "conceitos desbotados e frios" (NIETZSCHE, 2008, p. 33).[10]

Peciar partiu da própria experiência criadora para pensar a educação e a integração da arte ao meio comunitário; sentiu que criar era uma "revelação" que envolvia uma experiência interior, direta, contemplativa. Na criação é revelada e refletida uma realidade do universo, que não depende apenas da nossa objetividade[11]. São operações essencialmente intuitivas e não estão sujeitas diretamente aos conceitos e palavras, e a racionalidade pode até obstruir o processo.

Peciar questionava as correntes da *Crítica* e da *Estética* que se nutriam somente de conceitos, apartados da experiência artística. Em um contexto educativo preponderantemente reflexivo, o mestre apostou em uma educação *ativa*, experimental e criativa. Não combatia a razão em si, mas o monopólio do intelecto, a *ditadura racional e científica* nos currículos[12].

> Trabalhar e criar, para nada. Modelar em argila durante anos e saber que sua criação não tem *porvenir*: ver sua obra destruída em um instante, consciente que isto não tem importância; como não tem importância construir para os séculos, essa é a sabedoria profunda do pensamento absurdo (CAMUS, 2019).[13]

A felicidade e o absurdo são inseparáveis. Peciar tornou-se dono de seus dias; assim, saboreou uma liberdade em relação às regras comuns, descartou juízos de valor em benefício dos fa-

10 NIETZSCHE, Friedrich. *Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral & Fragmentos póstumos*. São Paulo: Hedra, 2008.

11 MAY, Rollo. *A coragem de criar*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

12 A crítica ao racionalismo foi feita tantas vezes que parece não haver mais o que dizer. CAMUS, A. *O mito de Sísifo*. Rio de Janeiro: Record, 2019, pp. 36-37.

13 CAMUS citado no catálogo *Peciar Esculturas*. Montevidéu: Intendência Municipal – Departamento de Cultura, 1988.

tos, e extraía conclusões do que podia ver, sem formular hipóteses, sem jogos de palavras. O mestre adotou uma forma de vida que proporcionava a maior quantidade de experiências, pois a quantidade, às vezes, determina a qualidade[14]. Sentiu o máximo possível, sua vida, sua liberdade, sua revolta, o que denotava "viver o máximo possível". A arte é alguma coisa pela qual vale a pena viver nessa terra, pois transfigura algo louco ou divino (NIETZSCHE *apud* CAMUS, 2019, pp. 76-78).

A remota possibilidade de não ser mais conduzido por conceitos, mas por intuições, levou Peciar a renovar-se em imagens e a abandonar a "terra dos esquemas fantasmagóricos, das abstrações", e desmantelar as "limitações conceituais". O homem racional com medo da intuição é inartístico, e o homem intuitivo que ridiculariza a abstração é irracional (NIETZSCHE, 2008).

A tarefa da razão é a transposição do mundo intuível em conceitos abstratos, por meio da linguagem. A *razão* é a faculdade de pensar, de abstrair, de formar conceitos. *Pensar* é ocupar o intelecto com os conceitos. O termo *reflexão* expressa como esse conhecimento é derivado e secundário. Todo pensar, toda atividade interna da mente necessita ora palavra, ora imagem da fantasia.

> As imagens apresentam o sentido, as palavras apresentam a imagem. Para iluminar um sentido, nada melhor que as imagens; para colocar uma imagem em plena luz, nada melhor que as palavras. As palavras devem concentrar-se sobre as imagens. As imagens devem concentrar-se sobre o sentido. As imagens surgem da significação, mas quando alguém se deixa apoderar por sua beleza isolada é que não são as imagens justas. Desse modo, não pode se alcançar o sentido sem que esqueçamos as imagens e só esquecendo as palavras se pode penetrar na imagem. A compreensão do sentido exige, pois, o sacrifício das imagens; a compreensão da imagem exige o sacrifício das palavras (WANG-BI *apud* BASIACO, n.d.).

Duchamp talvez tenha sido um dos primeiros que se deu conta do beco sem saída em que a arte havia se metido e tensionou as relações entre imagem, sentido e palavra.

> O que faz Duchamp quando inventa o *ready-made*? Ele toma um objeto de uso qualquer, por exemplo, um mictório, e, introduzindo-o num museu, o força a apresentar-se como obra de arte. Naturalmente – a não ser pelo breve instante que dura o efeito do estranhamento e da surpresa – na realida-

14 Se toda matéria é constituída por centros de energia, a quantidade determina sua singular especificidade (CAMUS, 2019, p. 75).

> de nada alcança aqui a presença: nem a obra, pois se trata de um objeto de uso qualquer, produzido industrialmente, nem a operação artística, porque não há de forma alguma uma *poiesis*, produção – e nem sequer o artista, porque aquele que assina com um irônico nome falso o mictório não age como artista, mas, se muito, como filósofo ou crítico, ou, conforme gostava de dizer Duchamp, como "alguém que respira", um simples ser vivo (AGAMBEM, 2012).[15]

Duchamp não queria produzir uma obra de arte, mas "desobstruir o caminhar da arte", fechada entre o museu e a mercantilização. "A contradição da *arte contemporânea* foi abolir a obra e ao mesmo tempo estipular seu preço"; o que de fato aconteceu é que hábeis especuladores transformaram o *ready-made* em obra de arte. E a *arte contemporânea* imitou e repetiu o ato de Duchamp, lotando de *não obras* e *performances* os museus, que foram transformados em meros organismos do mercado (AGAMBEM, 2012).

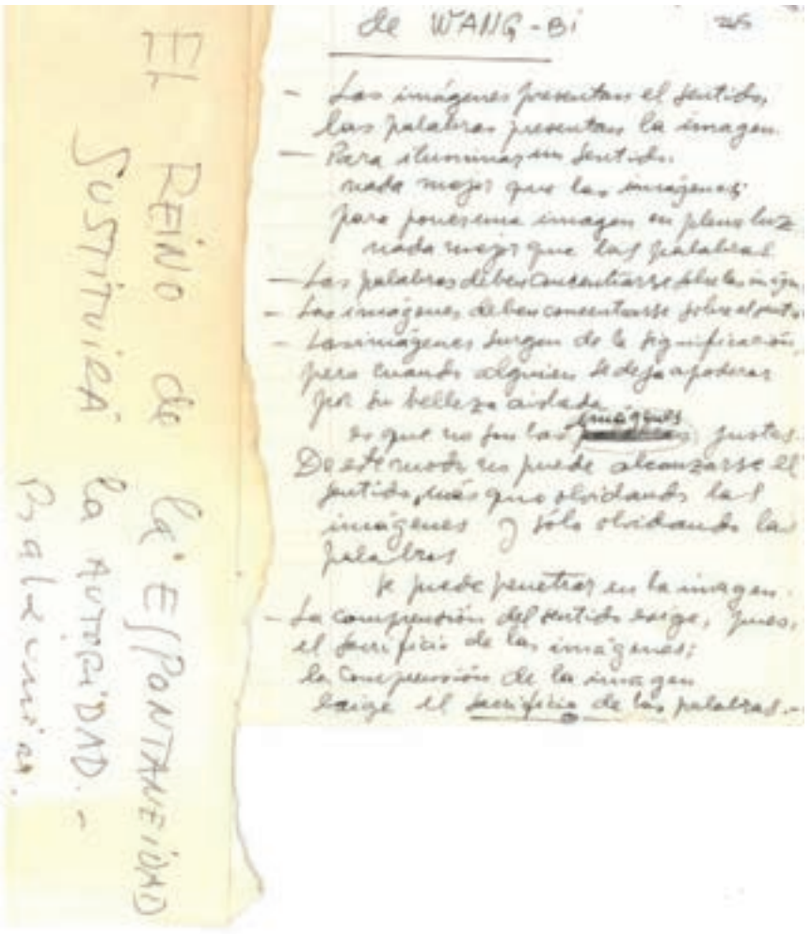
A ideia do artista como um *médium*, que trabalha no plano da intuição, foi rechaçada por Duchamp. Para ele, o artista deveria buscar um estado de consciência do que estava fazendo e por que estava fazendo. Não tolerava que as decisões artísticas ficassem no domínio intuitivo; buscava uma execução artística "objetivada em uma autoanálise falada, ou escrita, ou mesmo pensada" (DUCHAMP, 1957).[16]

A forma é *o conteúdo.* Basiaco (2012, p. 50) considerava que, na *arte contemporânea*, por influência de Duchamp, o que interessava era a ideia, não a caligrafia. A forma feita pela indústria (o *urinol*) foi usada para passar uma mensagem, para enviar uma ideia. A *roda de bicicleta* mostra uma ação dadaísta, destruidora, niilista e irônica contra o domínio do maquinismo na sociedade tecnológica. Já os seguidores de Duchamp aproximaram-se da velha atitude publicitária de comunicar

> *uma ideia visualmente clara e passar uma mensagem. Não há lugar para devaneios, quanto mais direto melhor. A forma subordinada à ideia não deve mesclar-se com esteticismos subjetivos, que desviam a atenção, que provocam a imaginação. A forma por fora da estética: a ideia, só a ideia* (BASIACO, 2012, p. 50).

15 AGAMBEM, Giorgio. *Deus não morreu, ele tornou-se dinheiro*. Entrevista a Peppe Savà, 16/08/2012. Disponível em: <https://www.ragusanews.com/articolo/28021/giorgio-agamben-intervista-a-peppe-sava-amo-scicli-e-guccione>.

16 DUCHAMP, M. *O ato criador*. Trabalho apresentado à Convenção da Federação Americana de Artes, Houston, 1957.



Sentido-imagem-palavras de Wang-Bi.[17]

A pedagogia de Peciar envolvia uma libertação da imitação e representação. O poder da arte suscita o assombro e a suspensão; sem projetos atinge-se a *essência cósmica*. A "comunicação" através da arte se dá pela intuição: "compreendemos" e nos emocionamos. O artista apela para a sensibilidade do observador (BASIACO, 1996).[18]

Imitar opõe-se ao conhecer. A impressão é petrificada por meio de conceitos. É "capturada, morta e esfolada; é mumificada enquanto conceito". O conhecer é o operar por meio das metáforas prediletas: "uma imitação do imitar sensível". O mais pleno de estímulo é o raro e o inabitual (NIETZSCHE, 2008).

17 "O *reino da espontaneidade substituirá a autoridade*", Mikhail Bakunin.
18 BASIACO, S. P. Op. cit., 1996.

A "verdade" é aquilo que usualmente consiste na metáfora habitual, apenas uma ilusão que se tornou familiar pelo uso frequente. Uma "metáfora esquecida", que já não é mais sentida como uma ilusão. A tautologia é a forma do conhecer e o conhecimento consiste na identificação do não igual.

O conceito, então, é fornecido pela "*falta de consideração pelo individual*". Algo semelhante tratado como igual seria o significado atribuído à metáfora. Buscar a verdade significa subordinar os casos individuais a um conceito existente. Como os conceitos só atestam o que foi introduzido neles, são uma forma de tautologia também (NIETZSCHE, 2008).

Canalizar a emoção para a vida levou Peciar a definir os objetivos da arte de acordo com as necessidades sociais. Apropriou-se de iconografias da tradição para discutir problemas políticos de seu tempo. A forma expressava o conceito e estimulava o pensamento que transforma a visão.

Em paralelo à investigação *lírica* que celebra a harmonia e a alegria de viver, o mestre enfrentou o *drama* dos problemas sociais; produziu uma arte política sem ser panfletária; uma militância estética para transformar a vida.

Basiaco (1999, p. 1) apostou em uma arte como política. Com os cartazes, cumpriu "com a função de 'dizer' um conteúdo informativo, o mais claro possível e com o maior nível visual"[19]. Conferir ação social à arte, com leveza e bom humor, foi uma saída ao impasse racionalista[20].

A obra de arte existe por direito próprio, não podendo ser explicada em termos de um complexo pessoal[21]. O artista é considerado por Jung o instrumento de sua obra, e

> está subordinado a ela e não temos o direito de esperar que ele nos interprete a obra. Já fez o máximo ao dar-lhe forma e deve deixar que a interpretação seja feita por outros no futuro(JUNG *apud* READ, 1966, pp. 5-6).

19 BASIACO, S. P. *Diário - Escrever sobre o que se faz: reflexões sobre o próprio fazer, livros, teorias, obras em exposição*. Santa Maria, 1999-2000.

20 Collingwood e Willian Blake discutem a arte mágica como um intento de conferir eficácia social à arte. READ, H. *Op. cit*, 1976, p. 155.

21 "Arquétipo" é uma expressão já existente na Antiguidade, sinônimo de "ideia" no sentido platônico. Os arquétipos não se difundem mediante a tradição, linguagem e migração, mas ressurgem espontaneamente em qualquer tempo e lugar, sem a influência de uma transmissão externa. Os arquétipos são determinados, de modo limitado, quanto à forma e não quanto ao conteúdo. O que é herdado não são as ideias, mas as formas. JUNG, C. G. Op. cit., 2000, pp. 87-91.

Peciar discutiu a distinção entre obras extraídas da vida consciente do artista e obras que procedem de fontes mais recônditas, obras que parecem emergir de um abismo das idades pré-humanas. A esse segundo grupo pertencem os artistas visionários. Read (1966, p. 6) parte dessa distinção de Jung, que também considerava uma alma coletiva, a qual os artistas visionários têm acesso durante a criação, um lugar que as pessoas podem acessar somente através dos sonhos. A arte é comparada a um sonho, uma imagem do inconsciente do artista. O sonho seria uma poesia involuntária[22].

O artista sintoniza-se com um ritmo comum, o que lhe permite comunicar seus sentimentos e aspirações com vitalidade e imaginação. Não é o artista que escolhe a forma. Read sugere que são as ideias de forma que escolhem os artistas. Um tema de pesquisa em arte não é algo que se eleja arbitrariamente, a partir de um conceito. O conceito, por mais útil que seja para a vida e necessário para a ciência, é infrutífero para a arte. A ideia apreendida seria a fonte da obra de arte.

> A Ideia é e permanece intuitiva, o artista não está consciente //*in abstracto* da intenção e do fim de sua obra; não um conceito, mas uma Ideia paira diante do artista. Ele não pode fazer um relato de sua atividade. Ele trabalha com o simples sentimento, inconsciente, de maneira instintiva (SCHOPENHAUER, 2015 p. 271).

Peciar retoma a discussão sobre o conceito no contexto da arte do século XX, no qual o conceito se opõe à forma. Basiaco critica os imitadores de Duchamp devido à pretensão de hegemonia na arte, com base em interesses espúrios; considerava que o endeusamento da audácia veio acompanhado de um niilismo cínico. A arte se viu transfigurada em diversão, publicidade, escândalo e entretenimento.

> Dominaram o mercado, se puseram ao lado dos poderosos: museus, bienais, críticos, prêmios, livros, revistas, *marketing*, grandes comerciantes de montanhas de dólares. Na falta de talento criativo na caligrafia, inventaram ideias engenhosas, que aparentam originalidade: seguiram Duchamp no fácil. Fizeram apologia da sociedade que Duchamp criticava (BASIACO, 2012, p. 51).

Peciar, ao relacionar arte e anarquia, referia-se à destruição construtiva de Bakunin: a destruição do ovo é o nascimento

22 Albert Béguin citado por Read (2003, p. 178).

do filhote. Picasso destruiu a perspectiva, a cópia; Kandinsky destruiu a representação; Duchamp destruiu a tradição, a pintura e a si mesmo como pintor, "porém ele se refaz como criador originalíssimo de uma arte protestatória contra a sociedade do autoritarismo e da exploração" (BASIACO, 1999, p. 11).

Três anarquistas *avant la lettre*, que destruíram para construir um mundo novo. A sociedade capitalista, que a princípio os negou; depois os assimilou através da compra. Basiaco (1999, p. 11) exemplificava com o Picasso milionário, com Kandinsky em todos os museus, e com Duchamp imitado e repetido até o esgotamento e "diluição de seu potencial subversivo, através da frivolidade do '*mass media*'". Peciar associava os três à liberdade como um caminho para a harmonia na arte do século XX.

Duchamp comprava pinturas modernas na Europa para museus dos Estados Unidos, dizia odiar o cheiro da terebintina e declarava, sinceramente, que o que fazia não era arte; sua intenção era "sepultar" a pintura. Entretanto, Basiaco (2012, p. 51) lembra que, depois do sepultamento, floresceram: *Guernica* de Picasso, as odaliscas de Matisse, as abstrações de Kandinsky, e as obras de Miró, Brancusi e Klee.

Além de afirmar que não fazia arte, Duchamp era um grande questionador. Seus seguidores, movidos por interesse, almejaram a hegemonia política na arte e endeusaram Duchamp por sua atitude e audácia.

Nas exposições, a figura predominante passou a ser o curador, que passou a usar a arte para ilustrar sua própria teoria. "Artistas e suas obras não devem ser usados para ilustrar uma proposta ou premissa curatorial à qual estão subordinados" (OBRIST, 2014, p. 47).

A arte se sustentou por conceitos, e o que importava passou a ser o *conteúdo*. Duchamp foi usado como uma "peça no xadrez da Guerra Fria" pela hegemonia política e cultural. Na mudança de eixo Paris-Nova York "decretaram que a arte agora era outra: vídeo, fotografia, instalação, *performance* e conceitual" (BASIACO, 2012).

Basiaco (2012, p. 51) denominou pejorativamente de "pensamento visual" este "querer dizer" pelo conceito, esta importância do *conteúdo*, do conceito feito figura em outra linguagem, fora da linguagem da escultura ou da pintura.

A passagem da ideia para o conceito é sempre uma queda. A alegoria é uma tendência equivocada nas artes plásticas, "porque serve a um fim, completamente, alheio a elas". O estético apela à intuição; o simbólico apela ao conceito. A alegoria leva do objeto de arte (intuitivo) para os pensamentos abstratos. "Um conceito nunca pode ser a origem, e sua comunicação nunca pode ser o fim de uma obra de arte" (SCHOPENHAUER, 2015, p. 277).

O alegórico aproximou o *contemporâneo* do *acadêmico.* Os pintores de sonhos do *surrealismo* também enfatizaram o conteúdo e esqueceram-se da forma. Peciar perguntou: "Alguma vez houve uma arte sem conteúdo?" Sem conteúdo a forma se repete sem dizer nada. O conteúdo é a forma. Basiaco (2012, p. 51) dizia: "preocupar-se conscientemente da forma, que o conteúdo surge do profundo".

A obra de arte nasce longe da reflexão e intencionalidade consciente. Esse estado de "inspiração" faz o artista manifestar a essência íntima do mundo e expressar a sabedoria profunda, através de uma linguagem não compreensível por sua própria racionalidade.

O inconveniente da educação tradicional é inverter a ordem entre experiências e conceitos. Os conceitos adquirem conteúdo e significado somente quando se derivam da experiência e podem remeter-se a ela.

> O problema da educação tradicional é que nos priva da experiência neste sentido, proporcionando nosso primeiro conhecimento de muitos dos aspectos mais importantes da vida, não mediante uma experiência, da qual a continuação abstraímos e generalizamos, mas mediante conceitos baseados em abstrações e generalizações de outras pessoas, que não correspondem a nenhuma de nossas experiências (MAGEE, 1991, p. 12).

Mesmo sendo a conceitualização inevitável, de nenhuma maneira a educação poderia se reduzir a somente isso. A consequência são noções desnecessariamente amplas em nossa concepção de mundo, que não estão arraigados em nada que nós mesmos tenhamos "observado, experimentado, sentido ou pensado". Apesar de serem corretos, esses elementos não são autenticamente nossos. Nossa percepção e nossa resposta emocional perante a realidade estão limitadas por estas noções, que consequentemente "limitam nosso pensamento e nossas ideias" (MAGGE, 1991).

A pedagogia de Peciar estava arraigada na vivência com a criação plástica; os problemas não eram colocados apenas conceitualmente; não se partia de um estudo verbal da arte, mas sim existencial. As respostas a partir de conceitos de outrem, foram substituídas por problematizações desde a própria experiência.

Na experiência, não ocorre a afirmação do projeto de um sujeito, mas uma ruptura, na qual o sujeito aceita sua própria transmutação; experiência é o risco de não ser mais si mesmo (FOUCAULT, 2018, p. 28).[23]

Olhar um objeto é despojar-se de todos os demais. O modo de sentir esse objeto converte-se no aspecto mais significativo. A experiência estética ocorre subitamente e é inexpressável fora de seus próprios termos.

As discussões de Peciar sobre a experiência interior não se reduziam a uma influência somente plástica. Ao estudar os escritos de Kandinsky, bebeu em fontes como Bergson, Tolstói, Rudolf Steiner, Annie Besant e o Zen-Budismo[24], que coincidiam com o "*intuicionismo*" de Yepes.

Sua concepção de criação teve ressonâncias em sua proposta de formação. Peciar sentiu no ato criativo algo semelhante a uma iluminação enigmática, um arrebatamento; percebeu que o gesto *intuitivo* não podia ser induzido por metodologias convencionais. O encontro com Pareja desencadeou uma "antimetodologia".

O assombro e a suspensão na criação são fenômenos irracionais e originalmente inconscientes. A pesquisa em arte é um processo contínuo de mutação próprio à dinâmica vital, que desestabiliza preconceitos e não se adapta à ditadura tecnológica. A tecnologia pode ser um obstáculo que aparta o artista da natureza e que, somada ao excesso de intelectualismo, informação e lógica, oculta as dúvidas necessárias, que são componentes fundamentais do saber.

Peciar não se valia do intelecto para a dissimulação e obediência da *legislação da linguagem*, que fornece as leis da verdade; notou que seguir o rebanho seria permutar ilusões por verdades. A segurança artesanal, para ele, estava unida ao entendimento espiritual, de modo inalienavelmente interdependente.

23 Foucault refere-se à noção de experiência de Bataille, a quem ele considerava seu mestre. FOUCAULT, M. *O enigma da revolta: entrevistas inéditas sobre a revolução iraniana*. São Paulo: n-1, 2018, p. 28.

24 KANDINSKY, W. *Olhar sobre o passado*. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p. 14.

As artes plásticas, mais que um valor em si, eram praticadas por Peciar em uníssono com uma ética. A arte ganhava valor à medida que era proveitosa para a sociedade e contra o Estado.

Peciar, além do ímpeto revolucionário, desenvolveu um sexto sentido, no qual o funcionamento do inconsciente desperta quando encontra um estado de despersonalização, um estado de não mente[25]. Isso não é um conhecimento, mas sim uma intuição, que se realiza no inconsciente, como resultado dessa despersonalização. Assim, o pincel "se move por si mesmo". A criação não depende do talento, da técnica, nem da vontade, mas de um espírito despersonalizado[26].

A criação depende de um estado anímico, no qual o artista já não é consciente de seus atos e recobra o fluxo vital, *algo* que não é sua consciência relativa. *Algo* fora do campo da atenção ordinária, que não temos palavras para denominá-lo. Por isso, chamamos inconsciente, um termo vago que aponta ao desconhecido. O inconsciente, ao relacionar-se com a consciência, aproveita toda a habilidade técnica adquirida conscientemente.

Em certa medida, alguma coisa fica depois que o artista se esquece de si mesmo; algo germina no encontro da consciência com o inconsciente. Peciar perguntava: "Este algo me forma? *Me* melhora?" O artista é parte de uma conexão maior, na qual desempenha um papel objetivo, supraindividual e não necessariamente se dá conta disso[27].

Viver no domínio das formas não significa evadir-se dos problemas da vida; pelo contrário, representa a realização de uma das mais elevadas energias da própria vida[28]. A função lírica da arte, para Basiaco (1998, p. 163), era importantíssima na construção do entorno humano com seu conteúdo de harmonia e equilíbrio.

Peciar dizia que não podemos compreender a obra de arte sujeitando-a a regras lógicas. A escultura não é produto da razão, surge de outras fontes, mais profundas. Para descobri-la, temos que esquecer nossas pautas habituais e, como os artistas visionários, submergir nos mistérios da vida inconsciente. Na senda da arte, o controle pela atividade consciente pode causar interferências.

25 SUZUKI, D. T. *A doutrina Zen da não-mente*. São Paulo: Pensamento, 1999.

26 SUZUKI, D. T.; FROMM, Erich. *Budismo Zen y Psicoanalisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1968, pp. 30-31.

27 KOSIK, Karel, *in*: BULHÕES, M. A. *Considerações sobre o sistema das artes plásticas*. Porto Alegre, v. 2, n. 3, maio 1991, p. 26.

28 CASSIRER, Ernest, *in*: READ, Herbert. Op. cit., 1976.

O processo de criação começava abolindo a lei e o método da razão para mergulhar na confusão e no caos da fantasia. Criar é sonhar acordado. O mestre se entregava voluntariamente a esse despertar sonhador. A obra de arte é o melhor exemplo da incompatibilidade entre intuição e razão[29]. Na arte encontramos a evidência da manifestação fundamental do poder criador da vida.

O cultivo de um *saber-do-corpo* foi fundamental na pedagogia de Peciar. O mestre enfrentou-se com o paradoxo de "*ensinar*" um "*modo de receptividade*", já que a intuição estética também é uma faculdade passiva. Para criar era necessário "adormecer" os poderes ativos e resistentes de nossa personalidade, para que seja possível realizar a ideia que nos é sugerida e simpatizar com o sentimento que é manifestado. O sentimento experimentado pelo artista assume um caráter estético sempre que tenha sido sugerido e não causado pela vontade intencional do artista (BERGSON *apud* CASSIRER, 1997, p. 238).[30]

Peciar se descomprometeu com a dualidade corpo-mente, e fez da ética uma questão de saúde. Perceber o *eu* como obstáculo na criação o levou a aperfeiçoar estratégias para cultivar uma vida artística com todas suas implicações éticas. Esse processo envolveu um "*cuidado de si*" para enfrentar a vida pública: *O que fazer de mim mesmo para viver a vida pública?*

Como não há nada de estável e imutável em nós, Peciar notou que, para criar, era necessário desistir de exercer um controle e partiu para auto-observação. Após um longo período de trabalho, desenvolveu o autoconhecimento, que interrompe as reações internas. O artista necessita preparar essas condições de trabalho, não por meio da mente, mas do sentimento e do corpo.

O mestre educava cada estudante de maneira única, pois considerava que a tarefa pedagógica, a estrutura de ensino e a ordenação do currículo deveriam partir das diferenças individuais dos educandos. Ele levava em conta a singularidade de cada artista em formação. Cada constituição, cada "temperamento" exige uma metodologia específica, que varia de acordo com características muito peculiares.

---

29 BERGSON, Henri, *in*: CASSIRER, Ernest. *Antropologia filosófica*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1997, p. 238.

30 *Idem*, p. 239.

Na impossibilidade de ensinar o gesto espontâneo, Peciar acreditou na persistência, para que o fazer artístico assumisse um caráter costumeiro e atuasse na formação da vontade. Com sensibilidade, atuava naturalmente. A formação era o cultivo de um hábito. O interesse pela criação do outro produzia uma relação de "alma para alma". A disposição anímica interior tem, no plano suprassensível, um efeito educativo. A educação se realiza pelo que os educadores *são* (STEINER, 1999, p. 18).

Peciar cultivou alguns propósitos na formação: autoconhecimento, vitalização, firmeza, serenidade e liberação das autorrepressões. Na educação do artista até uma conversa pode ser um treinamento. Todavia, só se infiltra nas artes plásticas por meio da prática. Além da prática em si, o mestre auxiliava o estudante a reconhecer as interligações da arte com as atividades cotidianas: *afirmar a vida por meio da arte*.

Peciar não dava suporte, mas sim apoio e cuidado para evitar equívocos e dinamizar o processo; impedia que o propósito seguisse na direção errada. Quando o estudante está mal focalizado, comete erros. Toda pessoa é um artista em potencial, porém são raros os que assumem essa missão. O ensino nega essa capacidade humana ao condicionar os alunos a atender constantemente ao que é errado, desde o jardim de infância até o ensino superior. Como um ensino escolarizado poderia formar um artista criador?

Por sempre dirigir seu intuito somente no sentido de obter vantagens, o aluno habitua-se à escolarização, e não nota que aquilo que lhe é vantajoso é errado, e não percebe que aquilo que não lhe traz nenhum benefício é correto. A escola elimina o discernimento necessário para distinguir certo e errado. O hábito da avaliação constante por outrem faz com que o aluno não saiba as consequências de suas ações[31].

Peciar estava livre do *eu avaliador*, habituado a julgar constantemente, e apartou-se do castigo/recompensa. Acreditava que o espírito sereno e o pensamento imóvel podiam ajudar mais do que toneladas de teorias. O mestre "ensinava" sendo um bom escultor. A relação pedagógica era de sintonia com a disposição de cada estudante. Dessa forma, não cometia nenhuma agressão à natureza

31 Corrêa discute a perda da capacidade de julgamento dos alunos sobre a própria produção, devido às avaliações escolares constantes. CORRÊA, Guilherme. Um corpo para tolerância. *In*: PASSETI, Edson. *A tolerância e o intempestivo*. Cotia: Ateliê Editorial, 2005.

do aprendiz. Sem pressões nem imposições, deixava o estudante investigar por seu próprio ímpeto. Apreciava o impulso inaugural singular. Quando o estudante sintoniza com o mestre e mergulha na investigação, forma-se uma unidade espiritual e as trocas se dão em um âmbito não verbal; desaparecem professor e aluno.

O professor autoritário agride a natureza do estudante pela imposição de tarefas. Mais que um afastamento, isso gera um conflito silencioso entre os dois. Com a resistência às imposições, a energia se exaure e a relação pedagógica não ocorre. Peciar não cometia violência no trato com os estudantes, nem dava primazia para conhecimentos limitados.

Por meio de palavras nada pode ser transmitido para quem não intui o sentido verdadeiro. O mestre não guardava segredos nem falava por enigmas, porém, somente os estudantes que se entregavam à prática apreendiam as acepções das palavras.

A tensão é considerada uma inimiga da criação. Os exercícios na formação visam atingir uma flexibilidade e leveza. Mesmo nos momentos de repetição da mesma ação, o artista não atua de modo mecânico, pois cultiva um estado de atenção e relaxamento, que confere a organicidade ao gesto e impregna de energia a matéria.

Para o estudante, era importante adquirir uma alteração do estado de atenção ao presente. A criação plástica é determinada pela energia, pela vida e pela presença do artista. A formação envolve redescobrir e desenvolver essa força, essa vitalidade que é uma qualidade intangível, indescritível e incomensurável. A atenção do artista determina uma qualidade especial na matéria que a faz vibrar. A precisão e organicidade da ação determinam a vibração da obra.

O mestre transmitia o sentido de *precisão* e auxiliava o estudante a perceber os *excessos* ou as *faltas* no trabalho plástico, a apreender o que potencializava ou extraia a *força* de uma obra. A energia da obra reflete a organicidade dos movimentos do criador quando ele deixa o corpo "pensar" por si só, sem ser bloqueado pelos obstáculos da mente discursiva, que quer conduzir o corpo e dar as ordens. Quando os gestos são fluidos e conexos, mostram que o artista reencontrou a organicidade, que mantém a mente *passiva* e assim deixa o corpo "pensar" por si só. O resultado é uma obra viva e orgânica, como a de Peciar.

Ao compor sua pedagogia, Peciar colocou-se na posição dos estudantes e expressou os sentimentos destes. Quando um professor comete uma violência mascarada de ensino, geralmente é por dar primazia ao próprio conhecimento, em detrimento dos estudantes, que são transformados em repositórios de um saber caduco e limitado.

Peciar comprometeu-se no sentido de ver, escutar, ajudar e dar liberdade para o estudante. Com sua proposta educacional, mostrou que o currículo, muito usado como dispositivo de controle, pode ser uma forma de planejamento para florescer a criação.

A arte não pode ser ensinada através de palavras. A formação do artista depende do reconhecimento de um saber intuitivo. Saber significa clareza. O estudante comum, obscurecido pelos anos de escolarização, vislumbra uma centelha do conhecimento intuitivo. Peciar auxiliava um retorno ao sensível, depositando confiança e cultivando o próprio *processo* intuitivo do aprendiz. O sistema educacional contribui com o egoísmo e os estudantes buscam somente vantagens pessoais.

A consciência não é considerada algo nocivo. Ela é prejudicial quando se desconecta do corpo e converte-se no ponto central. À medida que ela segue a clareza do coração, supera o egoísmo e já não é mais o fator preponderante, pois permite que o *"saber"* artístico se torne eficiente. Quando não se dá muita importância para *"o consciente"*, a obra espontânea da criação segue suas próprias leis, sem deixar rastro de consciência.

Estudar as artes visuais como algo autônomo, sem se preocupar com o social, pode levar o estudante a submeter-se ao conhecimento supérfluo no caminho da fama e do lucro. Muitos se valem da arte para alcançar a notoriedade mercadológica. Por isso, na formação do artista, além do estudo das artes em si, Peciar trabalhava o propósito do artista. Muitos talentos submeteram suas habilidades a propósitos espúrios.

O currículo foi visto por Peciar como um planejamento, um modo de decidir quais preparativos deveriam ser feitos. Dessa forma, não atuava de acordo com os desígnios do Estado. Porém, quando o arte-educador não é uma artista, poderá acabar, mais facilmente, sacrificando o *fazer artístico* em favor das imposições legais e burocráticas das instituições.

As artes plásticas ganham valor e eficácia à medida que afirmam o fator humano. Para Peciar, este fator era imprescindível, para que o estudante não se vangloriasse do seu pequeno conhecimento e desprezasse as pessoas.

Além dos saberes das linguagens, era necessária uma sintonia com o outro para uma construção coletiva, fora do âmbito das avaliações, lucros e perdas. Na formação, quando o estudante colocava os anseios próprios como propósito principal, o mestre auxiliava a meditar, praticar a linguagem, abandonar os preconceitos e conhecer a si mesmo, para assim poder conhecer os outros. Para criar para o outro é necessário superar o autoapego.



Centauros.
Acrílica s/ papel.





Paisagem com morros.
Óleo sobre madeira.
34 x 46 cm, 1983.

Cerro.
Óleo s/ madeira, 42,5 x 52 cm.
Ao povo o que é de César.



"Ao povo o que é de César."



Lo esencial es invisible a los rojos.



Las madres de la plaza de mayo.



Os autoritários mandam obedecer à disciplina
(e ainda assim...)
os libertários cuidam o livre crescimento.





Cachorro.
Aquarela.

Aquarela.
Década de 70.





Acrílica. 1976.

Acrílica.
Década de 70.



Me Río de la Plata. 2013.



Quem não fuma também morre.
Xilogravura s/ tecido.





Aquarela.
1976.

No dejes que te ensillen;
ni políticos ni patrones.
Cerâmica, 2003.



Leda e o cisne.
Serigrafia.

4.1 Do espiritual na arte

Peciar mergulhou na obra de Kandinsky e assimilou o dinamismo da cor, o ritmo da composição abstrata e a consciência dos meios pictóricos por excelência: a *cor* e a *forma*. Sentiu o conteúdo interior das formas exteriores.

O mestre descobriu novas "leis" e se lançou na busca de uma obra dotada de alma, ou seja, uma obra viva pelo poder misterioso do artista de dar vida interior aos objetos. Criar um objeto que emana uma vibração radiante; uma pintura que possui um som interior: "imagens que procuram reproduzir o divino"[1].

A formação do artista é um trabalho liberador da imitação e representação. O poder da arte é suscitar o assombro e a suspensão e intuitivamente atingir a essência cósmica. Liberdade artística é assumir a necessidade interior com base na honestidade para servir-se dos meios comuns e dos proibidos[2]. Peciar sentiu o *perfume das cores* e *ouviu* suas *sonoridades*; atingiu a harmonia cromática sob o *princípio* da "necessidade interior" (KANDINSKY, 1956, p. 45).

1 Henri Matisse. Ver as considerações de Kandinsky sobre Cézanne, Matisse e Picasso em *Giro Espiritual*: KANDISNKY, Wassily. *De lo espiritual en el arte: y la pintura en particular*. Buenos Aires: Galatea Nueva Visión, 1956, pp. 33-34.

2 KANDINSKY, W. Op. cit., 1991, p. 14.





Do espiritual na arte.
Wassily Kandinsky.
Cinco leituras entre 1956 e 1988.
Galatea, Buenos Aires, 1956.

Peciar evocava os mestres zen: "*Vende tuas opiniões e compra assombro. Em tuas opiniões só há inteligência. O assombro é intuição.*" A arte não se apreende pela explicação. "É uma incógnita que nos interroga; um toque de mistério. A presença do desconhecido tem o poder de despertar a imaginação adormecida", que é a parte artista que todos possuímos (BASIACO, 1994).[3]

A "comunicação" através da arte se dá pela intuição: "compreendemos" e nos emocionamos. Diferentemente do âmbito verbal, esta "comunicação", é sensível. Quem transmite a "mensagem" é a forma. O artista apela para a sensibilidade intuitiva (BASIACO, 1996).[4]

O fazer artístico era, para Peciar, um ritual sagrado, não uma busca voluntária de resultados prévios. Na introspecção do momento da criação ocorre uma mudança súbita na consciência habitual amparada no raciocínio. Ao deslocar-se da razão, apreende-se

3 BASIACO, S. P. *Catálogo Expo-cesma: Atelier de Esculturas*. Santa Maria: CAL-UFSM, 1994.

4 BASIACO, S. P. Op. cit., 1996.

a essência que se expressa intuitivamente no presente de maneira tão intensa, viva e clara, que se assemelha a uma *revelação*.

Na formação, Peciar pensou meios de aprimorar a percepção sensorial e a consciência dessa percepção. Esse desafio só pode ser "atingido" após um treinamento que ultrapassa o aparato de regras formais e se torna um "instrumento" de criação com possibilidades de adaptação ilimitadas (RICKMANS, 2010).

Peciar cultivou a atitude do principiante, na qual a mente abarca muitas possibilidades, enquanto a atitude do "*especialista* abarca poucas" (SUZUKI, 1987). O mestre enfrentava voluntariamente a constante mudança de procedimentos e materiais, para reativar a atenção e a presença e conseguir trabalhar como uma criança experimentando pela primeira vez. Com inocência frente ao material, o estudante brinca e, "*ao brincar com um material 'novo', o trabalho sai do informe para a forma*" (BASIACO, 2009).

Na formação, Peciar incorporou princípios de Kandinsky (1989): "a forma é a expressão exterior do conteúdo interior" e, em determinado momento, amadurecerão as necessidades; então, o espírito criador despertará um impulso interior. A necessidade interior cria a forma. Na forma reflete-se o espírito de cada artista. A questão fundamental da obra é se surgiu da necessidade interior ou não.

> A Razão e a instrução acadêmica, apesar de ensinar o prático-utilitário, podem causar a perda da "*escuta do som interior*". Quando ao artista lhe interessa o som interior, não presta atenção em adornos nem refinamentos e a forma mais pobre se transforma na mais rica (KANDINSKY, 1989, p. 138).

A origem da forma não está na transposição de objetos visíveis. Para *pulsar vida na obra é necessária a liberdade na relação artista e forma*. Peciar combateu a cópia e a receita, que mantinham a atenção no trabalho do artista voltada para as coisas externas; recriou as regras sob o impulso da emoção, do instinto, da experiência, e interrogou o significado da arte.

Na Ásia, o significado da arte é mais relacionado com o uso e não com a exposição da expressão individualista. O que denominamos obra de arte, muitas vezes, é o produto de circunstâncias para satisfazer necessidades humanas específicas.

Coomaraswamy (1983, p. 18) afirma que não se pode estabelecer nenhuma distinção estrita entre uma arte bela e inútil e uma arte

aplicada e útil, e que não há nada semelhante a uma arte puramente decorativa, no sentido de uma mera tapeçaria sem significado. Em algumas obras, predominam os valores físicos e, em outras, os espirituais, mas esses valores nunca são mutuamente exclusivos.

As necessidades fundamentais físicas e espirituais dos seres humanos são as mesmas, independentemente das classes sociais. O uso e o significado das obras de arte jamais precisam ser explicados. Coomaraswamy (1983, p. 19) também afirma que, como na Europa medieval, os mistérios do ofício na Ásia implicavam muito mais que mera instrução técnica, pois a prática de qualquer arte tradicional era um rito, não simplesmente um meio de ganhar a vida, mas sim uma manifestação ordenada das faculdades espirituais interiores do artista, cuja liberdade consiste no fato de que sua própria natureza é que determina suas atividades e acha nelas sua expressão. O artista tradicional no Oriente não é aquele que explora conscientemente sua personalidade.

A atitude do artista oriental é não fazer nada pelo lucro e sim para o "bem" da coisa que havia de ser feita. Pareja dizia: "Viver para a arte. Não viver da arte." Basiaco (2006) cultivou esta atitude de criação silenciosa e interesse com a arte dos outros. Sua ética o afastou da autopromoção, do oficialismo ilusório dos prêmios e do mercado[5].

Peciar deixava na matéria as marcas de seu caráter; a consequência foi um estilo autêntico e original. A estética nunca foi o fim em si para ele, pois, mais que uma busca da harmonia formal, expressava os temas de modo inevitável. Cair na estética por si mesma era um dos riscos da abstração. A arte poderia se converter em uma forma de fetichismo. Por isso, não se ateve somente em valores estéticos; considerou que o caminho da abstração "pura" era restrito e sentiu a necessidade de ampliar seu vocabulário e aproximar-se do público através da figuração; voltou-se para o aspecto comunicativo da arte. "Dialogar" com o espectador era transmitir algo através da contemplação da forma; contemplar como um ato análogo ao modo como a forma foi concebida originalmente.

A compreensão da obra de Peciar exige considerarmos seus fins e a maneira com que ele abordou o problema forma/conteúdo por meio das especificidades das linguagens e de suas "necessidades"

5 BASIACO, S. P. *Acerca do Museu*. Fôlder Exposição de Esculturas: do *Atelier* Peciar para o MASM. Santa Maria, 2006.

espirituais. Somente uma abordagem de forma ou de conteúdo careceria de base para um juízo.

Quando contemplamos o mundo com os olhos de Peciar, percebemos que os valores fundamentais de sua arte não se reduzem a refinadas sensações visuais, nem simplesmente a aspectos decorativos. O mestre rejeitou todos os modelos estilísticos para imitação e percebeu os riscos da "academia moderna". Todavia, há obras que são admiravelmente belas e tecnicamente impecáveis, porém sua arte ultrapassa o espetáculo visual. Ela foi um meio de enfrentar os problemas, e não uma evasão.

Ao investir no significado, Peciar edifica uma arte que não é só para ser vista, mas também para ser pensada e vivida. Não é uma questão de semelhança com as formas visíveis, mas sim a expressão de ideias e significados que estão nas formas; porém, as formas, mesmo sendo essenciais, não eram o objetivo final.

A obra de arte é o resultado de uma operação que se origina sem cálculo por parte do artista, e a concepção forma/conteúdo é o "voo do dragão", uma desaparição do próprio artista. Na criação, através da liberdade e espontaneidade, Peciar encontrava a plena possessão de sua arte. A vida de suas formas é reflexo de sua vitalidade. A natureza não era imitada naturalisticamente, mas no seu modo de operar e em seus efeitos.

As aparências apresentadas nas obras podem ser, apenas incidentalmente, evocadoras de percepções visuais. O intento não foi chegar a uma destreza descritiva. Neste sentido, não há uma *evolução* ou *progresso* na trajetória criativa de Peciar, mas rupturas e reencontros. Ele superou logo as regras de anatomia e perspectiva dos primeiros anos de academia; depois, questionou a composição abstrata determinada, apenas por uma busca da agradável harmonia de cores e formas.

A composição depende das relações entre as partes e os resultados não são determinados pela busca do prazer, mas pela atenta observação de princípios de *ordem* visual. O resultado dessa *ordem* pode ser a expressão do vital ou do belo. Tanto a figuração como a abstração geométrica podem ser empregadas na comunicação de significados distintos daqueles meramente físicos[6].

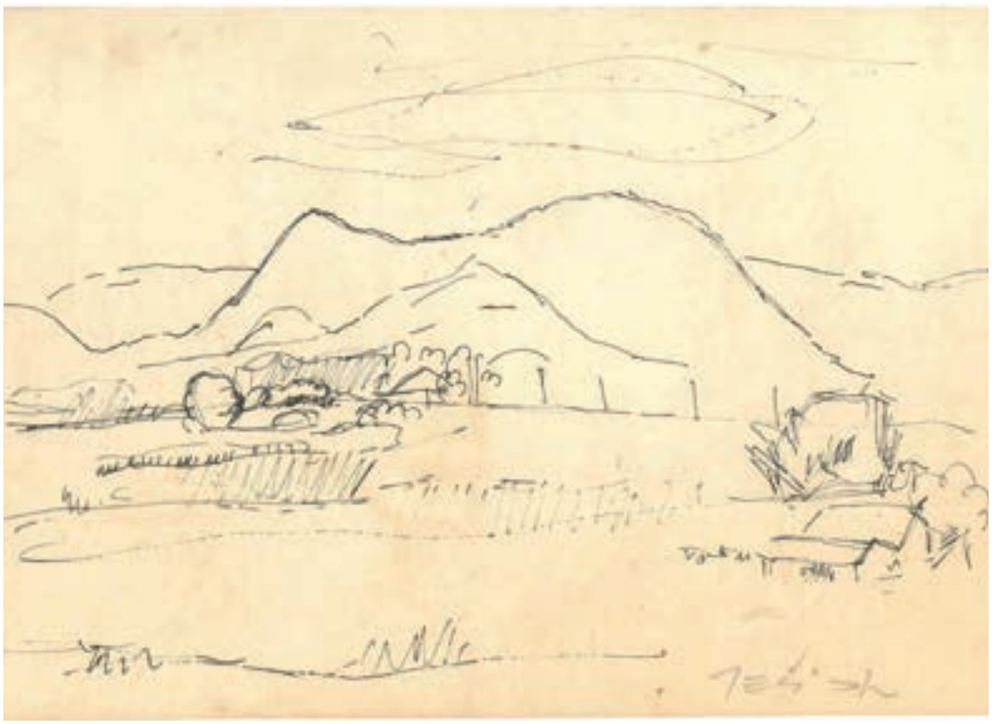
6 COOMARASWAMY, A. K. Op. cit., 1983, p. 31.

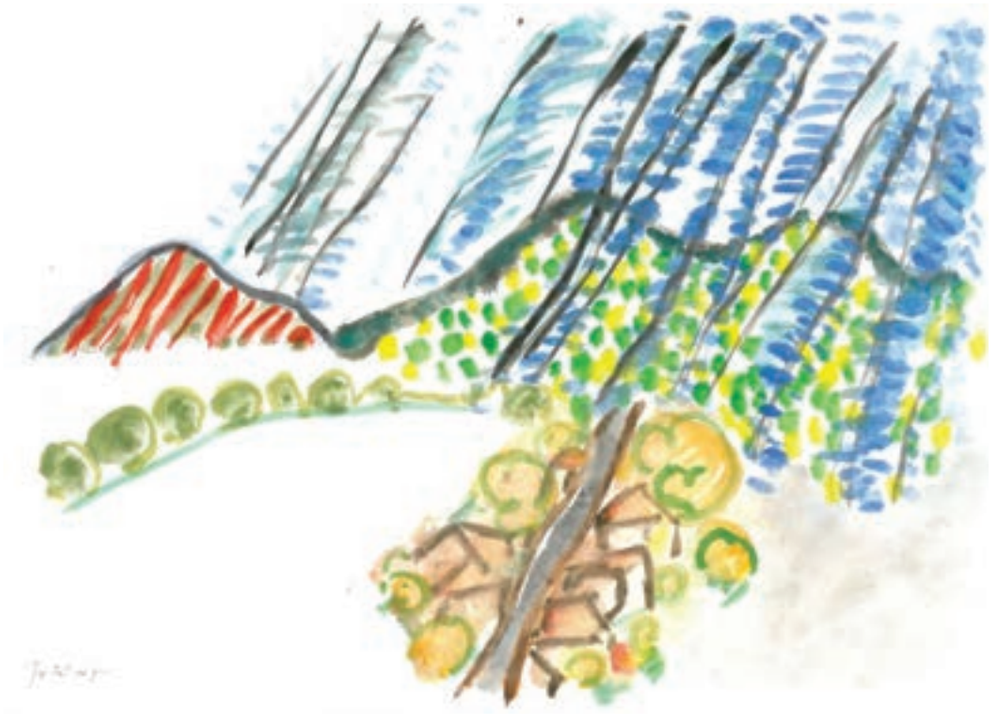
Ao perceber as finalidades de Peciar, compreendemos melhor suas formas. A maneira como ele concebida a forma era modificada pela natureza do material. As imagens expressas nas obras eram afetadas pela sua natureza libertária e pela sua espontânea destreza artesanal. O juízo na arte depende, em parte, em se conhecer o modo com que a obra foi realizada.

A inspiração não é estritamente passiva. Peciar concebia a forma/conteúdo como uma atividade intelectual/manual e realizava o ato imaginativo como um ritual, uma operação precisa. Como os pintores chineses de paisagens, confundia-se com os morros para captar suas ideias. Com sua bicicleta, pedalava em direção aos morros e interrompia o passeio para desenhar; confundia-se com a paisagem e captava suas "ideias". A ideia de paisagem era vista em abstrato; era expressa adequadamente, pois provinha de dentro, movida por sua forma[7].

A repetição do tema dos morros é a mesma atitude dos pintores chineses, que por muitas gerações pintaram paisagens. Peciar teve o mesmo propósito de Morandi, que trocou o sucesso da vanguarda pelo recolhimento silencioso frente a simples garrafas; queria simplesmente fazer o que propunha para os estudantes de gravura.

7 Eckhart de Hochheim. *Idem*, p. 35.





Paisagem com morros.
Caneta s/ papel.

Chuva nos morros.
Aquarela.





Paisagem com morros.
Aquarela.

Paisagem com morros.
Aquarela, 1985.





Paisagem com morros.
Xilo-collage, 1991.

Paisagem com morros, sereia e peixes.
Bico de pena.



Paisagem com morros.
Acrílica s/ madeira.
Coleção Martin Iribarren.

Peciar, atento ao risco de copiar a si mesmo, não fez de um estilo seu padrão. Imitação, no sentido pejorativo, seria usar fórmulas lógicas, que não são nossas, e converter o simbólico em mera "forma artística" ou em uma "ordem" por falta de ideias próprias. A novidade calculada não gera a obra de arte. É uma contração da natureza humana que só nos aproxima da mentalidade de rebanho[8].

Em sintonia com o ritmo da matéria, o artista entra em uma harmonia sensível, resultado de se estar simplesmente "presente". A consciência se conforma ativamente ao conteúdo fundamental da operação implicada pelo ritual de criação artística. Contemplar a obra também é realizar um ato espiritual. A sensibilidade espacial e cromática convida a trilhar um caminho, que somente podemos percorrer com nossas próprias *pernas*.

O *efeito oriental* na obra de Peciar é menos estilístico[9] e mais procedimental e leva a rever a significação central da ideia de "arte" no meio social. A afinidade do mestre com a arte asiá-

8 *Idem*, p. 37.

9 Para Esteban, as pinturas da fase inicial de Peciar eram "signografias de raiz orientalista e vibrante" antes de iniciar as "figuras deformes e efetivamente rudes". ESTEBAN, F. G. *Artes Plasticas del Uruguay en el siglo veinte*. Montevidéu: Universidad Publicaciones, 1970, p. 80.

tica não é de caráter somente estético, mas diz respeito a uma atitude diante da vida e a uma expressão da cosmovisão do artista. A arte não se limita à aparência. Há sempre algo mais do que se percebe à primeira vista.

O significado e o valor das obras político-sociais não residem tanto no que são, mas no que representam. Frente à obra política de Peciar, repensamos nossas próprias ações. A "compreensão" exige que sejamos capazes de reconstruir um contexto e participar dele. O produto final seria uma reorganização da vida, como na arte asiática, na qual as mais humildes necessidades e atos cotidianos se referem ao transcendental.

Isso não significa que algumas obras não possam ser contempladas pelo simples prazer visual. Acessamos as vibrações até no desconhecimento dos conteúdos. O ornamental e o utilitário são importantes em algumas pesquisas de Peciar, porém a obra não se reduz a enfoques estritamente formais. Na cerâmica, na estamparia e nos cartazes, Peciar expressou com rigorosa sensibilidade o caráter utilitário que também caracteriza a arte tradicional asiática[10].

A ressonância oriental, em Peciar, foi fundida com os valores do *Modernismo*, que, para ele, apesar do sentido pejorativo que o termo ganhou no século XX, ainda significava o sonho utópico, o sonho de querer mudar as coisas para melhor, de não se conformar pelo que já está feito pelos grandes. Iniciar caminhos novos; ir ao desconhecido. O Modernismo era aventura; era não seguir os caminhos traçados. Iniciar caminhos novos em vez de imitar os grandes artistas consagrados. Valentia é sinônimo de arte moderna! O caminho da subjetividade. O espírito do caminho próprio. "Eu penso diferente, eu sinto diferente. Vou tentar uma coisa que me é própria. O Modernismo não é uma escola de seguidores." *Todos são pioneiros de caminhos próprios*. Isso, para Basiaco (2011), era fundamental[11].

O valioso era que cada um tivesse uma interpretação subjetiva diferente. E como se aprecia isso? É pela forma como cada um vai percebendo, e com a intuição vai elaborando, trabalhando...

10 A arte tradicional de caráter utilitário, além da Ásia em geral, inclui também as artes do Egito, da Grécia (até o fim do período arcaico), as artes da Idade Média europeia e as designadas pejorativamente como artes dos povos primitivos, além das artes populares de todo mundo. COOMARASWAMY, A. K. Op. cit., 1983, p. 31.

11 Palestra proferida na abertura da exposição 30+3 MASM, em Santa Maria, 2011.



São Jorge.
Cerâmica.

Um caminho apaixonante, não uma coisa fria; uma pesquisa exclusivamente intelectual. É uma investigação do ser humano como um todo, que sente, erra e procura um caminho próprio. E mais que ensinar, Peciar predicava esse caminho.

É necessário um esforço pessoal incomunicável para encontrar a própria autenticidade e atingir a experiência contemplativa, que não pode ser explicada por meio de palavras ou descrições intelectuais. Peciar acolhia os erros, sugeria e problematizava no intuito de despertar a compreensão dos estudantes.

> A criatividade é ativada por "estocadas" como: "E se...? E daí...? Que mais...? Outra vez, que mais...? A imaginação é assim "bombardeada" por perguntas, algumas das quais darão resultados frutíferos. [...] Uma das características do pensamento criador é não aceitar o erro como final, mas como razão para mudar. O que parece erro pode na verdade ser uma intuição distorcida na translação para o meio criador, ou uma intuição que caminha na direção correta. O criador deve tratar seus erros com respeito, para ver aonde eles conduzem (KNELLER, 1978, p. 76).[12]

O despertar intuitivo da criação é potencializado pelo contato direto entre mestre e discípulo. Esse vínculo não está atado às convenções da interpretação lógica. Peciar acolhia as imperfeições e debilidades dos estudantes e *acendia uma faísca* que permitia uma abertura para a apreensão da experiência estética; ajudava os alunos a se liberarem das opiniões para não se retardarem no dualismo que impedia o desabrochar criativo. "Ensinava" sem palavras, colocava a sabedoria em ação, laborava fora do âmbito verbal. Agia sem buscar recompensa, sem egoísmo. A criação era a revelação de um novo mundo, inatingível na confusão do espírito dualista[13]. A pedagogia do mestre era uma forma de cultivar a pessoa.

---

12 KNELLER, George F. *Arte e ciência da criatividade*. São Paulo: Ibrasa, 1978, p. 76.

13 SVANASCINI, Osvaldo. Op. cit. Buenos Aires: Kier, 1979.

Sob o céu
conhecer o que faz o belo belo eis o feio!
conhecer o que faz o bom bom eis o não bom!

portanto

o imanifesto e o manifesto consurgem

o fácil e o difícil confluem
o longo e o curto condizem

o alto e o baixo convergem
o som e a voz concordam
o anverso e o reverso coincidem

por isso

o homem santo cumpre os atos sem atuar
pratica a doutrina sem falar

as dez mil coisas operam sem serem impedidas
nascem sem serem possuídas
atuam sem serem dominadas

concluída a obra ele não se atém
e só por não se ater ele não se esvai

(LAOZI, 2007).[14]

14 LAOZI. Cultivar a pessoa. *In*: *Dao De Jing*. São Paulo: Hedra, 2007, p. 45.

A pedagogia de Peciar é um assunto de experiência pessoal. Não há leitura, ensino, metodologia nem didática capazes de formar um artista. O artista aprende pela experiência. Na criação, o importante é o fluir na corrente da vida, pois detê-la para reflexão e análise equivale a matá-la. O eruditismo corre o risco de estacionar-se no exame de um cadáver frio. Isso não quer dizer que o artista não deve ter um plano de ação preparado, até mesmo na forma de um currículo. Quando Peciar substituiu o disciplinamento pela autodisciplina do artista, o seguidor obediente foi transformado no criador proponente.



Camobi. Caneta s/ papel, 1983.

A arte é a expressão do ser humano em sua totalidade. A estratégia de Peciar para despertar a intuição prescindia de teorias, hábitos e convicções e apostava na conexão direta com a realidade experimentável. O artista possibilita que algo se manifeste a partir do oculto. De repente, como um relâmpago, o essencial se ilumina. Algo sintoniza o artista com uma realidade que ultrapassa o saber, os planos e o querer do "eu". A obra de arte é um efeito da manifestação do oculto. O artista depende de forças cuja atuação permanece misteriosa[15].

Peciar era humilde frente ao enigmático que envolvia as experiências criativas. Falava de uma atitude "religiosa" em face

15 HELLINGER, Bert. *No centro sentimos leveza: conferências e histórias*. São Paulo: Cultrix, 2006.

dos mistérios da arte. O artista não pode apoderar-se do que está por trás dessas manifestações e colocá-las a seu próprio serviço. O rito artístico diferencia-se do religioso, pois não há um modelo ritual a ser reproduzido. O importante é a materialização de algo que vibra na alma[16], mergulhar no desconhecido e fazer emergir algo visual insubstituível por qualquer outro tipo de informação.

Um movimento artístico se academiza, transforma-se em uma *escola*, quando transforma o caráter oculto da criação em uma receita formal. Daí o resultado são contradições. Enquanto o artista estiver atado ao ego, o impessoal não poderá se expressar através dele.

A arte sempre foi usada por certos grupos para diferenciarem-se e sentirem-se superiores, para expandir sua influência e desqualificar outros modos de fazer e pensar. O que importa, para esses grupos, não é a criação, mas exercer o poder sobre outros grupos e pessoas.

Peciar não hierarquizava nem via qualquer sentido de superioridade no artista dito erudito frente ao popular. Ele questionou artistas que desconsideravam os valores da arte e se envolviam com reinvindicações de poder e propaganda, como no *realismo socialista*. O artista como indivíduo único guia-se essencialmente por sua *necessidade interior*.

A arte é uma senda pessoal, livre de conceitos sofisticados; no intuito de se expor à experiência direta, tal como ela se apresenta, sem "*prejuicios*", como dizia Peciar. Inicialmente, o assombro, a surpresa, o espanto do momento da criação. O artista dá vida a algo que estava oculto na matéria. A arte, como a vida, "emerge a partir de algo que permanece oculto" (HELLINGER, 2006, p. 157).

O assombro repentino conecta o artista intuitivamente com o fluir da vida no material. A partir da surpresa da criação, o artista sustenta uma atenção que o unifica com a matéria como ela é, sem esquivar-se da percepção com interpretações e representações. No silêncio do *atelier*, o mistério se manifestava: Peciar, à maneira de Picasso, não buscava, encontrava; encontrava a es-

16 Como em Kandinsky, a alma não tem um caráter mítico, ou é considerada algo pessoal como nas religiões e psicoterapias. Hellinger observa que não somos nós que temos e possuímos uma alma, mas é a alma que nos tem e possui. A alma não está a nosso serviço, mas nos toma a seu serviço. *Idem*, p. 154.

pontaneidade do gesto criador, na aceitação humilde dos limites das artes plásticas, sem querer suprimi-los ou ultrapassá-los.

O caráter ritual, no contexto da arte, não é algo que tenta aprisionar a realidade inapreensível. Na criação, é indesejável a força do hábito, as convicções e a desconexão com o ambiente. A arte é a materialização do espírito e a espiritualização da matéria.

Peciar renunciou à influência do oficialismo e recusou o poder instituído; levou os estudantes a uma desmistificação da arte. Forçava, com paradoxos, de alguma forma, uma mudança de atitude diante da arte. Remetia sempre à experiência artística individual, dentro dos limites que as artes visuais nos impõem.

A ênfase na iniciativa do estudante era o princípio pedagógico. Tal iniciativa, mesmo que obscura e cheia de dúvidas, é o que dá lugar ao desenvolvimento artístico. *Os artistas não têm diretores atrás nem programas.*

> Descoberta o artista faz sozinho. Eu não ensino arte; eu faço que meu estudante aprenda sozinho. Aprender de si mesmo. O raciocínio leva a repetir coisas já feitas. A emoção pode cair no caos... a emoção arranca no instinto, passa pelo sentimento e pela inteligência e chega na intuição. O estudante, o artista, tem que estar trabalhando sempre. Tem que deixar o impulso ir para frente, depois a reflexão inteligente, mas não que a reflexão corrija a emoção. Geralmente os críticos fazem muitos raciocínios e acha-se que com o raciocínio se atinge a obra de arte. Não é pelo raciocínio que atingimos a obra de arte. O milagre da arte é um quadro cheio de detalhes organizado em uma forma emotiva, onde o conjunto afirma o detalhe e o detalhe colabora com o conjunto. O que importa na arte não é o representado, mas a parte estética: a forma, a cor, a combinação de ambas. *A arte não representa, não significa* (BASIACO, 2009, p. 75).

No entanto, podem-se criar algumas coisas com significado, mas sem nunca renunciar a sensibilidade. A renúncia do sensível em prol do alarde era considerada, por Peciar, um grande desvio.

O mestre ressaltava a importância de desaprender os ensinamentos acadêmicos que nos incutiram e também nos descondicionarmos do planismo do desenho, da pintura, da leitura, da TV, que nos condicionam à frontalidade. Sentir a obra no espaço foi para Peciar uma revelação. Ele compreendeu como o espaço compõe a escultura. De Pareja, herdou a paixão e o entusiasmo no fazer artístico: "A arte não é um exercício mecânico, é emoção."

A arte como uma forma de melhorar a vida de todo mundo: uma arte pública. Essa atitude tem uma conotação político-social. Arte não é pelo prazer, é para os outros. Ao problematizar e não dar soluções, Peciar cultivava uma atitude não conformista; desafiava sempre a correr o risco de perder tudo; e dizia para nunca abandonar a percepção visual em função de classificações mentais. Via, no trabalho do estudante, o que este fazia de melhor e estimulava que cada um fosse educador de si mesmo, através de uma tomada de consciência. (BASIASCO, 2009, P. 81).

Olhar a arte sem "*prejuicios*" e ter cuidado com os modismos. Peciar criticava algumas vanguardas que se tornavam *semelhantes* às escolas e doutrinas que pretendiam superar; desconfiava da adesão massiva a algumas doutrinas, que ele considerava ter uma perspectiva estreita sobre a relação arte-sociedade. Problematizava todo tipo de ortodoxia, que institui um único caminho, uma única prática como correta. Com a ascensão do pensamento que associava o *Modernismo* com algo ultrapassado, datado e obsoleto, o sistema das artes foi tornando-se cada vez mais permeado pela escalada por influências e poder.

Tornou-se banal que artistas e obras fossem usados para ilustrar premissas e que curadores se identificassem como criadores. A impressão surgida foi que os curadores estavam "competindo com os artistas por primazia na produção de significado ou valor estético" (OBRIST, 2014).

Peciar questionou a ordem homogeneizadora e instrumentalista e viu na "desobediência" uma forma de sustentar sua ética. Desafiou os modos de pensar aceitos e lutou pela tomada de consciência crescente do meio social. A arte em diálogo, com a arquitetura, com o *design* e com a indústria[17], poderia abrir possibilidades esculturais funcionais e descobrir a função endógena de cada material utilizado. A amplitude de visão levou Peciar a se expressar, desde a reivindicação da independência de pensamento, de objetivo e de ação em favor da liberdade, até o caráter social de integração com o *design* e a arquitetura.

17 As séries artesanais em pequena escala na ENBA eram contra o elitismo da "peça única". Peciar considerava que a série industrial matava a "aura" da obra, por excluir o toque sensível da mão, que delatava a presença humana por trás da peça artesanal. A indústria detentora do capital tinha como objetivo o lucro, produzia o pior, sem escrúpulos. O mais medíocre podia ser o mais rentável. Peciar reconheceu que ingenuamente acreditaram que a indústria socializaria a arte, mas a indústria socializou "lixo entre os pobres e entre os ricos também". BASIACO, S. P. La política de um apolítico. Op. cit., 2012.

Os estudos históricos e sociológicos nas últimas décadas têm abordado as artes plásticas de forma mais integrada ao meio social. Peciar superou o enfoque idealista da arte; trabalhou a arte de forma contextualizada buscando a inserção social da produção plástica. Considerou a produção e circulação da obra de arte no meio social, percebendo as obras em suas dinâmicas com as pessoas comuns, valorizando resultados (obras) e processos. O mestre não só criticou, mas transformou aspectos elitistas da produção, circulação e consumo da obra de arte[18].

Apesar do talento, Peciar não se rendeu ao êxito do mercado capitalista e não aceitou a transformação da obra de arte em mercadoria. Para ele, o valor de troca da obra de arte não podia prevalecer sobre o valor de uso. A resistência à mercantilização não é tarefa fácil quando as atividades artísticas são decorrência direta da sociedade de consumo. Autonomia e liberdade expressiva não resultam necessariamente em uma atividade artística alienada de sua realidade social[19].

Peciar sempre condenou a assimilação das artes plásticas pela sociedade de consumo. Por isso, não se sujeitou à legitimação do mercado, nem submeteu suas obras às leis de oferta e demanda do comercialismo de galerias e *marchands*. O mestre resistiu e não permitiu que suas obras fossem absorvidas como mercadorias de luxo em um circuito capitalista.

O problema colocado, no âmago dessa comercialização, é o lugar da legitimação da produção artística. A universidade aparece como espaço de questionamento da legitimação, do que é ou não arte. Peciar desafiou os critérios adotados pelo mercantilismo e afirmou os valores formais e contextuais das artes plásticas. As desilusões contemporâneas, quanto às possibilidades revolucionárias da arte, não contagiaram o mestre, que não abandonou o papel político das práticas artísticas na luta social.

Peciar criticava a separação entre trabalho manual e intelectual e questionava a supremacia do intelecto, que se originou na Europa renascentista, onde a figura do artista gradativamente se sobrepôs à figura do artesão[20]. O mestre buscava restabelecer o

18 BOURDIEU, Pierre; CANCLINI, Nestor García. *In*: BULHÕES, Maria Amélia. Op. cit., 1991, p. 26.

19 BULHÕES, Maria Amélia. Op. cit., 1991, p. 27.

20 *Idem*, p. 29.

vínculo rompido entre a "*arte*" e as demais atividades plásticas como a cerâmica, a tecelagem etc.

O sistema das artes plásticas surgiu como um sistema de dominação (BULHÕES, 1991, p. 30) na medida em que foram impostos padrões de uma minoria para todo o conjunto da sociedade. No mundo colonial houve uma imposição de padrões plásticos sobre os povos colonizados.

Peciar desmascarou critérios que hierarquizavam o "artístico" sobre o "artesanal" e sustentavam uma dominação simbólica. A marginalização da produção simbólica de certos grupos legitima a dominação social. Essa distinção é usada pela elite como estratégia de poder político. O mestre questionava a crença massiva nos valores estabelecidos; problematizava o conceito de "*arte*" através do desocultamento da trama que legitima esse sistema. Denunciava as discriminações inerentes à institucionalização das artes plásticas.

Com as mudanças no campo das artes visuais no século XX, o sistema se manteve articulado em sua função primordial: "a distinção social das elites" (BULHÕES, 1991, p. 31). Peciar combateu o caráter elitista das artes plásticas, que interessa a setores da classe dominante, para justificar o poder e a presunção de superioridade, uma vez que a formação artística não está disponível a todos os indivíduos. O mestre mostrou alternativas à apropriação da produção artística pelas elites através do Sistema das Artes Plásticas[21].

A atualidade de Peciar está na expressão de denúncia à violência do Estado, às atrocidades militares. Suas formas nos dão força frente ao ódio, à violência, ao extermínio das diferenças e à institucionalização do preconceito.

21 *Idem*, p. 32.





Grávida torturada.
Aguada.

Grávida torturada.
Aguada.

A atuação política era indissociável da formação artística para Peciar. Sua pedagogia distanciou-se das convicções e certezas em favor do aprender, do conhecer, do praticar, do perceber. No processo de formação, o artista experimenta muitos métodos, formas, procedimentos e técnicas para compor seu ecletismo pessoal de modo permeável com a vida cotidiana; aprende vários modos de fazer sem vincular-se a nenhuma *escola*; associa procedimentos de acordo com a necessidade interior, na tentativa de conferir uma eficácia social à arte.

O que contava para Peciar era a expressão subjetiva que se manifestava com originalidade de concepção e qualidade estética dentro de uma linguagem própria. No caso da escultura, acolhia valores não estritamente escultóricos: como a cor, a funcionalidade, o planismo, a espacialidade cenográfica, o movimento teatral, até sons e odores; desde que estivessem respondendo "às necessidades criativas de expressão"[22].

O mestre problematizou a expansão ou ampliação do campo escultórico[23] por abarcar áreas que não são exatamente escultóricas, como a instalação, a *performance* e o "objeto". O campo escultórico delimitado como não arquitetura e não paisagem tornou-se demasiadamente elástico, e o conceito de escultura foi usado, a partir da década de 1950, para denominar manifestações que, apesar de trabalharem com e no espaço, eram proposições que, carecendo de uma classificação específica, foram inicialmente chamadas de *escultura.* As pesquisas escultóricas e as reflexões teóricas de Peciar problematizam posturas estabelecidas que sugeriram um esgotamento da escultura moderna a partir da metade do século XX (KRAUSS, 1996).

A elasticidade do conceito de e*scultura* foi favorável aos escultores, que puderam experimentar uma infinidade de materiais e procedimentos. A escultura construída ampliou o campo escultórico e possibilitou o desenho no espaço, multiplicando as possibilidades de investigação espacial. Todavia, ao abarcar diferentes manifestações artísticas, a elasticidade do conceito foi tão tensionada a ponto de arrebentar. A relativização absoluta da escultura forçou alguns escultores como Peciar, na segunda

22 BASIACO, S. P. *A prática escultórica*. Santa Maria: Manuscrito UFSM, 1999, p. 4.

23 KRAUSS, R. La escultura en el campo expandido. Op. cit., 1996.

metade do século XX, a repensar e retomar o que é próprio e específico da linguagem escultórica.

A expansão do campo escultórico foi tão ampla que, na década de 1970, ficou quase impossível pronunciar a palavra *escultura*. Para Krauss (1996), a escultura é uma categoria não universal, limitada historicamente. A escultura tem sua própria série de regras, sua própria lógica interna, que, apesar de estarem abertas a uma diversidade de situações, não permitem demasiadas mudanças. Ao relacionar a lógica da escultura com a lógica do monumento, Krauss chega às definições negativas de *não arquitetura* e *não paisagem*.

Além da lógica do *monumento*, a *escultura* também se define pela lógica do *amuleto*, que determina limites e sensibilidades específicas. Cada arte tem suas virtudes determinadas pela natureza de seus materiais e ferramentas. Escultura e Arquitetura têm uma origem comum, pois não existiam separadas, sendo originárias de uma forma integral, que poderíamos chamar de monumento[24].

Houve, independentemente do monumento, desde o começo, outra forma de arte, que gradualmente se fundiu com a escultura, que tem uma origem e uso diferentes e que nunca se confundiu com o monumento. Read (1994) fala do *amuleto*: "um pequeno talismã que o indivíduo portava como proteção contra o mal, ou como garantia de fertilidade". A origem da escultura se encontra, em algum lugar, entre estes dois extremos: "como método de criar um objeto com a independência do *Amuleto* e com o efeito do *Monumento*".

A escultura não se define somente com base na lógica do *monumento*. Além do caráter monumental, há também o aspecto manual e mágico do amuleto. Essa espécie de "arquitetura sem função", a princípio, foi favorável como afirmação da autonomia do campo escultórico.

Para Peciar, a escultura abrangia a mágica e a construção; era o encontro da lógica do monumento com a magia do amuleto[25]. Na formação é importante delimitar clara e sensivelmente as características próprias da *escultura*, como meio expressivo particularizado. Esse conhecimento e essa prática não impedem o artista de recorrer a qualquer outro meio para expressar sua *necessidade interior*.

Na formação artística, as técnicas e procedimentos instrumentais envolviam o que Peciar considerava como uma experiên-

24 READ, Herbert. El Monumento y el Amuleto. *In*: *El Arte de la Escultura*. Buenos Aires: Eme, 1994, pp.30-31.

25 *Idem*.

cia interior. A arte é uma atividade psicossomática. Na criação ocorre a integração corpo/alma. O contato com a obra de arte produz efeitos não somente na alma, mas atua também no corpo. A experiência estética é uma sintonia corporal com o ambiente, com a matéria. A experiência intuitiva não se produz na cabeça, se experimenta com o corpo.

Ademais, o que o mestre denominava espiritual era para ser desfrutado com precaução, sem perder o contato com o corpo. O gesto espontâneo é uma entrega liberadora, um ato que não depende do *eu* e do seu controle. É desse gesto que irradia a força da criação. A arte se torna mais eficaz à proporção que é menos deliberada.

> O Único Traço de Pincel é a origem de todas as coisas, a raiz de todos os fenômenos; sua função é manifesta para o espírito, e oculta no homem, mas a maioria a ignora. É por si só que se deve estabelecer a regra do Único Traço de Pincel. O fundamento da regra do Único Traço de Pincel reside na ausência de regras que produz a regra; a regra assim obtida abarca a multiplicidade das regras. (SHITAO *apud* RYCKMANS, 2010, p. 25).[26]

A pintura emana do *coração*. O *coração* não com o sentido afetivo que tem no Ocidente, mas como sede da atividade espiritual e intelectual, assim como de todas as forças conscientes[27]. Peciar, assim como um paisagista chinês, não se contentava em reproduzir aparências formais exteriores, mas sim "*transcrevia*" o conteúdo de seu "coração". Para Ryckmans (2010, p. 36), o primeiro problema da criação não é técnico, nem mesmo estético: é um problema ético. O primeiro trabalho do artista é desenvolver em si essa fonte interior do *coração.*

> Do lado de fora, frequento a escola do Criador, do lado de dentro, capto a fonte de meu coração. Então a execução manual da pintura não apresenta mais nenhum problema. Ela é unicamente a consequência natural e verdadeira dessa visão espiritual que a precede (ZHANG ZAO *apud* RYCKMANS, 2010, p. 36).

26 A posse da regra, em sua plenitude, resulta na ausência de regras, mas aquele que deseja existir sem regras deve primeiro possuir as regras. RYCKMANS, Pierre. *As anotações sobre pintura do Monge Abóbora-amarga*. Tradução e comentário da obra de Shitao. Campinas: Unicamp, 2010, p. 35.

27 O "coração" (xin), para os chineses, é a sede de todo o processo. Sua atividade é o "pensamento" que, ao encontrar a "realidade objetiva" (wu), dá vida à "ideia" , isto é, à intenção da obra. A fixação ou estabelecimento dessa intenção resulta, finalmente, na execução material da obra. *Idem*, p. 40.

O artista transmite à sua mão o que antes apreendeu em seu *coração*, e a execução ocorre de maneira natural sem que ao menos o artista tenha consciência. O valor supremo da arte reside na capacidade de transmitir o influxo ou ritmo vital.

O problema por excelência da arte é a expressão do ritmo espiritual e do movimento da vida. Na tradição pictórica chinesa, considera-se a inexistência de arquétipos formais objetivos nas paisagens. Sua essência é imponderável e requer o uso dos recursos espirituais do artista. Em relação à paisagem, a percepção no trabalho mental deve ser elevada.

> Os objetos têm forma determinada, mas as pedras não. As coisas que têm formas determinadas podem ser simuladas, mas as que não têm não podem ser representadas. Como pintar aquilo que não pode ser representado? Deve-se pintar o seu espírito (RYCKMANS, 2010, p. 39).

O artista não ignora que as coisas inanimadas também têm espírito. No superficial e imediato está a porta para os mistérios mais profundos. O artista, em sintonia com a matéria, enfrenta grandes empreendimentos a partir de ínfimos elementos, que ganham força quando ele se recolhe no vazio e permanece sem intenções e medos; então, há o contato com o oculto através da matéria. A conexão com forças que transcendem o *"eu"* possibilita emergir as imagens da arte. O ritmo espiritual da obra nasce do livre impulso do *coração* do artista.

Peciar praticou a generosidade, a humildade e a não intencionalidade. O orgulho era um empecilho e a ação deliberada, um obstáculo. O mestre não perdeu a espontaneidade, mesmo quando adotou uma atitude intencional nas *grávidas torturadas*, uma acusação contra a tirania e desumanidade. Ele deu expressão ao seu espírito de justiça de forma direta, como Picasso em *Guernica*. Seu temperamento encontrou expressão no drama.

A criação artística oscila entre a consciência e o esquecimento dos meios. Quando o artista trabalha pelo prazer do momento, talvez a natureza faça seu curso através dele. Quando desfrutamos, a natureza segue seu curso em nós[28]. "Ver, conhecer, descobrir, gozar. Todos estes poderes resultam inertes sem a realização. A revolução do artista consiste em penetrar na realidade" (BASIACO, 2012).

28 KEATS, John *apud* READ, Herbert. *La décima musa*. Buenos Aires: Infinito, s/ data.

Os problemas da formação transcendem as nomenclaturas disciplinares do currículo e apontam para uma postura, um trabalho que poderá desenvolver uma força criativa capaz de reconciliar a relação artista-sociedade.

O questionamento que Peciar coloca é: "Como desenvolver esta 'atitude' na formação?" Uma vez que essa conduta é o que transforma o estudante em artista. O currículo foi o espaço para criar possibilidades de desencadear essa postura. A arte seria o efeito dessa atitude.

A introspecção, para Peciar, era uma espécie de recolhimento no vazio, um recolher-se em si mesmo para permanecer sem intenções. Além dos olhos e das mãos, a conexão ocorre em todo o corpo. Assim, o artista entra em contato com a vida da matéria. Dessa conexão, de repente, emergem imagens, indicações para agir. Sinais sutis a serem decifrados. Do vazio flui a experiência estética. "O artista necessita uma sociedade na qual o recolhimento e o retiro sejam direitos naturais" (READ, 1974, p. 17).

O artista busca uma atitude desprovida de propósito. Uma abertura, uma presença, uma sintonia com o impessoal. O ato artístico é fruto desse contato[29]. O "*eu*" depois atua intelectualmente, porém sem corrigir a emoção (BRAQUE *apud* READ, 1974, p. 181).

Trabalhar a emoção na arte é lidar com um saber, ao qual não se vincula necessariamente qualquer reflexão, ao qual não precede nenhuma história. Um saber constituído pela própria emoção. O conteúdo da arte é a profusão da vida, sua exaltação. Kandinsky e Shitao diziam que a obra existe abstratamente antes de sua materialização que dá acesso aos sentidos. Peciar investigou o invisível em um domínio que sempre foi do visível, dos sentidos. A arte é aquilo para o qual não temos palavras[30].

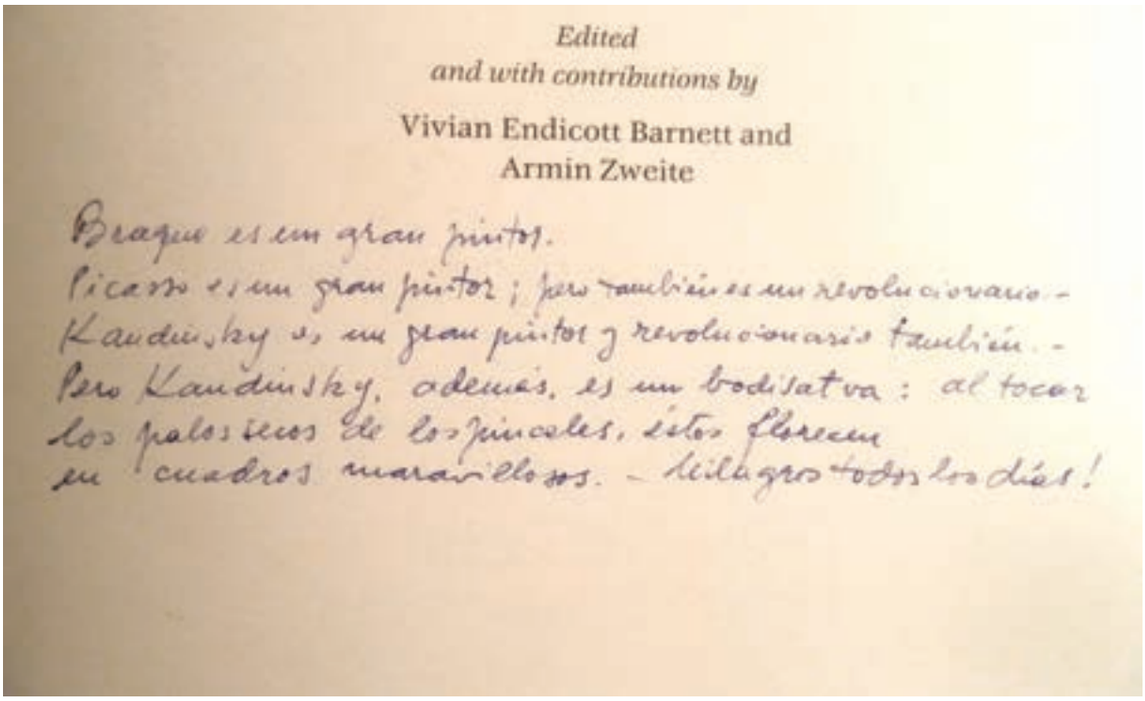
O *espaço* e a *cor* produzem uma ressonância afetiva imediata. A comunicação da obra de arte com o público instaura-se no plano da sensibilidade, pelas emoções, e dispensa palavras. A arte conduz ao mais essencial do humano: sua capacidade de sentir e amar[31].

---

29 Bert Hellinger discute essa atitude desprovida de propósito no contexto terapêutico e religioso. HELLINGER, B. Op. cit., 2006, p. 165.

30 O curso que se pode discorrer não é o eterno curso. LAOZI. Op. cit., 2007, p. 43.

31 HENRY, Michel. *Ver lo invisible: acerca de Kandinsky*. Madrid: Siruela, pp. 30-31, 54-55, 90-91.



Braque é um grande pintor.
Picasso é um grande pintor; mas também é um revolucionário.
Kandinsky é um grande pintor e revolucionário também.
Mas Kandinsky, além disso, é um bodisatva:
ao tocar os paus secos dos pincéis,
estes florescem em quadros maravilhosos.
Milagres todos os dias![32]

32 BASIACO, S. P. Nota realizada no livro: *Kandinsky: Watercolours and Drawings*.



Ícaro.
Prato cerâmico.



Boneca quebrada.
Madeira, Esplanada da universidade.
Avenida "*18 de Julio*", Montevidéu, 2003.

No contexto de extensiva mecanização e proliferação tecnológica, a consequência é a anestesia e o esquecimento do espírito coletivo. Peciar repensou a função da arte; buscou a transformação de si mesmo e a reintegração do artista com a coletividade.

O problema principal da arte de nosso tempo segue sendo: *Como criar pontes entre o povo e o artista?* No império capitalista, apesar da "livre" criação, ocorreu o isolamento social do artista. A arte é uma possibilidade de unificação com a existência coletiva, uma chance de nossa individualidade tornar-se social. A arte é o meio indispensável de integração do indivíduo com o todo[33]. Peciar tornou social sua individualidade. Apostou na infinita capacidade humana de associação, ajuda mútua e troca de ideias. A arte foi o caminho para unificar sua necessidade interior com o todo.



Acrílica s/ madeira.
90,1 x 60,2 cm.

33 FISCHER, Ernest. *A necessidade da arte*. São Paulo: Círculo do Livro, 1973, pp. 8-9.



Figura feminina.
Alumínio.
Exposição Casa de Rivera.
Durazno, 2008.





Peciar entalhando arenito.
Santa Maria, 2011.

Peciar entalhando arenito.
Santa Maria, 2011.[34]

34 Fotografias do I Encontro Internacional de Escultores de Santa Maria. Disponíveis em: <http://artepublicasm.blogspot.com/2012/03/1-encontro-internacional-de-escultores.html>.



Mulher indígena.
Projeto Mural Centro de Ciências Humanas – UFSM.
Acrílica s/ madeira.
91 x 60 cm.



Centauro.
Acrílica s/ madeira.
90 x 60 cm.

4.2 Necessidade interior e compromisso social

Peciar apostou em uma arte não elitista; discutiu o papel da educação do artista e do público, para além dos circuitos institucionais. Movimentou-se em direção à deselitização para aproximar a arte e o povo. O mestre instigava os estudantes a assumirem o compromisso com uma proposta artística aberta a novas investigações e criações: trabalhar até que a proposta se esgotasse em repetições; então, partir para outros desafios.

> Ao perceber que está copiando a si mesmo, que não supera os primeiros resultados inocentes... é o momento de iniciar outro estímulo e recomeçar tudo de novo: outro tema, outra matéria, outra cor, outro tamanho (BASIACO, 2009).

Quando a repetição é cansativa, deve-se animar a outra aventura mais estimulante. Só no processo de trabalho aparecerão as surpresas e desenvolvimentos. Após a ruptura, que direção tomar?

> Perseguir com afinco o pequeno descobrimento até a sua culminação. Em algum momento intuitivamente, a ruptura: deter-se, recomeçar, voltar a experimentar. Continuidade e mudança, amadurecimento do estilo e renúncia ao êxito repetido. A aventura e a obstinação rigorosa. Por um lado, insistir além do cansaço, por outro ir ao desconhecido com audácia (BASIACO, 2012).[1]

Atento à menor insinuação, que podia ser o germe de uma pesquisa fecunda, Peciar fomentava a insistência, o amadurecimento, a "garra", a paixão; considerava que, sem este estado de espírito, não havia criação.

Durante o processo do fazer é que brilha a "inspiração"; encontrar um sentido no fazer, achar o cerne da investigação. Peciar concebia a *forma* como algo ordenado com destino à harmonia. Dar forma é sair do caos em direção ao todo estruturado da composição harmônica. A maestria no fazer é o que dá o frescor espontâneo à obra.

> O resultado final não pode parecer algo penoso, com muito esforço, deve manter o frescor do começo; deve-se mostrar espontâneo, ainda que estudado com todo rigor no conjunto e nos detalhes. Isto se chama maestria no fazer. A maes-

1 BASIACO, S. Op. cit., 2012.

> tria não é técnica, não é nem habilidade, nem cálculo. É uma síntese da consciência e do impulso profundo inconsciente... A síntese é uma complexidade purificada até sua essência (BASIACO, 2009).[2]

O encontro da "*necessidade interior*" com o compromisso social era o *ideal* da formação para Peciar, que encarava a encomenda pública sem nunca renunciar à liberdade de criação. As obras públicas e a pedagogia permitiram-lhe a integração à sociedade. Dessa forma, escapou da "torre de marfim" das elites especializadas.

A necessidade da arte é a necessidade de transcendência, que se encontra na forma: "a harmonia do volume e do espaço, as proporções, o equilíbrio, a expressão vital do todo"[3]. A arte é feita com e sem razões...

> Até o artista mesmo desconhece o porquê profundo da iniciação de uma pesquisa, da eleição de uma forma, de uma cor, de um tema. A arte simplesmente floresce no inesperado (BASIACO, 1990).[4]

2 BASIACO, S. Peciar. *Peciar Esculturas*. Montevideo: IENBA, 2009.

3 A harmonia, para Peciar, era o sentido do todo que compõe o conjunto. Sobre harmonia cromática, ver: *Enseñanza de Bissière.* Op. cit., 2012.

4 BASIACO, S. Peciar. *Catálogo: São Miguel, escultura no campus da UFSM, 1989*. Santa Maria: UFSM, 1990.



São Miguel.
Cimento.
Campus UFSM, 1989.

A fé que dava sentido ao fazer do santeiro do século XVIII deu lugar à emoção estética da contemplação em Peciar. O *São Miguel*, diferente do objeto de culto, convida ao deleite visual e artístico com um caráter simbólico de alusão à justiça.



São Miguel.
Nanquim s/ papel, 1985.

O *saber-do-corpo* não pode ser transmitido pelos mestres, apenas na introspecção se desvela esta fonte dos mistérios. Quando o artista não está mais centrado na intenção de algo, desperta-se outra *consciência* do campo perceptivo: criador e obra tornam-se aspectos renovados de uma totalidade que pulsa de forma integrada.



Exposição na Sala *Cláudio Carriconde*.
Centro de Artes e Letras/UFSM.



Chuva nos morros.
Óleo s/ madeira, 1993.

A criação converge para um ponto onde a consciência contemplativa está inteiramente livre de intenções ou propósitos próprios. Peciar foi companheiro do devir. Na ação espontânea, o saber do corpo flui com liberdade, pois não encontra os obstáculos da intenção. A unidade com a matéria tem como efeito o frescor criativo que naturalmente transparece.

> Devemos considerar como as expressões do conhecimento opõem-se à graça natural que as coisas têm por não serem conscientes, por simplesmente existirem centradas em seu ser. [...] a partir do momento que se tem consciência de si, [...] põe-se sobre cada ação um suposto olhar que julga se ela é certa ou errada, se deve ou não ser feita [...] a conquista do "conhecimento" expressa uma perda (SUSSEKIND, 2013).[5]

5 SUSSEKIND, Pedro. O mundo em forma de anel. *In*: KLEIST, Heirich. *Sobre o teatro de marionetes*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013, pp. 48-49.



Figura.
Cerâmica.



Abstração.
Óleo s/ tela.
94 x 62 cm, 1960.



São Miguel.
Terracota.

O conhecimento racional, a reflexão e a vaidade podem se opor à graça, ao encanto e à inocência. Ao manipular a matéria, subitamente como um relâmpago, apreende-se a imagem como uma totalidade.

Peciar partia da introspecção e do aprimoramento da forma para buscar o eco social da participação na coletividade. Insistia no aprofundamento da investigação antes das atividades de extensão. O intuito era o amadurecimento da pesquisa antes do "diálogo" público; por isso, a pesquisa em *atelier* e a insistência no autodescobrimento. Em arte não se *conhece* de antemão, a criação se dá na *sensibilidade pela matéria durante a ação*.

> Nunca fora do "fazer". Não há "ideias" claras prévias à manipulação da matéria sensível. Parte-se num titubeio cheio de dúvidas em direção ao desconhecido... Em qualquer procedimento o primeiro é a sensibilidade (BASIACO, 2009).

A investigação em arte é uma identificação com o material até a intimidade total no caminho da forma harmônica.

> O artista trabalha com sua emoção, com sua sensibilidade, com sua percepção e alguma voz interior que o leva por diferentes caminhos e chega um momento que se arma o conjunto, o todo. Onde aprender isso? Só na prática interior, fazendo, fazendo... (BASIACO, 2009).

Na formação do artista a experiência pessoal é o importante. Não há palavras inteligíveis para aqueles que não têm alicerces na experiência[6]. Quando duas pessoas passaram pela mesma experiência, somente apontando-se com o dedo se produz a compreensão sem palavras. "Mas sem a experiência comum, as explicações inteligentes provocam mais confusão" (SUZUKI, 2009).[7]

Peciar indicou o caminho da experiência direta e rejeitou tudo que aparentava ser uma imposição de autoridade externa. Cada um descobria seu próprio caminho.

> *"Caminante no hay camino. Se hace camino al andar." Caminante de la escultura, no hay premisa-chupete, no hay esplicaciones-muletas, no hay programas escalera-mecânica. "TODO LO APRENDIDO DE OUTRO, NO SIRVE." Experimentar: es ló que hay, valor!!! Haciendo con las manos, dudando, descubriendo, jugando en soledad, pero com pasión. Solo andar con las piernas propias, se hace el camino del arte* (BASIACO, 2006, n.p.).[8]

Abandonar o mestre e experimentar. Partir da introspecção intuitiva até chegar à intervenção social. Basiaco (2006), preconizou a integração da obra plástica à arquitetura e ao urbanismo para encontrar um eco social. "*A arte como meio de educação visual e de melhoria da vida coletiva.*" O sonho era a presença da arte no espaço público, *decorar* a vida com uma mensagem positiva para toda a comunidade. "A escultura na rua não vende nada, não promove nenhum político; é de graça." A generosidade da arte é contra o sistema. A cidade não pode ficar somente nas mãos dos que lucram. Cada escultura na rua é um gesto educativo na derrocada do capitalismo.

Antes da extensão, uma investigação exaustiva dos meios de expressão visual, um trabalho árduo de descoberta e desenvolvimento natural do estilo.

---

6 SUZUKI, Daisetz Teitaro. *Introdução ao Zen-Budismo*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1971.

7 SUZUKI, Shunryu. *Mente Zen, mente de principiante*. Buenos Aires: Estaciones, 1987. Citado no catálogo *Peciar Esculturas*. Montevideo: IENBA, 2009.

8 Referência a Antonio Machado, em: *Exposición coletiva taller Peciar IENBA* (folder). Museo del gaucho, 2006.

> Esforço, paixão, luta pela conquista é o que precede inexoravelmente à "inspiração". A frivolidade, a comodidade, o descompromisso, a tibieza, o esporádico carecem deste sentido religioso que é o fazer arte (BASIACO, n.d.).[9]

A atitude apaixonada do mestre contagiava os estudantes. Quando os estudantes também assumiam este compromisso com a arte, a ação pedagógica se cumpria, independentemente da forma produzida.

A "*necessidade interior*" que falava Kandinsky atravessa a obra plástica e pedagógica de Peciar. Seguir este princípio era não se conformar em "representar os objetos materiais", mas sim criar condições para o encontro com a composição do todo harmonizado através da relação dos corpos entre si.[10]

Na pedagogia de Peciar o essencial estava no diálogo pessoal com o estudante diante de seu próprio trabalho.

> O fazer arte é um trabalho de introspecção. O comentário crítico deve sempre alentar uma maior profundidade. O elogio deve ser parco, as comparações não servem para nada; nunca se deve insinuar soluções "melhores". A tarefa didática é delicadíssima. Ressaltar os aspectos positivos e deixar que o estudante se dê conta dos "erros" por si mesmo com o tempo. O professor como um jardineiro cuida, não exige resultados, exige dedicação. Estimula acertos com sinceridade; desestimula imitações e repetições com cautela e trata cada um de modo diferente (BASIACO, n.d.).

O que importa é o estudante, muito mais que o método ou o conteúdo. Todos os demais elementos devem estar colaborando para o florescimento da criação do educando. Para isso não existe uma regra lógica e geral para todos: o que serve para um é irrelevante para outros. "Há um momento, muito pessoal, que o estudante cria algo 'novo', diferente de tudo que vinha realizando aos tropeços" (BASIACO, n.d.).

Peciar fomentava um estudante aberto, com autocrítica, interessado, trabalhador, imaginativo, criador, intuitivo, independente e não conformista. Para isso, concebeu um currículo para uma formação humana, técnica, conceitual e prática de um artista e de um arte-educador com visão própria, individualidade, diferenciação e compromisso social.

---

9 BASIACO, Silvestre Peciar. *Tesis para taller Fundamental IENBA.* Montevidéo: Manuscritos sem data.

10 KANDINSKY, Nina. *Kandinsky y yo*. Barcelona: Parsifal ediciones, 1990, p. 68.

Cada experiência de realização deve surpreender, antes que a ninguém, a si mesmo: criar é encontrar o desconhecido, o que antes não existia e agora existe.

> Na criação há um deixar-se ir pelo inconsciente e há um resgate consciente do que é novo: de um devaneio "*brinca-lhão*" no manuseio da matéria, surgem formas que se aceitam ou se descartam. Saber eleger é tarefa consciente. Como o é a busca da *perfeição* formal. Mas, sem o primeiro e vagaroso encontro, de onde se abre a tampa consciente do profundo inconsciente, não há criação (BASIACO, n.d.).

O processo de criação encontra-se fora do âmbito do ensinar; deve-se fazer um esforço solitário onde ninguém pode aconselhar. A introspecção constante na prática artística é um caminho que se conhece andando. Peciar dizia que algumas vezes não se chega muito longe, outras vezes as mãos alcançam obras "inspiradas". Além da *criatividade*, outra qualidade do artista é a *sensibilidade*.

> A sensibilidade é uma faculdade que cresce com o exercício. É o contrário do costume que não deixa ouvir, ver ou tocar com emoção, como se fosse pela primeira vez. A sensibilidade requer atenção extrema. Quando o artista cansa de uma matéria e já não a sente: é o tempo de mudar a matéria, dar outro estímulo à sensibilidade. O que se ganha em experiência pode-se perder em sensibilidade (BASIACO, n.d.).

Depois, a *emoção*, que mantém acesa a plena atenção, "que nos faz sentir o viver mais intensamente". A arte como uma "paixão, uma sede, algo biológico". *Criatividade, sensibilidade, emoção*... Depois, a *reflexão* inteligente. O artista sente e também pensa. A autoconsciência crítica deve estar sempre presente em cada obra; é o que corrige, mas com cuidado para não matar a emoção que ditou as formas. Georges Braque dizia: "*Amo a regra que corrige a emoção; amo a emoção que corrige a regra* [...] a emoção é a semente e a arte é a flor"[11]. Pareja (1977, p. 2) sintetizou dizendo: "a regra e a emoção que se corrigem mutuamente", referindo-se a Braque, mas disse que ele mesmo não adotou nem uma nem outra; trabalhava sempre como lhe dava gana ou como ia necessitando; a geometria servia-lhe como trampolim para a aventura da pintura, como dizia Juan Gris.

11 BRAQUE, Georges. Le jour et la nuit. *In*: *Revista Taller*, n° 2, ano 2, AEBA, junho, 1953. Ver também: READ, H. *Carta a un joven pintor*. Buenos Aires: Siglo Veinte, 1976, p. 181.



*Paisage*m.
70 x 43 cm, 1978.

2/

los que pueden interesarse por el arte.
El caso de Jorge es como tu dices pero es quizá mas complejo que simplemente eso de hacer.
De todos modos tenemos nuestro planteo personal, que aún cuando transitorio es ya algo. Tu con tus clases, yo estacionado en esta tierra, con a la espera de algo, que -- puede ser quedarme en ella trabajando.
En esta carta te refieres a lo que digo en mi catálogo. Y dices que no estas de acuerdo en algo que digo. Es cierto que tengo el propósito de no detenerme a averiguar en qué es que no estás de acuerdo. Voy a seguir con mi tema, sugerido por tu carta. Yo tenía hecho un dibujo que serviría de carátula a un Tiraje del catálogo de mi exposición de Punta del Este. Acabo de terminar una serie de siete dibujos terminados sobre el mismo tema. Los mismos elementos; la misma composición (?); el mismo planteo de claroscuro, que varía en los tres últimos. Ahora bien: ¿Quién dijo lo de "la regla que corrige la emoción"? Juan Gris? Braque? Porque si bien no cuadra para Juan Gris que sería mejor a la inversa, diciendo "la emoción que corrige la regla", pero que, tampoco yo diría hoy, que no se aviene con lo que conocemos de Juan Gris. Admito la frase para Braque, pero entonces digo que tanto en uno como en otro viene bien aplicar las dos. Vale decir: "la regla y la emoción que se corrigen mutuamente". Yo no adopté ni una, ni la otra. Trabajé siempre como me venía en gana o como lo iba necesitando.

Carta de Pareja a Peciar, 8 de maio de 1977, p. 2.

A intuição dá "um novo passo" e é necessário "reconhecer" o fato. Pareja (1977, p. 3) estudava até como era "o fazer espontâneo". Quando fazia algo não se notava o esforço. Era quando estudava o "como fazer"; tinha que prestar atenção à cor, à matéria. O caminho do artista é o da depuração. O original se refere à origem; original não é o novo. O estudo da arte não é uma soma de conhecimentos[12].

Pareja (1977, p. 4) acreditava em um estado de seleção que vai se formando no artista e que opera de forma instintiva. Da experiência surgem fatos e coisas novas, que o "eu" não seleciona, mas sim a seleção se opera em nível inconsciente, por fora da razão, e que se integra ao conjunto seletivo do artista. "A grande forma e os detalhes": sempre haverá isto em toda arte. Klee entendia isso, ainda quando se trate de um desenho no centro do papel; sempre estará a grande forma, o grande espaço, ou o que seja que ordene o caos.

Contraditoriamente, o artista pode ser impulsivamente ordenado e ir alternando o afã e a ordem. O importante para Pareja (1977, p. 7) era "não matar o anjo". Pode se trabalhar de qualquer modo. "Sem um método, há um método. Sem ordem, sempre há uma ordem."

O processo de criação culmina na *intuição*. Saber, mas *sem saber como sabe*. "Não sabe como o fez; saiu-lhe assim." O *saber do corpo* é a síntese do instinto, da emoção e da inteligência em uma situação superior, uma totalidade, um sentido cósmico.

Com o amadurecimento desse processo surge a questão da atuação na sociedade. "Promover o desenvolvimento do potencial de cada estudante, sem saber para onde encaminhar sua atuação na sociedade, sem pensar numa ética do artista, seria abandoná-lo a um conformismo confortável", que, para Basiaco (n.d.), desenvolveria um egoísmo indiferente ao meio social e negativo enquanto arte: "*A arte é para os outros; a arte é para todos.*"

Cada estudante é fundamentalmente distinto. A iniciativa individual era alentada por Peciar. O diálogo sem "corrigir" ajudava na autorreflexão. O trabalho era feito com emoção. A reflexão era, para Basiaco, como o balanço da experiência; não para "melhorar" o feito, mas sim para "fecundar a próxima experiência".

12 Carta de Pareja a Peciar; 8 de maio de 1977.

Iniciativa, subjetividade, emoção e reflexão. *A intervenção docente incentivava* o estudante a aventuras desconhecidas.

As estratégias educacionais de Peciar, principalmente quanto à avaliação, divergem da maioria das instituições, nas quais o controle é o protagonista de um circuito que faz da educação um dispositivo. Corrêa ressalta a valorização da avaliação nas instituições sob a fiscalização do Estado.

> Avaliar, a partir dos anos setenta, passou a significar a aplicação de técnicas, de fórmulas científicas para obtenção dos valores do desempenho de cada um. As notas passaram a ser dados para o sistema. [...] as técnicas de avaliação [...] verificaria o *output*, ou a aprendizagem do aluno [...]. Estes procedimentos eram acionados para eliminar as avaliações subjetivas e tornar a ação do professor completamente neutra e impessoal (CORRÊA, 2005, p. 181).[13]

Corrêa mostra que a avaliação é uma tecnologia de governo que almeja a submissão de todos: "fazer produzir um mesmo produto". Destaca a avaliação entre os mecanismos educacionais acionados na produção de governo, pois torna os alunos objetos do conhecimento científico da educação. Um dos efeitos é o abalo que a avaliação provoca "na capacidade de cada um de decidir sobre a qualidade do que produz"[14].

Peciar saiu da lógica avaliativa impessoal e normalizada, onde o próprio professor avalia o que ensinou, através do sequestro do trabalho do aluno, que volta marcado com uma nota. Quando a avaliação se torna um hábito: "habitua-se também o aluno à desimportância do que pensa sobre o que ele mesmo produziu" (CORRÊA, 2005, p. 183).

A verificação e valoração externas que seguem o cumprimento constante de tarefas visam produzir o cidadão trabalhador. Por isso, as crianças são recolhidas pela força da lei e mantidas até boa parte da juventude sob a estupidez e a violência de uma rede, no qual a "gramática da cidadania não serve para expressar inconformismos nem rebeldias" (CORRÊA, 2005, p. 183).

O modelo de juízo e verificação constante que produz dados continuamente foi abandonado por Peciar, que não admitia que a formação se resumisse em um dispositivo de controle. Sentiu que o professor precisava renunciar ao policiamento constante; para

13 CORRÊA, Guilherme. *Um corpo para tolerância*. *In*: PASSETI, Edson. A tolerância e o intempestivo. Cotia: Ateliê Editorial, 2005, p. 181.

14 *Idem*.

isso, flexibilizou no currículo a obrigatoriedade de frequência. Com os câmbios avaliativos potencializou a criação, pois a "*ocupação constante no cumprimento de tarefas desloca a importância e tende a neutralizar nossa potência de criar*" (CORRÊA, 2005, p. 185).

Com a transformação da avaliação interferiu-se nas relações de poder entre professores e alunos; o professor orientador não avaliava os próprios estudantes. A avaliação era realizada por uma banca posicionada

> [...] fora do esquema cômodo das notas; elaborando um texto que analisa e discute, de forma mais objetiva e razoável possível, os resultados do estudante pelo conjunto de sua obra criativa; considerando paixão, engajamento, livre iniciativa, personalidade ativa, espírito colaborador e revolta em aceitar verdades ou formas que não sejam de sua descoberta pessoal. O talento artístico também é apreciado, porém dentro de um contexto total (BASIACO, 2004).

Peciar prescindiu das notas, provas e controle de frequência; diferiu do dogma avaliativo baseado no castigo e na impessoalidade. Pareja dizia que o problema da educação é revelar e conservar as características individuais. O cumprimento de tarefas e a realização de provas entranha nos alunos a passividade e a submissão intelectual.

A imposição de ideias foi substituída pelo resgate do original e próprio de cada indivíduo. Peciar colocou o estudante como protagonista no planejamento educativo; diferente do ensino que se atém à verificação de conhecimentos acumulados e selecionados por outros e transforma o aluno em um número.

Pareja (2016, p. 130) sinalizava que o problema era a concepção de ensino que não concede ao estudante outro valor que o de recipiente do conhecimento, negando-lhe o descobrimento cheio de vida que surge da investigação.

> O ensino burocratizado conquista a ordem e a tranquilidade. Perde-se o valor humano e a relação humana. É monstruoso. A *educação ativa* situa o estudante na investigação, reconhece-lhe a expressão pessoal e própria e tenta por todos os meios liberar-lhe de preconceitos. [...] nós abandonamos o ensino teórico como ponto de partida de estudo. A teoria como fundamento da atividade não é educação ativa, é sua negação, sua antípoda (PAREJA, 2016, pp. 130-131).

É necessário ser livre para ser alguém. Uma nova educação é necessária para um novo mundo. Ao aceitar a mesma estrutura

educativa institucionalizada, não é possível mudar o estado das coisas. Peciar levou a cabo um processo formativo que se radicava na vivência ampla e profunda da liberdade.

No contexto tecnológico, as formas de dominação tornaram-se cada vez mais sutis. Pareja (2016, p. 131) alertava que "o importante é extirpar a cultura oligárquica que sempre encontra formas de dominar". É necessário que todos compreendam e se liberem das próprias tendências que conduzem à gestação do autoritarismo.

> Porque não bastará a rebeldia, se não está acompanhada da clara consciência dos direitos e responsabilidades que entranha a aspiração e o exercício da liberdade. Não haverá revolução efetiva, se não se opera a revolução em cada um dos homens (PAREJA, 2016, pp. 131-132).

Havia uma necessidade de distanciamento do método científico com base no conhecimento progressivo aplicado à educação. A estruturação gradual do ensino submete os alunos a "verdadeiras torturas mentais; onde o tédio e as penitências imperam como necessárias para conformar o indivíduo" (PAREJA, 2016). Peciar resistiu e transformou um método brutal e seletivo.

Na educação, quando se desconsidera a liberdade e se aceita a opressão, o resultado favorece a produção de novos autoritários. A universidade não pode combater o autoritarismo, sendo que, ao mesmo tempo, pratica uma educação autoritária.

> A liberdade é uma conquista que deve operar-se nos homens; e para que seja duradoura no meio social, o autoritarismo deverá ser erradicado dos métodos de investigação científica para ter uma garantia de que também será do meio social e político (PAREJA, 2016, p. 132).

Peciar revisou "o aceito", colocou em dúvida "a verdade" no regime educacional, em que "a verdade" representava "a autoridade"; posicionou-se contra a mentalidade aristocrática. A experiência que cada indivíduo realiza seria vitalmente a única possibilidade de atingir "as profundas ressonâncias interiores"[15].

No ensino autoritário, há o risco da formação de mentalidades fechadas a toda forma de renovação. "*Todo indivíduo habituado* à lógica da concatenação de definições fecha suas possibilidades

15 PAREJA, M. A. *Op. cit.*, 2016, p. 133.

investigativas pessoais”[16]. Acatar “a verdade” apaga o fogo da emoção e a vitalidade dos acontecimentos.

Cada situação pedagógica é diferente, porque cada pessoa é única, e esta diferença Peciar exaltava; assim, preservava a expressão pessoal dos estudantes. Ensinava a parte estética, a forma que melhor comunicava a mensagem. “*Aí é onde intervém o educador cuidando rigorosamente para não interferir na subjetividade manifestada*” (BASIACO, 2012).

Peciar criticou as diferentes formas de sujeição e a vaidade de usar a arte como promoção pessoal na pirâmide social: “*Parecer de vanguarda ou melhorar a vida cotidiana das pessoas comuns*?” *N*ão viver da arte e sim pela arte[17] era uma ética herdada, que fomentou uma educação que despertava a dúvida e o sonho. Com liberdade e criação, o mestre semeou a arte no cotidiano educacional.

Essa ética foi cultivada também na vida pública e teve suas raízes em um processo individual de autoformação artística constante. O mestre desenvolveu um *cuidado de si*[18], para não ser desviado constantemente da arte pelas demandas produtivistas. Um cuidado com a própria individualidade foi, para Peciar, um modo de abrir mais espaço aos aspectos artísticos da existência. Apesar de aparentemente “privada”, essa atitude desdobrava-se socialmente através da educação e da arte pública.

O rigor e a autodisciplina tornaram o *atelier* o *habitat* do mestre. Um aparente “afastamento” do quadro político e social fortalecia a autonomia para construir uma trajetória mais dependente de si próprio. Assim, Peciar apostou em modos de conduta mais pessoais. Diferentemente do individualismo, este autorrecolhimento era o impulso para a participação no processo social e político. A escolha pela austeridade na atitude individual caracteriza o valor atribuído ao indivíduo em sua singularidade e mostra certa independência em relação aos grupos a que pertencia e às instituições de que dependia.

A valorização da vida artística estava relacionada com o dia a dia no *atelier*. Em companhia das cores, Peciar fortalecia as relações consigo mesmo e com a matéria. Essa experiência estéti-

16 *Idem*, p. 134.

17 Miguel Ángel Pareja: “Não viver da pintura; viver pela pintura.”

18 FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 3: o cuidado de si.* São Paulo: Paz e Terra, 2014.

ca cultivada o levou a tomar a arte como paixão e campo de ação, para transformar a si mesmo e a sociedade. Cuidar da singularidade caracterizava a formação.

O cuidado consigo mesmo é uma necessidade para o artista, que define seu desenvolvimento e organiza sua prática. A arte envolve aplicar-se a si próprio, ocupar-se consigo mesmo. Este ocupar-se de si próprio antecede a vida pública. Indiferente a riquezas e honras, Peciar cuidava de si e cultivava a "arte da existência"; a formação do artista, para ele, envolvia uma "cultura de si"[19].

A arte de viver, através de um *cuidado de si*, compreende retornar-se para si mesmo, para saber o que é conveniente fazer objeto dos próprios cuidados. A formação do artista é um exercício permanente do cuidado consigo; um caminho de renúncia às outras ocupações, para tornar-se disponível à arte. Peciar não perdeu tempo e não poupou esforços para "formar-se" e "transformar-se". Voltar-se para a arte exigiu-lhe "voltar-se a si"[20].

A vida de Peciar no *atelier* era um *"privilégio-dever",* um *"dom-obrigação"*[21]. Apostar na liberdade era tomar a arte como objeto de toda a sua dedicação. Esse processo extrapolava o *atelier*, era válido todo o tempo e durou toda a vida. Em sua pedagogia, o mestre combatia as falhas sem atacar os indivíduos[22]. Ocupar-se da arte é ocupar-se consigo mesmo. Para isso não há idade; é uma espécie de exercício permanente.

O trabalho do artista implica um labor; é preciso tempo para ficar no *atelier*, face a face consigo mesmo, recolhido no silêncio para poder expressar a vida. Este trabalho de si para consigo está ligado com a comunicação com o outro. Consagrar-se a si mesmo, para Peciar, não se constituía em um "exercício de solidão", mas em uma "prática social" (FOUCAULT, 2014, p.67).

19 O princípio do cuidado de si, dizia Foucault, adquiriu um alcance bastante geral: o preceito segundo o qual convém ocupar-se consigo mesmo tomou a forma de uma atitude, de uma maneira de se comportar, impregnou formas de viver; desenvolveu-se em procedimentos, em práticas que eram refletidas, desenvolvidas, aperfeiçoadas e ensinadas; constituiu uma prática social, dando lugar a relações interindividuais, à troca e comunicações, e até mesmo a instituições, proporcionou um certo modo de conhecimento e a elaboração de um saber. *Idem*, p. 58.

20 *Idem*, p.60.

21 Epicteto. Idem, p. 62.

22 *Idem*, p. 62.

O artista instaura processos contra os seus próprios costumes. Desloca o olhar sem dispersar-se nas agitações cotidianas. Volta-se para si mesmo como para um porto ao abrigo das tempestades. Nessa relação consigo é que Peciar dizia ser possível ouvir a "necessidade interior". Ao converter-se a si, o artista afasta-se das "preocupações com o exterior, dos cuidados com a ambição e do temor diante do futuro"[23].

A experiência estética é uma experiência de si. A criação é um modo de acesso a si próprio. Através da matéria, efetua-se uma relação consigo. Na formação, é fundamental o retorno a si, a atenção à arte e à responsabilidade política do artista. O retorno a si determina a suscetibilidade do artista às perturbações e paixões que a vida pública suscita.

Os valores e as práticas de Peciar, definidas pelo princípio de uma relação consigo, permitiram dar forma e condições às suas ações políticas e seus encargos públicos. O exercício da atividade artística implicou um engajamento pessoal e durável. O artista, com uma elaboração de si, não se identifica, de modo ostentatório, com as marcas do poder[24].

A arte-educação era exercida, por Peciar, a partir do *recesso em si mesmo*, ou seja, da relação que ele como educador estabelecia com a arte no trabalho ético sobre si. A política educacional da *livre escolha* prescindia da obediência para que o estudante pudesse colocar-se à disposição da arte no ateliê, o que implicava liberar-se de outras tarefas[25].

A expressão artística é singular em cada um e coletiva pelo vínculo de comunidade que estabelece entre os indivíduos. A ética pedagógica permite uma formação do artista sintonizada às diferentes formas de atividades sociais e políticas. A educação, para Peciar, definia uma maneira de viver, um modo de relação consigo, com o próprio corpo, com o meio, e assegurava sua autonomia como artista.

O *atelier* é o lugar onde se exige uma constante "atenção a si, ao estado em que se está e aos gestos que se faz"[26]. A quietude do espaço potencializa uma atenção à arte e ao próprio corpo. Nesse estado, a arte pode se manifestar como *atividade não deliberativa*.

23 *Idem*, p. 84.

24 *Idem*, p. 117.

25 *Idem*, pp. 119-120.

26 *Idem*, p. 131.

As obrigações cotidianas podem desviar o artista e o impedir de ocupar-se com a arte. Como trabalhar no *atelier* se está preso a encargos diários? A renúncia dos vínculos privados tem consequências na vida... Peciar deixou a arte definir seus modos de existência. Sua pedagogia foi uma estilística do vínculo individual e da reciprocidade, enquanto o contexto do ensino era caracterizado pela dominação. O *cuidado de si* do artista manifesta-se nas práticas em relação aos outros. A necessidade de compartilhar a arte liga o artista à comunidade humana da qual ele faz parte.



Centaura.
Terracota.





Sereia e centauro.
Década de 70.

Sereias.
Carvão, 1975.



Cristo Sem Terra.[27]
Acrílica s/ madeira.
Acervo CAL/UFSM.
120 x 90 cm, 1996.

27 Referência ao Massacre de Eldorado do Carajás, Brasil.



Zia Emma.
Trieste-América 1924 - Terra e libertá.
Guache, acervo CAL/UFSM, 93 x 70 cm.



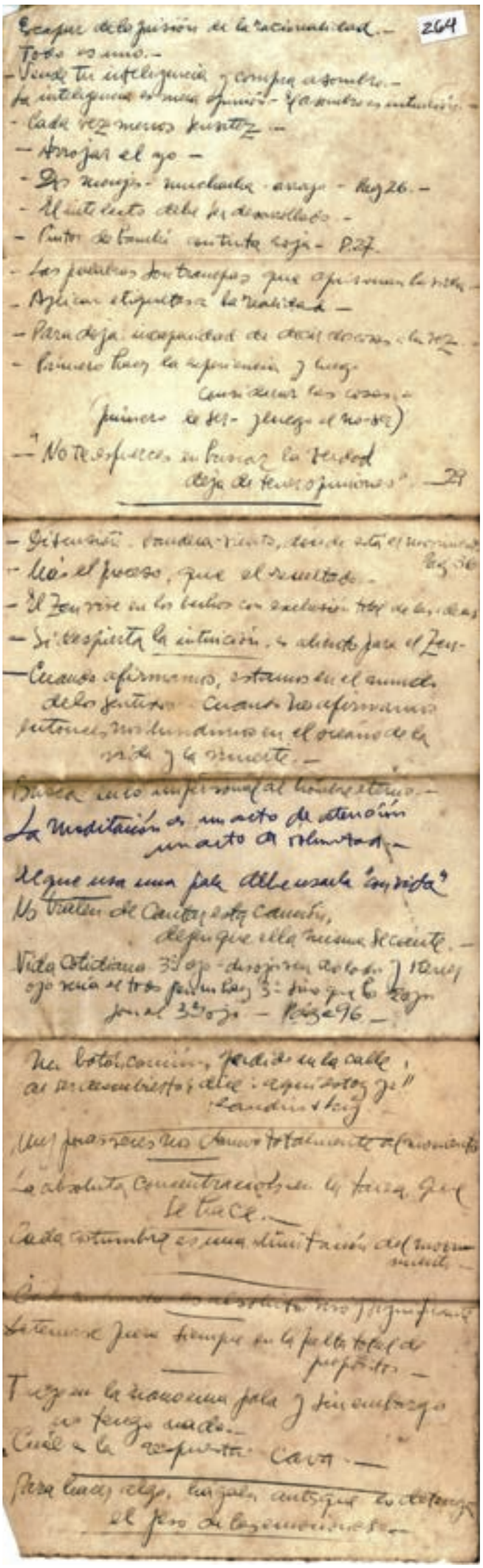


Abstração azulada.
Óleo s/ cartão.
58 x 42,5 cm, 1957.

Paisagem com cabra.
Óleo s/ tela.
42 x 29 cm, 1952.



Cristo.
Terra para os que nela trabalham.
Xilogravura.



Notas de Peciar sobre o Zen.

Notas de Peciar sobre o Zen

Escapar da prisão da racionalidade - Tudo é uno.

Vende tua inteligência e compra assombro. A inteligência é mera opinião - o assombro é intuição.

Cada vez menos sensatez. Arrojar o eu.

As palavras são armadilhas que aprisionam a vida, aplicam etiquetas à realidade.

O paradoxo: incapacidade de dizer duas coisas ao mesmo tempo.

Primeiro fazer a experiência e logo considerar as coisas. (Primeiro o ser - logo o não ser).

Não se esforce em buscar a verdade; deixa de ter opiniões.

Discussão: bandeira-vento, onde está o movimento?

Mais o processo que o resultado.

O Zen vive nos fatos com exclusão total das ideias.

Se desperta a intuição é fôlego para o Zen.

Quando afirmamos estamos no mundo dos sentidos; quando não afirmamos, então nos afundamos no oceano da vida e da morte; busca no impessoal ao homem eterno.

A meditação é um ato de atenção, um ato de vontade.

Aquele que usa uma pá deve usá-la "com vida".

Não tratem de cantar essa canção; deixem que ela mesma se cante.

Vida cotidiana: os dois olhos são o terceiro olho;

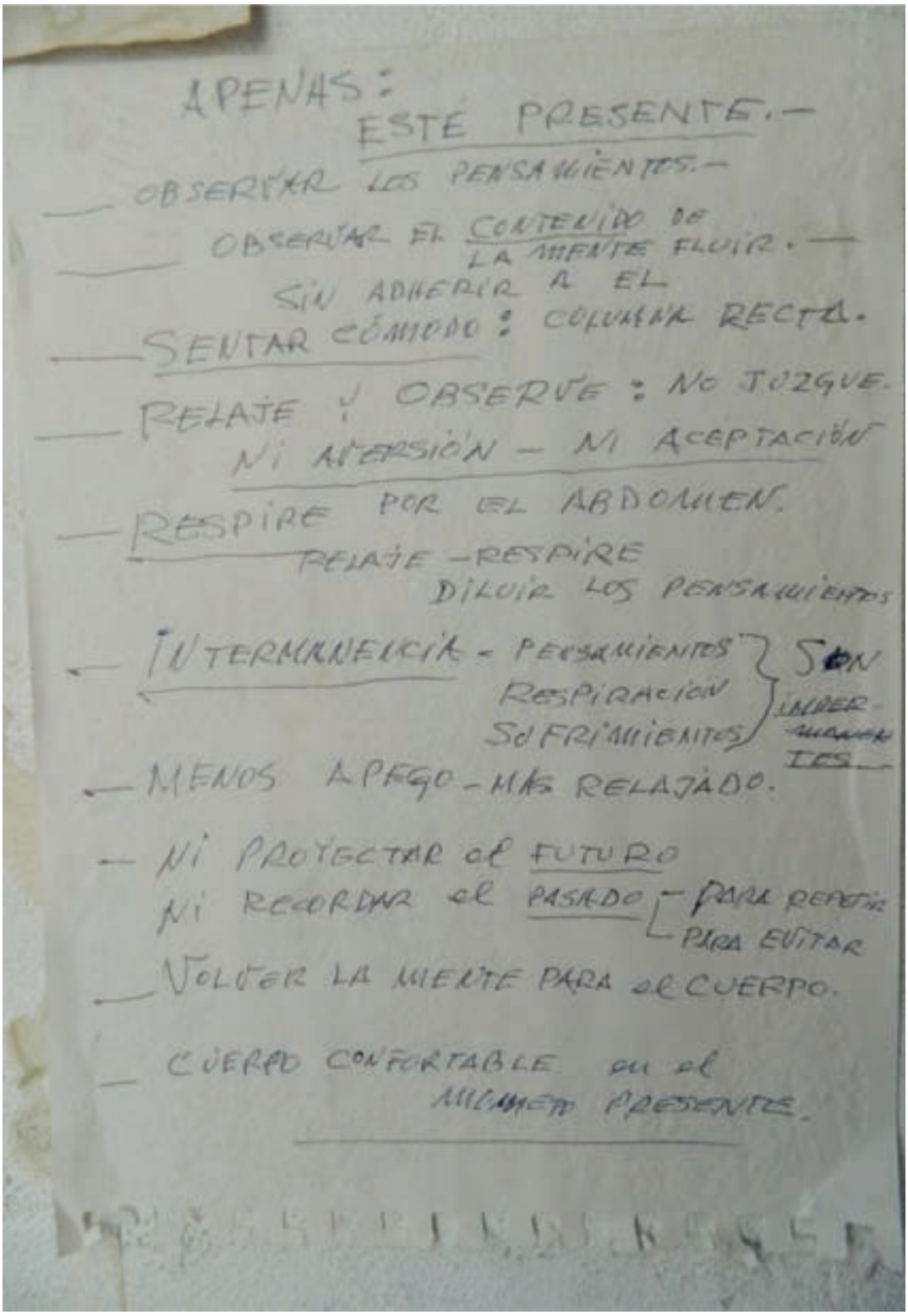
A tarefa é a absoluta concentração;

Cada hábito é uma limitação do movimento.

Deter-se sempre na falta total de propósitos.

Tenho na mão essa pá, e, no entanto, não tenho nada.

Para fazer algo, faça-o antes que seja detido pelo peso das emoções.



Apenas: esteja presente.
Parede do *Atelier* Peciar, Montevidéu, 2016.

4.3 Arte e Sociedade

Peciar viveu intensamente a década de 1960; período marcado pelo abuso de poder e uso da violência pelos governos da América Latina. Ao mestre restou a resistência e o combate contra aqueles que detinham o poder, através da arte e de uma outra pedagogia. Nas décadas de 70 e 80, o Estado se estruturou de modo a abolir qualquer conexão que pudesse existir para o exercício de um controle popular. O Estado consolidou o monopólio da violência organizada por meio de instituições como a polícia, o exército e o sistema carcerário.

As implicações políticas no trabalho de Peciar intensificaram-se na década de 1950, quando ele se somou à tradição rebelde latino-americana, que ganhou impulso na Argentina com a *Reforma de Córdoba*, em 1918. Reavaliou-se, então, a função do sistema universitário, seu impacto na sociedade e as regras que davam acesso ao ensino. Os estudantes reivindicaram, dentro do Estado, autonomia de organização. Estudantes, professores e graduados teriam a maioria no poder de decisão dos conselhos universitários. O compromisso com a ação social era parte intrínseca da missão da universidade (CAMNITZER, 2008, p. 144).[1]

Peciar participou da segunda onda de reformas universitárias no fim dos anos 50 e início dos 60. Além de atualizar a Reforma de Córdoba, os estudantes se uniram no combate dos tratados militares que visavam criar bases militares estadunidenses na América Latina. A renovação e revisão da estrutura da universidade reafirmou a necessidade de facilitar o acesso educacional a setores mais amplos da população. Havia a necessidade de encontrar outros meios de encarar os problemas sociais.

No capitalismo, a educação era um sistema burguês e pró-imperialista, que servia somente para manter, reproduzir e desenvolver os próprios modos de produção do capital.

A participação na revisão do ensino universitário levou Peciar a perceber que o *ensinar* não era o meio mais adequado para a aprendizagem da arte. O mestre se aproximou do diálogo freiriano, no qual a educação é uma maneira de compreender como o poder é utilizado

1 CAMNITZER, Luis. *Didáctica de la liberación: arte conceptualista latino americano.* Montevideo: HUM, 2008, p.144.

para impedir que os oprimidos exerçam sua capacidade de tomar decisões. Educação como encontro, combate da cultura de dominação, não como transferência de conhecimento. Peciar concretizou uma desinstitucionalização da educação, na tradição de Paulo Freire.

Os artistas latino-americanos se engajaram na liberação política. O objetivo da educação não se reduzia à mera melhoria de conteúdos; era necessário um aumento substancial no acesso à educação.

No campo da arte, a partir da Segunda Guerra Mundial, aumentaram as críticas em relação à *Arte Moderna* e sua mercantilização. A comercialização absorveu uma arte radicalmente de protesto e essencialmente revolucionária. Quando a revolução cultural se transformou em objeto comercial, o campo da arte se complicou. Disseminou-se, segundo Javier Alonso[2], o estereótipo do Picasso milionário entre o público em geral e entre os artistas também. Porém artistas em muitos lugares se rebelaram contra o mercantilismo e alguns seguem resistindo.

Com o deslocamento do *centro* do mundo artístico de Paris para Nova York, a *arte moderna* foi dominada pelos *marchands*, colecionadores e patronos. A "revolução pasteurizada" se tornou um grande negócio. Os comerciantes de arte em Nova York, de uma dúzia em 1942, chegaram a mais de 650 em 2001[3]. Os *marchands* do pós-guerra, que apreciavam arte e queriam ajudar os artistas, foram substituídos por ávidos negociantes que logo dominaram o sistema da arte, em nome do mercado competitivo.

O conceitualismo e a desmaterialização representavam a renúncia do objeto e o combate ao mercantilismo. Poucos artistas seguiram com a crença no objeto de arte que, em contato com as pessoas, possibilita a experiência estética. Para Javier Alonso, essa experiência gerada pelo objeto é intransferível e não implica necessariamente que o objeto seja comercial. Expor em locais públicos e criar obras para a rua foi uma estratégia para os artistas que seguiram acreditando no objeto de arte e trabalhando nos limites da visualidade.

As especulações filosóficas e da história da arte foram aplaudidas pela crítica nos grandes centros de poder, no qual a arte

2 ALONSO, J. *Los ojos tocan*. Entrevista com o pintor e ceramista uruguaio Javier Alonso. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ht1oNXIFq8g>.

3 GILL, Anton. *Peggy Guggenheim: a vida de uma viciada em arte*. São Paulo: Globo, 2005.

era o privilégio de uma elite intelectual restrita. Mesmo os movimentos conceitualistas politicamente lúcidos dentro da arte hegemônica foram arrastados a posições elitistas e abertamente antipúblicas (CAMNITZER, 2008, p. 149).

Peciar não se conformava com uma transmissão simplista e tradicional de mensagens políticas. Os clichês e a transmissão de conhecimento da velha pedagogia doutrinadora, típica da lavagem cerebral militar, foram combatidos com a socialização das "ferramentas" da arte.

Os murais públicos de Peciar vão em um sentido muito distinto do muralismo mexicano, que exibe explicitamente um conteúdo político, nos mosaicos abstratos a finalidade era puramente estética, sem mensagens teóricas. O potencial educativo do mural era cativar públicos não especializados, públicos populares.

Em algumas vertentes do conceitualismo, os manifestos foram mais radicais que as obras produzidas; Muitos reivindicavam a eliminação da categoria "obra de arte"; buscavam uma arte participativa, na qual a interação com o público, em alguns casos, era uma exigência para a obra ser considerada "completa".

Alguns artistas determinavam rigidamente os parâmetros para que o público tivesse a impressão, ou a ilusão, de que estava tomando decisões, porém as pessoas não podiam fazer mudanças radicais ou destroçar a obra. A intenção era compartilhar o processo de produção de "esculturas" e ambientações. Desde o muralismo mexicano até o conceitualismo engajado, o erro foi usar a arte como meio para passar uma mensagem. A ideia equivocada foi fazer uma arte para o povo, em vez de assumir a responsabilidade de compartilhar o poder criador e assim gerar uma "arte pelo povo" (CAMNITZER, 2008, p. 151). "É povo na arte / é arte no povo / e não o povo na arte / de quem faz arte com o povo"[4].

Peciar, a partir de uma ideia, desenvolvia uma forma de dizer; a escultura não se faz com boas intenções, se faz com formas[5]. O mestre criava a forma que interroga. A forma é a organização dada aos materiais, com o intuito de expressar um conteúdo. Ser escultor é dizer algo com formas.

4 Chico Science & nação zumbi. Etnia. *In*: *Afrociberdelia*. Recife, 1996.
5 Mallarmé dizia que a "*Poesia se faz com palavras e não com ideias*".

Enquanto a obra de arte se desmaterializava, os negociantes, como corretores de bens, estavam preocupados em "fazer dinheiro". Com a mercantilização da arte, alguns artistas resistiram à *Nova Ordem,* através de uma ética que exigiu redirecionar o lugar do artista na sociedade.

Esse redimensionamento tomou sentidos muito distintos, sendo o *conceitualismo* um ponto de cisão. Os movimentos de *crítica institucional* que se desenvolvem nos anos 60 e 70 transformaram o regime e a paisagem da arte. O alvo da investigação artística passa a ser o poder do "sistema da arte" na determinação de suas obras.

Além do questionamento dos espaços físicos que determinavam uma ordem institucional, também se problematizou as categorias a partir das quais a história (oficial) da arte havia se apoiado, seus meios e gêneros reconhecidos: o alvo foi a *pintura* e a *escultura*, consideradas limitações. Explicitar, problematizar e superar tais limitações passaram a orientar a prática artística. Os artistas começaram a explorar uma potência pensante, vista como vitalidade da qual emana o poder da obra (ROLNIK, 2009, p. 155).[6]

Com os regimes ditatoriais, a arte na América Latina engendrou movimentos singulares sob diversas formas, agregando à crítica institucional a dimensão política. Peciar integrou a política à sua investigação poética devido ao fato de a ditadura ter incidido em seu corpo, sob a forma de uma atmosfera opressiva onipresente na experiência cotidiana, principalmente entre 1971 e 1975.

> Tal atmosfera passa a constituir uma dimensão nodal da tensa experiência sensível que mobiliza a necessidade de criar. Mais específico ainda que essas tensões se agudizam no corpo do artista, já que a ditadura incide em seu próprio fazer, levando-o a viver o autoritarismo na medula de sua atividade criadora (ROLNIK, 2009, p. 156).

O autoritarismo pode inibir a emergência do processo de criação através do terror. Sob ameaça da violência de Estado, o artista grava uma memória física e afetiva dessa sensação angustiante e encara o terror opressivo como uma importante dimensão da experiência a tomar corpo na obra. Para além da denúncia da ditadura, o contexto da América Latina encarnava o terror nas obras artísticas (ROLNIK, 2009, p. 157).

6 ROLNIK, Suely. Desentranhando futuros. *In*: FREIRE, C.; LONGONI, A. (orgs.). *Conceitualismos do Sul/Sur.* São Paulo: Anablume, 2009.

A situação intolerável que empurrou Peciar para o exílio, somada ao trauma coletivo, não debilitou sua energia, mas ativou suas potências e forças de criação. Dessa forma, ele integrou poética e política na unificação entre o militante e o artista.

A produção de conceitos, teorias e formas de existência como atos criativos somaram-se à produção artística, com reconhecimento pela história (oficial) da arte, que qualificou uma multiplicidade de propostas diferentes como *conceituais*, encobrindo a heterogeneidade e as singularidades[7]. Peciar mostrou que a integração do político na arte não se resumiu à *poética da crítica institucional* dos *conceitualistas*, que logo começaram a aderir à hegemonia internacional, que convertia a arte em objeto privilegiado de instrumentalização a serviço da produção de capital. Com o advento do neoliberalismo, o regime de opressão que operava diferenciou-se do regime da ditadura militar. Com o neoliberalismo intensificou-se a instrumentalização da arte pela mídia em função de demandas do mercado (ROLNIK, 2009, p. 160).

Peciar sentiu a necessidade de expressar a dimensão política em suas poéticas, no intuito de, talvez, descondicionar alguns indiferentes, em um contexto no qual as subjetividades são submetidas aos desígnios do mercado, principalmente por meio de imagens. O mestre resistiu a ser transformado em objeto e ferramenta de poder do regime, que alicia as forças vitais do artista em função da produção capitalista – Peciar não se deixou tragar.

Combater o oficialismo representava habitar um território onde ainda eram possíveis a *relação sensível* e a *liberdade* do artista. No campo institucional da arte estes dois elementos essenciais da criação se chocam contra barreiras intransponíveis (ROLNIK, 2009, p. 161).

A repressão do Estado e o regime militar ditatorial, que haviam marcado os anos 70, transformaram-se em um novo regime de dominação no qual a manipulação de subjetividades se dá principalmente via imagem. O combate da dominação não se restringe à economia política, engloba a política da imagem. Distinto do publicitário do ativismo, Peciar unificou o artista e o ativista, preservando a força da matéria através do essencial rigor formal, de modo indissociável ao aspecto conceitual. Através da precisão que traba-

7 O modelo anglo-saxão imposto na historiografia oficial diverge das práticas conceitualistas latino-americanas realizadas em conjunturas ditatoriais. FREIRE, C.; LONGONI, A. (orgs.). Op. cit., 2009, p. 9.

lhava a especificidade de cada linguagem, o mestre intensificava o poder de interferência da arte no meio social, através da imagem.

Ao qualificar como "políticas" somente as práticas conceituais, a *história da arte* gerou um lapso na arte latino-americana, omitindo outras relações entre poética e política. Seguindo a tradição colonial, a *crítica* de arte latino-americana reproduziu o discurso hegemônico e não notou outras articulações entre política e arte fora dos *cânones contemporâneos*. Muitas relações vividas entre os artistas e o meio social antes da ditadura sofreram uma espécie de apagamento que gerou um certo esquecimento.

Além de resistente ao autoritarismo repressivo, o mestre combateu o capitalismo cultural, que converteu parte da produção conceitualista latino-americana ao estatuto de fetiche, disputado pelos museus e colecionadores europeus e norte-americanos.

No mundo da arte condicionado por um mercado milionário, o artista tornou-se apenas mais um em um circuito de *marchands*, críticos, curadores, colecionadores e leiloeiros. Os *marchands* obtiveram o poder de controle. O mundo da arte não é igualitário nem democrático; está mais unido com a exclusão do que com a excelência. É organizado com base em nebulosas e contraditórias hierarquias de fama e riqueza; é movido pela ansiedade de *status* (THORNTON, 2010, p. 14).

Peciar via a arte como enriquecimento da coletividade. Não admitia que um artista pudesse ser conduzido por *marchands*, críticos, colecionadores ou curadores, como acontecia nesta espécie de *religião* chamada de *arte contemporânea*, a qual exigia fé em seus dogmas. O "mundo da arte" aumentou seu número de crentes e seguidores fiéis com o advento da *arte contemporânea*.

Ocorreu um aparelhamento conformista da arte, que reforçava estereótipos e no qual curadores estavam mais preocupados em atender às expectativas de diretores de museus do que olhar para obras de arte. Sistema no qual colecionadores decidiam os artistas da moda e os críticos corriam para onde o vento soprava. A *arte contemporânea* não se tornou popular, massificou-se. "Democratizar" a arte, para Peciar, tinha o sentido de levá-la para ruas, parques e campos, fora do sistema de museus e locais de poder. Isso era tornar a arte popular.

O fazer artístico era considerado inalienável para o mestre. Fazer arte não significava simplesmente enviar instruções de realização que buscam dar sentido a ideias que estão por trás das obras. O fazer artístico, ao ser terceirizado pelas "instruções", abriu caminho para as práticas artísticas desmaterializadas.

Os meios de comunicação insistiram na ideia de arte como um bem de luxo e um símbolo de *status*. A *arte contemporânea* transformou-se em investimento no mercado. Curadores trocavam museus por cargos bem remunerados em galerias. O mercado passou a definir a *crítica*, os prêmios e as exposições em museus. Peciar condenava o desavergonhado desejo de vender de alguns artistas, que assumiram o lucro e a fama como principal objetivo.

O mestre expandiu a arte para além do museu e do mundo da arte, sem aderir à desmaterialização e ao conceitualismo. Dentro de um esquema de galerias, a arte havia se tornado um problema administrativo, no qual a hierarquia definia o espaço e controlava *as formas "livres" de pensamento e ação*.

A *crítica* pró "*Arte Conceitual*" não só investiu pesado na "*Arte Pós-ateliê*", mas também tratou de desqualificar tudo que considerava "*arte tradicional*". O grande alvo nos anos de 1970 foi a *pintura.* A educação artística seguiu o novo modelo globalizante de arte, no qual o desenho foi substituído por experimentações com linguagens musicais e teatrais, para além dos limites das artes visuais.

No *California Institute of the Arts* (*CalArts*), considerado um espaço de formação "*desvinculado*" do mercado, o lendário professor de *"Crítica"* Michael Asher avaliava o trabalho dos "alunos-artistas", que desembolsavam uma anuidade de 27 mil dólares. Asher inspirou uma dinâmica cultural oral, efêmera, nada estimulante visualmente; valorizava obras que exigiam uma descrição verbal, no qual o grande objetivo é "estimular o debate". Diante dos desenhos de um aluno, Asher perguntava: "Por que você não iniciou o projeto por meio de linguagem ou música?"[8]

O gesto artesanal, tão valorizado por Peciar, perdeu espaço no novo modelo. A relação sensível do fazer não era mais algo relevante nesse tipo de ensino da arte. A preocupação era com o

8 ASHER, Michael. *In*: THORNTON, Sarah. *Sete dias no mundo da arte: bastidores, tramas e intrigas de um mercado milionário*. Rio de Janeiro: Agir, 2010, p. 62.

cerebral; era uma formação que negligenciava o fazer manual. A crença fundamental da geração "*pós*-ateliê" é que o "*conceitual*" define o artista. Além da *crítica*, a educação também reproduziu este modelo, reforçou as normas e impôs um discurso padronizado em nome da "liberdade" e do experimentalismo.

A intenção do artista, por mais nobre, não substitui a potência visual da obra e seus efeitos no corpo. O exame oral se tornou no ensino *conceitualista* a avaliação por excelência, o caminho único. A explicação dos artistas é só um discurso paralelo, pois nem eles entendem plenamente o que fizeram. Peciar via na formação uma preparação para *ver* adequadamente, não para explicar. Enquanto os professores preocupavam-se e esforçavam-se para organizar e explicar a arte, o mestre apostava no deleite do incompreensível. Aprender a ver envolve o silêncio, o vazio, a receptividade, a liberação do interpretacionismo.

A interpretação torna o conteúdo essencial e a forma acessória. Susan Sontag (1987, pp. 12-15) via a possibilidade de recuperar a inocência anterior à teoria e derrubar toda justificativa sobre a arte; sair da ênfase no conteúdo e romper com o hábito de interpretar, de "traduzir". O educador, assim como o crítico, quando interpreta e "traduz", não admite que altera a obra, mas afirma torná-la

> [...] inteligível, revelar seu sentido... Dependendo do contexto cultural, a interpretação pode ser um ato que libera, revê e transpõe valores; mas também, pode ser covarde, reacionária e asfixiante. Como em sua grande parte, o projeto de interpretação é asfixiante, a efusão da interpretação da arte envenena nossa sensibilidade. A interpretação pode ser empobrecedora, ao erguer o edifício fantasmagórico dos "significados"... Reduzir a obra ao seu conteúdo e interpretá-la significa domar a obra, docilizá-la. Apesar da multiplicidade de interpretações possíveis, é importante resistir à tentação de interpretar, pois há obras, nas quais o que importa, é o caráter imediato e intraduzível de algumas imagens. Interpretar expressa a incapacidade de "responder" à obra; desejo de substituí-la por outra coisa. A interpretação conteudista pode ser a violação da arte (SONTAG, 1987, p. 16).

Além da experiência com a forma, Peciar desenvolveu outras defesas contra a interpretação. O mestre, ao apreciar um trabalho, não usurpava o lugar da obra de arte com interpretações. Mesmo que a separação entre forma e conteúdo seja só uma ilusão, é melhor dar maior atenção à forma, pois "enfatizar o conteúdo provoca a arrogância da interpretação". O arte-educador, ao usar

um vocabulário não prescritivo e mais descritivo e cuidadoso, estimula a experiência sensorial da obra (SONTAG, 1987, p. 16).

Quando as condições de vida embotam os sentidos, perdemos a acuidade da experiência sensorial. Na pedagogia de Peciar importava "recuperar os sentidos: aprender a ver, ouvir e sentir mais. Reduzir o conteúdo para que possamos ver a coisa em si". A arte-educação estaria mais relacionada com o "Como é?" e com "O que é?" e menos com "O que significa?" (SONTAG, 1987, p. 23).

Como um belo pôr do sol, a obra de arte não se explica; ela não quer provar nada, não se dirige à inteligência, mas à sensibilidade. Trata-se de amar a arte, não de compreendê-la. A cor é uma necessidade natural e uma matéria-prima indispensável à vida. As *pinturas espaciais* da ENBA ativaram a arquitetura e transformaram as paredes através da cor. *Tornar a cor livre* significa que a cor era uma realidade em si mesma, independentemente dos objetos que, antes, "estavam encarregados de contê-la ou de portá-la" (LÉGER, 1989, p. 108).

Peciar fazia questão de delimitar as distinções entre a pintura de cavalete[9] e a pintura mural, que é uma *arte coletiva*. A aplicação da arte abstrata na arquitetura convém para as decorações murais. A colaboração entre artista e arquiteto potencializa o espaço arquitetônico com a distribuição da cor; não usa a arquitetura como um dispositivo para pendurar "quadros".

9 O quadro de cavalete nasceu do Renascimento Italiano, paralelamente ao advento do individualismo e do capitalismo, e desqualificou épocas nas quais dominaram artes murais e coletivas.



Mulher na água
aquarela, 2007.



Arlequim,
Massa plástica, 1979.





Construção.
Porongos e madeira.

Cabeça de cavalo.
Gesso, antes de 1975.



Anastácia.
Terracota.

O contexto mercadológico e as obras conceituais tensionaram o sentido tradicional do termo estético, como se entendia na *arte moderna*. A *arte*, no intuito de questionar as ideias sociais e culturais de sua época, abriu mão da obra matérica que produzia prazer e sensações.

A *arte conceitual* na década de 60, com sua *criticalidade*, instituiu um modelo de produção artística que privilegiou mais a razão e análise do que os instintos e a intuição[10]. A *criatividade* foi uma palavra proibida pela geração *pós-ateliê*, considerada uma noção essencialista, um mero clichê piegas.

Peciar apostou no visual, quando o contexto era inóspito para pintores e escultores. O artista tinha que "defender" verbalmente seu trabalho. Quando o ambiente foi dominado pelo racional, o mestre reafirmou com vigor a magia da transformação da matéria.

Ao encarar a arte política, Peciar não se contentava em somente tematizar questões sociais. O mérito do artista não está no tema ou no discurso. O fato de uma obra ser sobre tortura não lhe dá mais mérito, do que se fosse sobre sereias, centauros ou

10 THORNTON, Sarah. Op. cit., 2010, p. 77.

morros. A ética artesanal foi preservada pelo mestre, que não se restringia na mera expressividade de temas políticos, mediante informações verbais e *slogans*[11].

Ao investigar o espaço, através de instalações, Peciar não renunciou os valores formais do processo escultórico. O enfoque conceitual de suas instalações estava em consonância com os aspectos materiais e espaciais.

O excesso de informação pode produzir como efeito a imitação do que se imagina ser a "*vanguarda*". O deslumbramento pela moda leva ao abandono da pesquisa autêntica. "Todos querem ser anticonformistas como todo mundo" (BASIACO, 1995, p. 108).[12]

O artista guia-se pelo seu sentimento de honestidade, apesar da dominação do sistema das artes por uma ordem mundial oficializante, que definiu como arte somente as *novas formas de produção artística* e decretou que as artes visuais deveriam ir além das pinturas e esculturas. As propostas em arte passaram a produzir trabalhos de "instruções", nos quais a linguagem "verbal" era pensada como criadora de realidade através da produção de significado. *O visitante devia agir, não somente observar*.

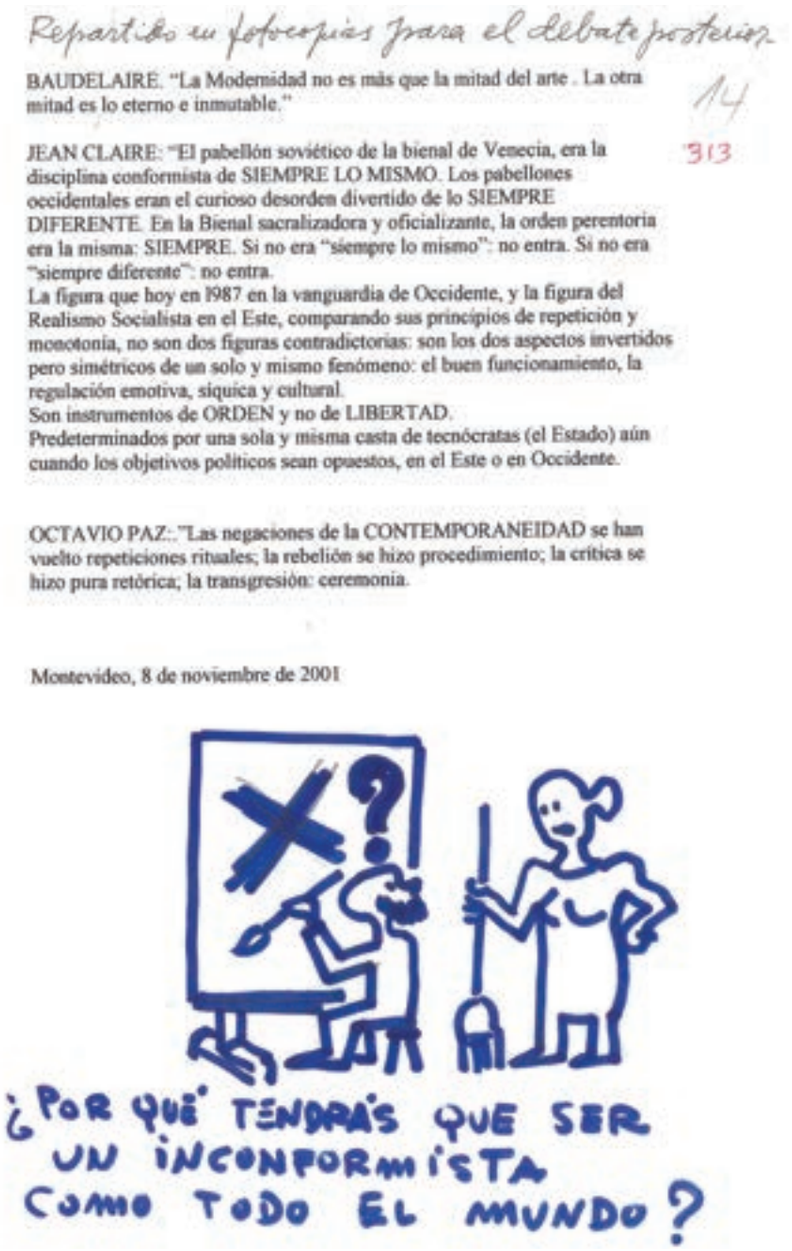
Peciar aferrou-se na matéria, seguiu pesquisando a cor e o espaço, enquanto os *contemporâneos* buscavam na virada linguística e na filosofia da linguagem os fundamentos para suas propostas[13]. O risco era do artista ser transformado novamente em um ilustrador de premissas teóricas. O artista é quem conduz o processo; não delega suas próprias responsabilidades. A "simples" produção de objetos, da qual muitos quiseram ir além, era um processo que exigia um longo trabalho sobre si. Além disso, exigia uma força, um desejo de liberdade, para chocar-se de frente contra a hipocrisia do mundo da arte que sustenta a *ordem* da sociedade burguesa.

Peciar acionou as forças coletivas para deixar o caminho livre para os artistas. O caminho da liberdade leva à obra de arte; à utopia de encorajar o povo a se libertar. Sem liberdade, dificilmente as pessoas cultivam e desenvolvem a sensibilidade. Somente uma minoria das classes dirigentes desfruta da arte.

11 Sobre arte política, ver: HUGHES, Robert. *Cultura da Reclamação: o desgaste americano*. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

12 BASIACO, S. P. Anotações à margem do monumento ao imigrante em Silveira Martins. Post-Scriptum. *Revista do Centro de Artes e Letras*, v. 17, n. 1-2, jan./dez., 1995, p. 108.

13 AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.



Repartido en fotocopias para el debate posterior

BAUDELAIRE. "La Modernidad no es más que la mitad del arte. La otra mitad es lo eterno e inmutable."

14

JEAN CLAIRE: "El pabellón soviético de la bienal de Venecia, era la disciplina conformista de SIEMPRE LO MISMO. Los pabellones occidentales eran el curioso desorden divertido de lo SIEMPRE DIFERENTE. En la Bienal sacralizadora y oficializante, la orden perentoria era la misma: SIEMPRE. Si no era "siempre lo mismo": no entra. Si no era "siempre diferente": no entra.
La figura que hoy en l987 en la vanguardia de Occidente, y la figura del Realismo Socialista en el Este, comparando sus principios de repetición y monotonia, no son dos figuras contradictorias: son los dos aspectos invertidos pero simétricos de un solo y mismo fenómeno: el buen funcionamiento, la regulación emotiva, siquica y cultural.
Son instrumentos de ORDEN y no de LIBERTAD.
Predeterminados por una sola y misma casta de tecnócratas (el Estado) aún cuando los objetivos políticos sean opuestos, en el Este o en Occidente.

313

OCTAVIO PAZ:."Las negaciones de la CONTEMPORANEIDAD se han vuelto repeticiones rituales; la rebelión se hizo procedimiento; la crítica se hizo pura retórica; la transgresión: ceremonia.

Montevideo, 8 de noviembre de 2001

¿POR QUÉ TENDRÁS QUE SER UN INCONFORMISTA COMO TODO EL MUNDO?

Por que ser um inconformista como todo mundo?
Citações para debate, 2001.

Resistir à ordem dos tecnocratas do Estado foi, para Peciar, um modo de dissidência da versão patenteada da *História*, chamada *arte contemporânea.* Sua atitude foi não abraçar o *conceito* em detrimento da *observação intuitiva*. O mestre atacava a *crítica* por legitimar o esquema descritivo e narrativo e desprezar a importância formal da obra matérica que nasce da sintonia do artista com o *eterno e imutável*.

Com seus *morros*, Peciar contradisse um dos sintomas da arte do século XX: "*o amplo abandono da arte da paisagem*" (DOMECQ, 2017, p. 44). A fotografia teve seu papel nesse abandono. O domínio técnico tentou superar o enigma. O mestre insistiu na vigência da paisagem; não se alinhou com as vertentes históricas, psicológicas e teóricas da arte. A pintura de *paisagem*, como dizem os chineses, está ligada a uma atitude menos individualista. A arte da *paisagem* é reveladora de uma civilização e de um estado de espírito. A pintura de *paisagem* nunca foi o principal interesse da *crítica contemporânea*. Com a *Land Art* a *pintura de paisagem* foi associada com a *representação* e substituída pelo *encontro com a paisagem.*

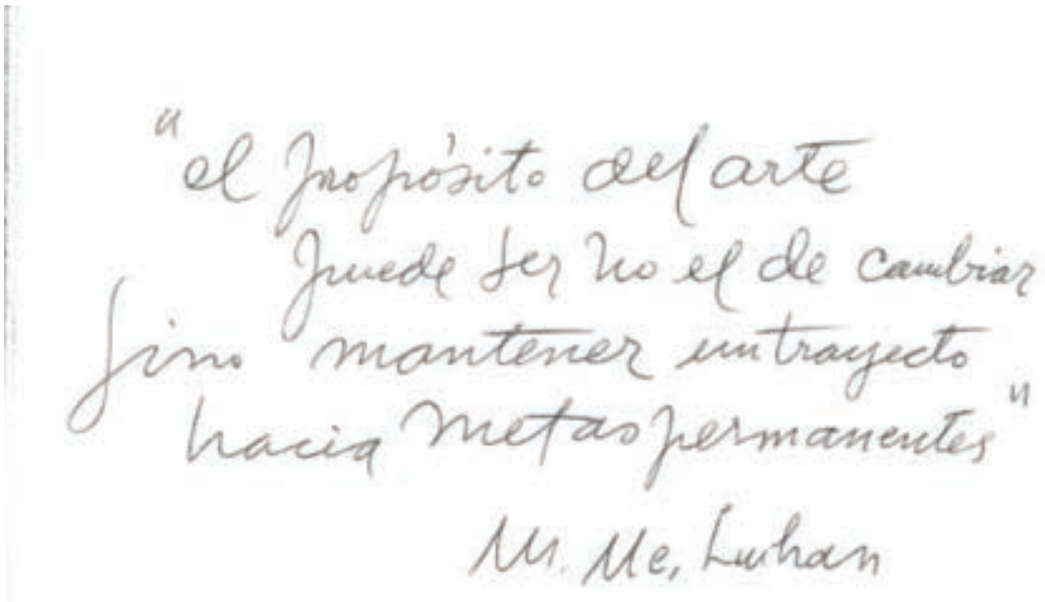
Os críticos intelectuais "induzem e deduzem suas teorias a partir do que lhes propõem artistas cada vez menos inventivos em seu 'fazer'". A depreciação do fazer é causa e efeito dos programas "estéticos" que os artistas recebem e suscitam nos críticos. Houve um empobrecimento da inteligência do "fazer" artístico, que ficou reduzido a ilustrar ideias sobre a arte e a sociedade em geral. Para Peciar, era importante ultrapassar a ideia inicial, através da emoção da criação formal, e não se render à "desvitalização da inteligência do fazer artístico pela intenção teórica" (DOMECQ, 2017, p. 46).[14]

Fazer esculturas e pinturas foi considerado algo ultrapassado, sem originalidade e sem invenção pelos especialistas que ditavam as normas. Acusaram o *moderno* de ter se academizado, perdido o sentido revolucionário e ter se tornado formalista e ornamental. Os incendiários haviam se convertido em bombeiros. Peciar estava consciente de que o poder seduziu a *arte moderna*, mesmo assim continuou sonhando com uma sociedade mais livre e fraterna, ainda que a *arte moderna* tenha acabado caindo no academicismo desvitalizado que havia combatido[15].

Peciar questionava no *pós-modernismo* caminhos que considerava superados como a "*alegoria*". Ao desconsiderar os limites das artes visuais, a arte *pós-moderna* caiu em um "vale-tudo", que não se confunde com liberdade. O abandono da sensibilidade resultou em uma "arte" muito informacional, racional, que poderia e deveria ser explicada. O engenho substituiu a criação em um contexto em que interesses extra-artísticos entravam em cena.

14 DOMECQ, Jean-Philippe. Op. cit., 2017, p. 46.
15 *Idem*, p. 110.

> A arte, como um radar, assume a função de ensinar uma percepção básica, em vez do papel de dieta privilegiada para uma elite. Enquanto a arte, como alimentador de radar, brinda uma imagem dinâmica, coletiva e cambiante, seu propósito pode ser não o de mudar, mas sim o de manter um trajeto em direção a metas permanentes, inclusive no meio das inovações de maior ruptura (McLUHAN, 2000). [16]



O propósito da arte.
Marshall McLuhan.
Understanding Media.

A sociedade de consumo assimilou a arte *pós-moderna* no afã de novidades. O artista tornou-se um mero *funcionário* da "cultura oficial". Na arte-educação, um lapso: "O que ensinar?" A facilidade aliada "à imitação de atitudes, onde qualquer gesto ou agrupamento arbitrário de materiais" tinha longas explicações, caracterizava o novo modelo (BASIACO, 1995).

A arte pública foi a possibilidade de Peciar expressar, de modo formal, harmônico e estruturado, sua individualidade, a fim de tornar a vida cotidiana mais prazerosa e significativa, enriquecendo o visual da cidade. Viver no mundo das formas não significava evadir-se dos problemas da vida, mas sim atingir a realização de uma das mais elevadas energias da própria vida[17].

16 McLUHAN, Marshall. *Understanding Media*, citado por: GASCH, Anna Maria. *Los manifiestos del arte posmoderno. Texto de exposiciones 1980-1995*. Madrid: Akal, 2000.

17 READ, Herbert. Op. cit., 1976, p. 66.

O mestre desenvolveu a consciência de que a concepção da criação visual, a condição de pensamento que se corporiza, é sempre abstrata. Para além da rejeição do naturalismo, incorporou a abstração como uma visão impessoal e individualizada em um meio particular. Combinou espírito e matéria, para expressar a essência sutil[18].

Peciar apropriou-se de procedimentos da arte oriental e de outras fontes como expressionismo, cubismo, fovismo, abstracionismo e construtivismo, em consonância com sua *necessidade interior*. Todas as fontes convergiam na sensibilidade do mestre. *A paleta é a consciência que o pintor tem das forças sociais predominantes em seu entorno*[19].

A fé na natureza e na vida levou Peciar ao mergulho interior da criação simbólica. Alheio aos frios dogmas conceituais, seguiu as misteriosas intuições.

A função decorativa da arte pode ser também social, quando o contexto é invadido por uma avalanche de imagens do mundo comercial. A arte pública e os cartazes foram respostas de Peciar ao sequestro da arte por uma elite; era um modo de aproximar-se do povo, de criar para toda a comunidade. "Nós, parte de um povo; não temos um povo. Forças obscuras nos impedem de chegar ao povo"[20]. O problema do divórcio do povo com a arte é um problema político, social, econômico, educacional e psicológico.

Peciar não se resignou, não queria tornar-se mais um bufão da classe dominante. Contra a apologia da sociedade de entretenimento, colocou a arte na rua e na parede pública como uma "solução", mesmo que parcial. Criar símbolos que pertençam a todos foi uma forma de combater as "forças obscuras", as quais Klee se referia. Era necessário resistir à *arte* da diversão permitida, bem paga e com prestígio na mídia. *Arte* que alimenta com frivolidades o consumismo. Novidades que exaltam o poder, bajulam a riqueza e ignoram a exploração das pessoas e da natureza.

18 Para Bárbara Hepworth. *Idem*, p. 102.

19 Sobre ecletismo, ver: READ, Herbert. *La Escultura Moderna: breve história*. Barcelona: ed. Destino, 1994.

20 KLEE, Paul. *In*: BASIACO, S. P. *Função da Arte.* Santa Maria, 1987 (revisado em 1990).



Chuva nos morros.
Acrílica, 45 x 68 cm, 1993.





Cerâmica e metal.

Liberdade para ser diferente.
Nanquim.

Além de decorativa, a função da arte seria manifestar valores espirituais, através da *necessidade interior*. A arte manifesta o que de melhor em qualidade é concretizado pela fantasia, pelo pensamento, pelo sentimento e pelas forças vitais do artista[21].

Peciar *não queria uma arte para poucos, assim como* William Morris *não queria a terra e a liberdade para poucos*[22]. Revolução social e estética nascem juntas. A arte do regime autoritário, de luxo a serviço do poder, é questionada pelos que rejeitam o sistema social opressivo e explorador. Para Bakunin, a destruição era o princípio da criação. O mestre manteve acessa a chama da revolta libertária da *arte moderna*, com o intuito de transformar esta sociedade autoritária transvestida de democrática[23].

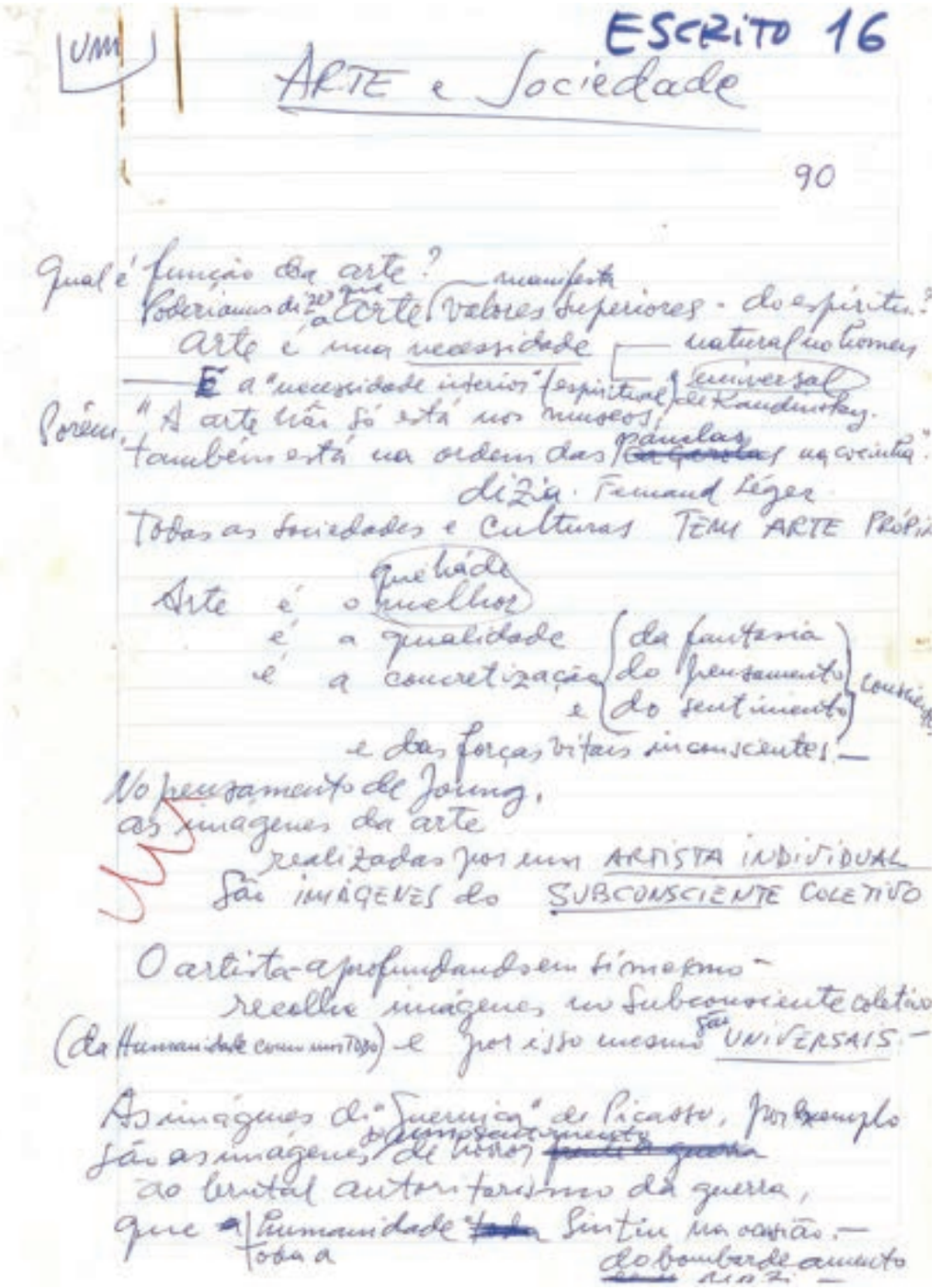


Centauro.
Mosaico, 2015.

21 BASIACO, Silvestre Peciar. *Arte e Sociedade*. Manuscrito, documento 90, p. 1.

22 Sobre as ideias de William Morris como antecedente ideológico e histórico-social da Bauhaus, ver: WICK, Rainer. *Pedagogia da Bauhaus*. São Paulo: Martins Fontes, 1989, pp. 16-20.

23 BASIACO, Silvestre Peciar. Op. cit., pp. 3 e 7.



UM

ESCRITO 16

ARTE e Sociedade

90

Qual é função da arte?
Poderíamos dizer que a arte manifesta valores superiores - do espírito?
Arte é uma necessidade — natural no homem
— É a "necessidade interior" (espiritual) universal de Kandinsky.
Porém, "A arte não só está nos museos, também está na ordem das panelas na cocinha".
dizia Fernand Léger
Todas as sociedades e culturas TEM ARTE PRÓPRIA

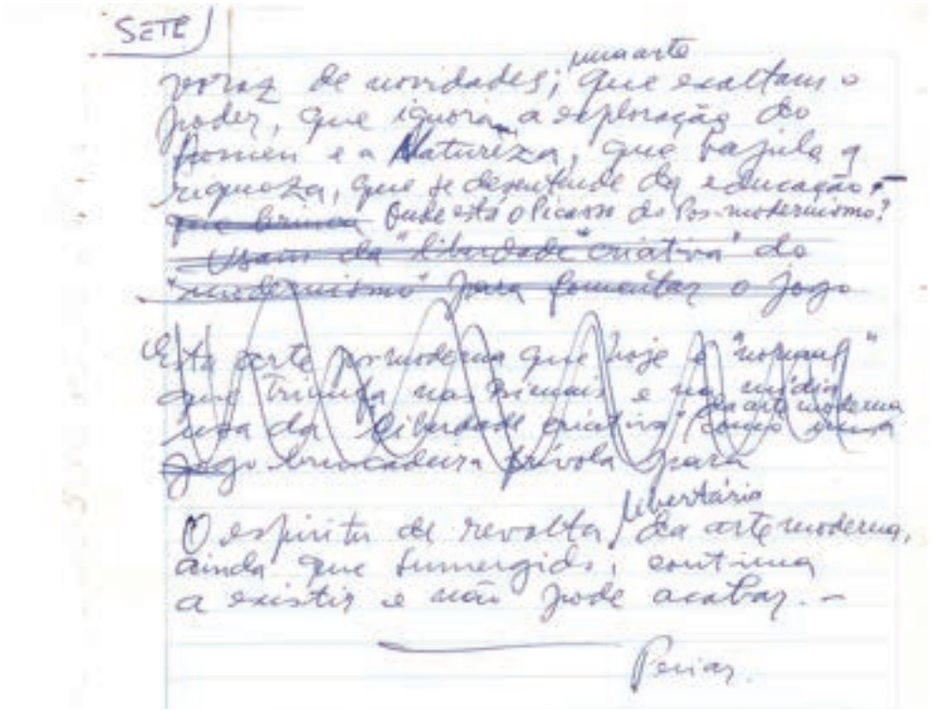
Arte é o que há de melhor
é a qualidade
é a concretização (da fantasia, do pensamento, do sentimento) conscientes
e das forças vitais inconscientes —

No pensamento de Young,
as imagenes da arte
realizadas por um ARTISTA INDIVIDUAL
são IMÁGENES do SUBCONSCIENTE COLETIVO

O artista - aprofundando em si mesmo -
recolhe imágenes no subconsciente coletivo
(da Humanidade como um todo) e por isso mesmo são UNIVERSAIS —

As imágenes de "Guernica" de Picasso, por exemplo
são as imágenes do sentimento de horror ~~[illegible]~~
ao brutal autoritarismo da guerra,
que a Humanidade toda a sintiu na ocasião —
do bombardeamento nazi —

Arte e Sociedade.
Manuscrito, 2000, p. 1.


SETE

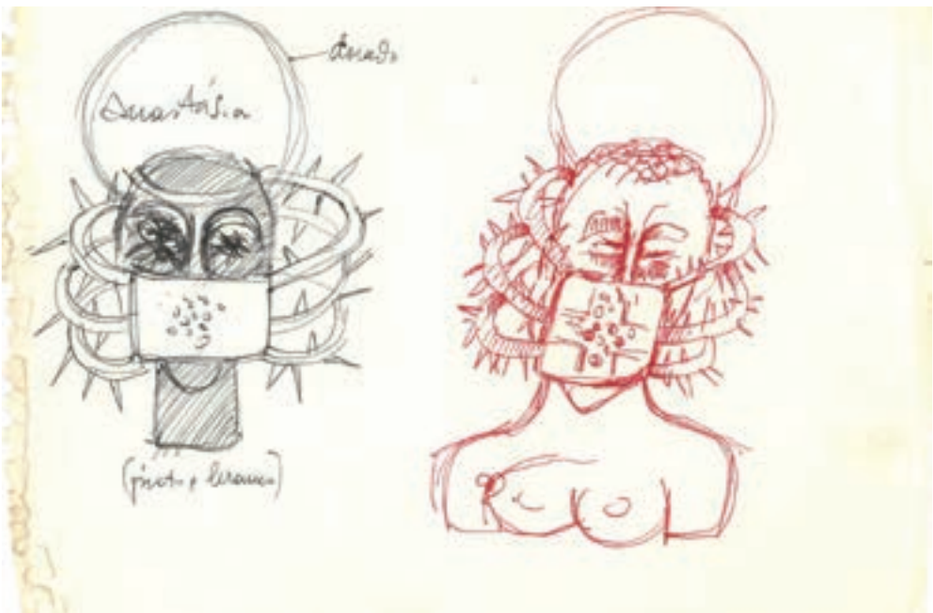
voraz de novidades; uma arte que exaltam o poder, que ignora a exploração do homem e a Natureza, que bajula a riqueza, que se desentende da educação. ~~que brinca~~ Onde está o Picasso do Pós-modernismo?

~~Usam da "liberdade criativa" do "modernismo" para fomentar o jogo~~

~~Esta arte pós-moderna que hoje é "normal" que triunfa nas bienais e na média usa da "liberdade criativa" da arte moderna como uma jogo brincadeira frívola para~~

O espírito de revolta libertária da arte moderna, ainda que submergido, continua a existir e não pode acabar.—

Periar.



Arte e Sociedade.[24]
Manuscrito, 2000, p. 7.

Anastácia.
Caderno de desenhos, 1995.

24 "O espírito de revolta libertária da arte moderna, ainda que submerso, continua a existir e não pode acabar."

4.4 A formação do artista

A visão é o tato do espírito.
(Fernando Pessoa)

A pedagogia de Peciar produziu o desmonte de hierarquias e direcionou a educação para a criação. A investigação em arte foi trabalhada como eixo curricular, instaurando um caminho para a liberdade solidária, fora do habitual uso do ensino para reproduzir a sociedade de dominação.

O culto à personalidade, na arte da segunda metade do século XX, foi legitimado pela *crítica*. Por sua vez, a *crítica* ajudou a definir os modos como as pessoas pensavam sobre a arte. A formação sofreu os impactos da *arte contemporânea* e do ensino escolarizado, o que também resultou em concepções de arte excludentes e em dinâmicas curriculares autoritárias.

Peciar escreveu sobre o risco e o perigo de aderir e reproduzir as novas *verdades* do mundo da arte e os velhos modos de ensino das instituições. *Verdades* proclamadas por críticos, curadores, colecionadores, *marchands* e especialistas em educação.

A pedagogia de Peciar focou na autonomia e independência: o artista não é um empresário que deve causar impacto e atender a todos os interesses. O *artista empresário* faz da *arte* um produto. As condições para a criação estão longe do *merchandising* e da agitação das feiras de arte multimilionárias. O artista não precisa de administradores, agentes ou produtores. A criação, para o mestre, não dependia de computadores nem de novas tecnologias; dependia da paz de espírito, do velho pincel, das próprias mãos e do silêncio do ateliê.

No desenvolvimento da *arte contemporânea* os *marchands* começaram a determinar o que seria exposto e como seria exposto; e, dessa forma, com um discurso assistencialista, começaram a determinar o que deveria ser produzido em arte. Um grande negócio para os *marchands* que vendiam "sintomas articulados na forma de objetos"[1].

O controle sobre os artistas intensificou-se e a honestidade dos *marchands* foi regulada pelo *indeterminável* domínio do mercado; controle e mercado forjaram o modelo normativo que buscava

1 THORNTON, Sarah. Op. cit., 2010, p. 188.

governar a criação do artista e fazer da arte um objeto de luxo para a "alta cultura". Nesse contexto, Peciar engendrou uma arte-educação como "máquina de guerra"[2].

Atitudes artísticas dão suporte à arte, mostram o lado da arte que é irredutível aos aparelhos de dominação e às soberanias hierárquicas. A arte produz efeitos, catalisa forças e "cria mundos". Com a arte, Peciar afirmou um estilo de vida. Na educação, rompeu com o assujeitamento e levou os estudantes a práticas de liberdade em um contexto em que a arte funcionava como peça do aparelho de captura, como engrenagem de apaziguamento (CARNEIRO, 2007, p. 219).

Peciar apostou em algo que escapava do império do aparelho de Estado. Quem controla faz concessões para continuar controlando. O mestre resistiu aos novos mecanismos de controle que chegavam com a difusão das tecnologias de comunicação e de registros em banco de dados. A repressão disciplinar e o confinamento foram dando lugar às técnicas de subjetivação para que o controle pudesse ser exercido em espaços abertos e se formasse um verdadeiro "mercado de subjetividades" (CARNEIRO, 2007, pp. 226-227).

A imagem via computador e celular permitiu processos de subjetivação que colaboraram com a construção da cultura da sociedade de controle. A resistência de Peciar aos novos modos de policiamento interiorizados marcou sua autoformação. Ele sentiu que os meios eletrônicos consolidavam o controle, intensificavam o assujeitamento, formando cidadãos adaptáveis e participativos.

O assujeitamento transforma o artista em animador cultural. Peciar combateu a arte como entretenimento, como decorativismo e como apaziguamento; disse um *não afirmativo* à arte que se rende ao controle, ao *marketing* e às "alegrias do capitalismo liberal"[3]. O mestre exercitou uma ética e experimentou sociabilidades que ultrapassavam limites; escapou dos programas e enfrentou os aparelhos de captura, produzindo efeitos liberadores das forças coletivas que agenciam a arte enquanto potência de resistência (CARNEIRO, 2007, p. 229).

---

2 CARNEIRO, B. S. *Arte: máquina de guerra*. *In*: Verve, 11:218-232, São Paulo: PUC, 2007.

3 Gilles Deleuze. *Post-scriptum sobre as sociedades de controle*. *In*: DELEUZE, Gilles. *Conversações: 1972-1990*. São Paulo: Ed. 34, 1992, p. 226.

A universidade apresentava uma estreita brecha para escapar do modelo escolar militarizado do final da ditadura e desenvolver a autonomia do estudante. Peciar apostou na autogestão do tempo pelo educando. A pressa, a punição, a raiva, o clima tenso e estressante de controle e medo são obstáculos no processo educativo. O mestre buscou a harmonia de um trabalho coletivo em sintonia com um isolamento criativo.

A produção massificada iniciada por Warhol difere do ideal de Peciar de popularização da arte através de séries e murais. Popularizar não significava direcionar a arte para uma produção, como uma empresa de *marketing* e comunicação que segue a tendência louvada pela mídia mundial.

A arte mercadoria chegou ao ápice com a "indústria" de Takashi Murakami. O "gesto antigo" foi renegado pelos artistas *pop*; o objetivo era a fama e a fortuna. Avesso à arte espetáculo, o mestre mostrou que o artista podia se desenvolver à margem das tecnologias digitais, das representações em *3-D*, dos *designers* e dos animadores. O sucesso no *campo de batalha* da *arte contemporânea* envolvia adaptar-se e servir a um novo regime de dominação.

As diferentes manifestações da *arte contemporânea* - desde o conceitual *Pós-Ateliê* até os objetos industriais digitalmente projetados – apresentavam um ponto em comum: *o impulso intelectual*. O *intelectualismo* foi favorável aos curadores, que além de "chancelar", acreditavam "iluminar" os artistas[4]. Artistas polêmicos e anúncios para causar impacto foram somados à autoridade das instituições para garantir o sucesso das curadorias. O estilo do artista foi substituído pelo estilo de curadoria, que podia se modificar a cada exposição. O uso de elementos comerciais na arte tornou-se uma justificativa para *atingir* a *nova geração*.

Peciar acreditava nas vendas populares e seriações como meio de democratizar a arte nos bairros. Todavia, a produção seriada também foi usada para outros fins: a butique *Louis Vuitton* vendeu, dentro do museu, uma linha de produtos limitada, produzida especialmente para uma exposição. A feira comercial de arte invadiu o espaço do museu, em sintonia com a globalização dos negócios. A *arte global* confunde-se com o mercado da moda e se mistura com as indústrias culturais e comerciais.

4 SCHIMMEL, Paul. THORNTON, S. Op. cit., 2010, p. 200.

O ateliê como oficina caótica e bagunçada deu lugar à empresa limpa, *pura* e profissional. O ambiente sagrado do ateliê foi transformado em lugar de negociação. O mercantilismo e os jogos de poder negociam os direitos do *artista* e controlam a distribuição das obras. O mestre sonhava com a máxima disseminação da arte sem lucros; pensava sempre no bem comum.

Duchamp era um crítico irônico da sociedade tecnológica, porém seus seguidores abriram mão da crítica social e acreditaram que "mudar o contexto de um objeto" era "em si, e por si, arte". Uma butique instalada em um museu não poderia ser descrita como uma lojinha de presentes. Mais "adequado" foi descrevê-la como um "ready-made", como fez Murakami, ou como uma performance para legitimá-la como arte[5].

Por muitos meios, Peciar buscou analisar e compreender o *contemporâneo*: bienais, livros, exposições. Atento ao trabalho dos artistas de seu tempo, ele questionou o protagonismo dos curadores que, em geral, sustentavam um *status* exagerado. Problematizou a necessidade do artista depender de um *curador-estrela* como empresário ou empreendedor. Os curadores são tão competitivos quanto os colecionadores em leilões, e acabaram contribuindo para a homogeneização global da arte. O próprio Harald Szeemann, considerado o primeiro curador independente, declarou que a globalização era a maior inimiga da arte[6].

O *artista bufão* não resistiu e abriu mão da "*necessidade interior*" para seguir alguma tese vaga, imaginada por um curador. Peciar não admitiu o anunciado fracasso da utopia, seu frescor criativo contrastou com a secura conceitualista. Sua revolta foi contra a pretensão dos diretores que usavam a arte para atingir seus objetivos comerciais.

Quando "artistas" se associam com marqueteiros políticos, a arte se confunde com uma campanha publicitária. A fronteira entre arte e entretenimento desaparece quando ambos os campos usam as mesmas estratégias. A arte é transformada em mídia por "*artistas*" obcecados por audiência.

Peciar optou pelo anonimato, fora do alarde. A criação da obra não podia atender às expectativas de *juízes* que definiam as

5 THORNTON, Sarah. *Op. cit.*, 2010.

6 *Ibidem*, p. 228.

"*regras do jogo*". O artista não é um ilustrador de temas, porém aceita desafios também.

Com o cultivo da liberdade, Peciar fomentou a heterogeneidade, a diversificação e a produção de diferenças. O estudante é um artista em vias de amadurecimento que precisa situar-se em relação ao meio social. Quando os resultados expressivos da personalidade se tornam estéticos e adquirem qualidade visual é o momento da inserção social. Além da formação estética, é necessário se perguntar: *Arte para quem?*

Independência e compromisso consigo mesmo é o que o mestre esperava dos estudantes. Uma das estratégias foi a avaliação pelo diálogo e pelo parecer escrito, que não se enquadrava no limite objetivo de um exame, que constata que o aluno sabe o ensinado e repete o que aprendeu. A avaliação por prova e exame é a morte da arte. Continuísmo, obediência, falta de iniciativa e de criatividade caracterizam a rotina escolar do modelo *acadêmico*, que pode estar transvestido de *moderno* ou *contemporâneo*. Peciar avaliava resultados visuais, a reflexão escrita realizada pelo estudante, apesar de ajudar e esclarecer, não substituía a pesquisa visual.



Paisagem com morros.
33,5 x 55,5 cm, 1983.





Cachorro peñarol com letras.
Acrílica s/ madeira.
45 x 65 cm, 2012.

Mulher na água.
Acrílica s/ madeira.
90,5 x 60 cm.



Abstração.
Óleo s/ cartão.
69 x 49 cm, 1957.



Centauro.
Acrílica s/ papel.





Peciar com uma pintura em homenagem ao Grêmio.
Atelier de Máucio Rodrigues.
Santa Maria/RS.[7]

Mosaico na Rua Juan Paullier, Montevidéu. 1965.

7 Fotografia de Máucio Rodrigues.

A pedagogia de Peciar foi marcada por sua energia criadora e libertária, que acolhia o imprevisível e considerava a arte um outro meio de *conhecimento* cujas vias são diferentes: são as da *vidência*. "A vidência não se importa com os cultos e inteligentes, não conhece essas zonas" (DOMECQ, 2017).[8]

O mestre insistiu no que a arte tinha de irredutível. Como educador, não investia somente em uma unilateralidade: a da "*educação no campo das ideias*". Peciar trabalhava no desenvolvimento também do outro lado: "o *plástico-pictórico*", que vivifica o que é mero conceito (STEINER, 1988, p. 36).

Na arte-educação as obrigações e conhecimentos que são considerados pontes podem acabar se tornando muros. Muros que impedem de ver. Peciar, conectado ao visível, trabalhou a sensibilidade para com o *Outro*; era sua forma de intervir na disjunção brutal entre arte e sociedade. O isolamento aparente do artista pode ser uma maturação em vias de compartilhar e contribuir com a coletividade.

A experiência com a abstração possibilitou que Peciar questionasse limites definidos de antemão. A arte tem como limites os sentidos humanos. A *arte abstrata*, mesmo realizando certa supressão dos sentidos, não prescindiu deles como a *arte conceitual*, que reduziu ao mínimo a formalização concreta e transferiu a arte inteiramente para o lado do intelecto. "Na arte, tudo que a mente pode conceber deve ser assimilável pelos sentidos"[9]. As possíveis combinações de formas e cores permanecem infinitas aos nossos sentidos. Portanto, permanecem infinitas também para a arte.

Ao sentir o esgotamento do ciclo da abstração "pura", Peciar explorou as potencialidades *abstratas* na figuração. "A abstração e a figuração não existem em si; a boa pintura sempre foi criada entre ambas"[10]. Com a vivência abstrata, o artista percebe que, no figurativo, é possível proceder por subtração. Com a consciência abstrata, o mestre renovou a própria figuração, abstraindo traços, excluindo planos, operando por triagem, depuração e seleção. O legado de Kandinsky é que qualquer figuração realiza uma operação de abstração.

8 DOMECQ, Jean-Philippe. Op. cit., 2017, p. 78.
9 *Idem*, p. 106.
10 *Idem*, p. 108.

O artista abstrato busca uma imagem essencialmente expressiva da emoção, que possui uma inexplicável qualidade mágica. Há formas que nos atraem, sem nenhuma razão racional que justifique essa atração. "O artista é o homem que revela o mistério da forma" (READ, 1976, p. 177). Independentemente da arte ser abstrata ou representativa, Peciar cuidava para que a composição fosse coerente, através da sensibilidade das harmonias de cor, do movimento rítmico, ou seja, cuidava das qualidades essencialmente estéticas.

> Gostaria de crer que se trata de minha cor, em suma de minha realidade, para a qual me é fundamental ser livre. Ignorar todo o sensato, todo o correto e admitido. Dizer-me verdade plástica, sentir meu sangue, meus nervos e meus ossos em cada obra; ser, uma forma de ser (PAREJA, n.d.).[11]

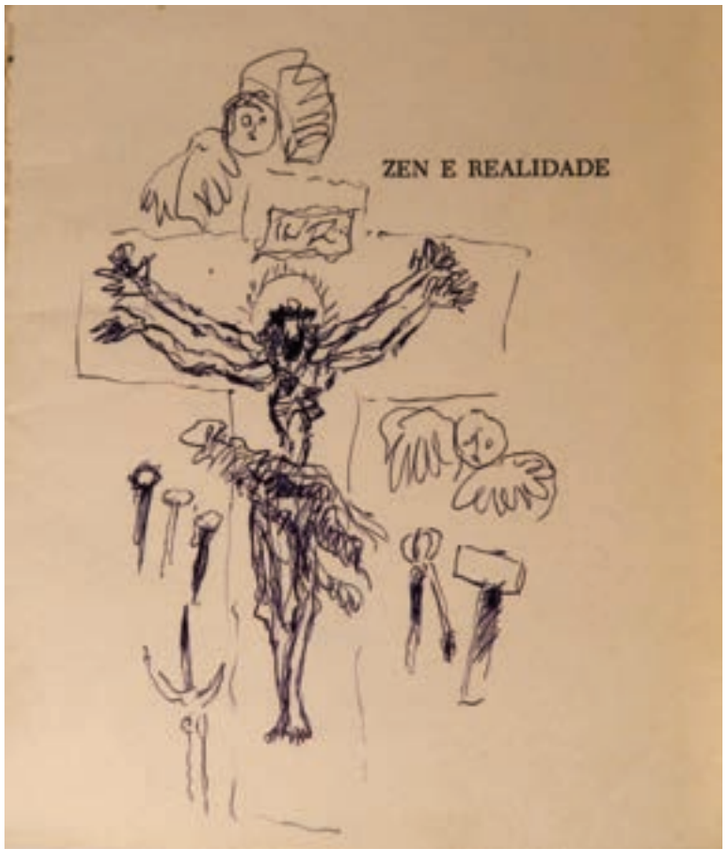


Santa Verônica.
Aquarela.

11 *Homenaje a Miguel Ángel Pareja*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bOW3exWPEbs&feature=share>.



Crucificação.
Óleo s/madeira.
74 x 44,5 cm, 1981.



Cristo.
Caneta s/ papel.

Peciar considerava os mosaicos bizantinos o auge da figuração/abstração. O objeto externo nunca foi o fim da obra, mas somente o meio; e a arte sempre foi não figurativa em essência. Arp também declarou que "qualquer obra é abstrata"[12].

Apesar das limitações dos padrões da Igreja, os artistas medievais podiam exercitar sua imaginação e expressar sua idiossincrasia pessoal e sua fantasia poética. O paradoxo é que uma tradição não implica necessariamente frustração; pode ser compatível com certo tipo de liberdade (READ, 1976, p. 185).

Peciar trabalhou a singularidade pessoal na educação em consonância com a busca do restabelecimento da relevância social da arte. Seu esforço foi para atingir a sociedade, sem sacrificar a liberdade criadora, nem a integridade pessoal do artista. A arte para o mestre não era um adorno, mas uma atividade vital, uma força dos sentidos que convertia a matéria em imagens vitais radiantes[13].

12 *Idem*, p. 110.

13 READ, Herbert. *Imagen e idea: la función del arte en el desarrollo de la conciencia humana*. México: FCE, 2003, p. 216.

A abstração, que na formação de Peciar surgiu como algo além da imitação imposta pelo ensino acadêmico, transformou-se em algo que potencializou e renovou a figuração, em um momento no qual a *abstração "pura"* esgotava suas energias. Na figuração, de certo modo, também era possível enfatizar os meios (linhas e cores) tomados por si mesmos e não a serviço da denotação. Qualquer arte sempre procede por abstração, seleção. A noção de signo plástico dos abstratos continuou viva nas figuras do mestre, que foi além da exaltação metafísica e desenvolveu a abstração como uma potência criadora.

O que se chama de abstrações, na verdade, são *imagens construtivas* que possuem uma força efetiva com efeitos sobre os sentidos. Formas, cores e linhas falam sua própria linguagem. Peciar transformava a matéria em seres dotados de uma força psicológica imediata e irresistível, que não são resultados de uma convenção como as palavras. A arte influi na psique humana. A imagem construtiva como visão plástica nos provoca as forças e os desejos para "realçar a vida, para afirmá-la e contribuir com seu desenvolvimento" (GABO *apud* READ, 2003, p. 208).

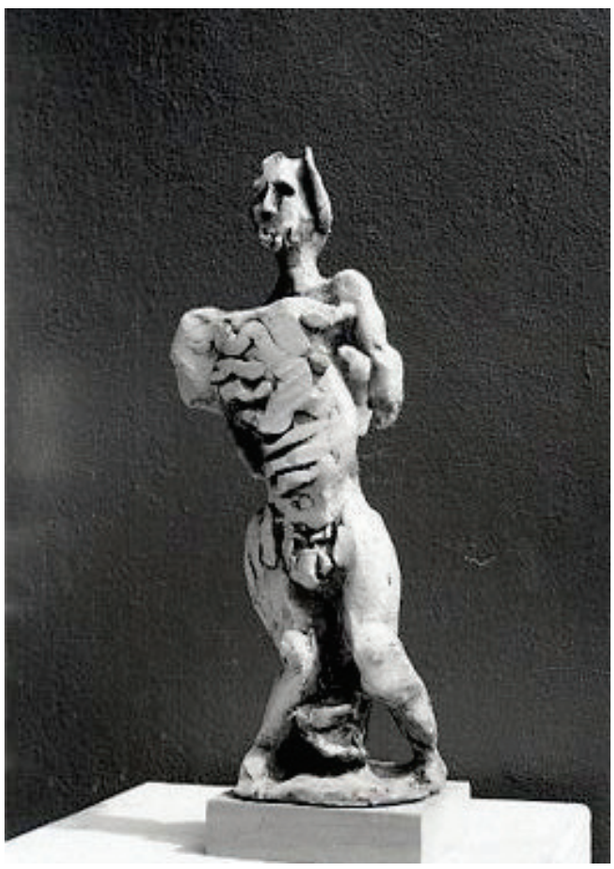


Figura.
Terracota.



Figura.
Terracota.

O *tornar visível* do qual falava Klee afasta-se da arte intelectualizada e da pretensão tautológica, que se tornaram fatores dominantes no mundo da arte. Esse modelo não levou somente a uma restrição sensível, mas também intelectual. A arte, na segunda metade do século XX, como exercício de aplicação de teorias, tornou-se ilustração intelectualizante e perdeu em todos os aspectos (sensível, perceptivo, emotivo, metafísico etc.), perdendo, inclusive, na contribuição intelectual (DOMECQ, 2017, p. 112).[14]

Com o *intelectualismo*, a obra precisava apenas demonstrar a validade de algum conceito, mostrar o mínimo possível e, portanto, dispensar a criação formal. O abandono da forma repercutiu na formação do artista, através da imposição de um modelo que excluía, *a priori*, qualquer criação formal realizada em linguagens tradicionais. Na contramão da *crítica*, Peciar continuou pintando, apesar da pintura ter sido declarada morta, tantas vezes, a partir da década de 1950.[15]

14 *Idem*, p. 112.

15 A recusa da pintura não foi tão libertadora como acreditavam os artistas conceituais. *Idem*, p. 114.

A pintura, à sua maneira, foi também atravessada pelo "*conceitual*", mas não pôde renunciar à criação formal, como fez o *conceitualismo*, que se deteve no *demonstrar*. Recusar a obra matérica formal resultou, paradoxalmente, em uma diminuição da contribuição conceitual. A criação formal e a conceitual andam juntas.

Na arte moderna o conteúdo era a forma. Peciar dizia que não havia pintura sem conteúdo: "O conteúdo é a forma subjetiva com que se expressa o artista." O conteúdo não é o tema. Em tantas obras sobre o tema da crucificação, a diferença está na forma de pintar: "esse é o conteúdo profundo". O conteúdo é o "*perfume espiritual*" de que falava Kandinsky.

O conteúdo é impossível de ser ensinado. Mesmo aprendendo todas as técnicas, nenhuma guarda o segredo do conteúdo. A expressão do conteúdo é subjetiva, pessoal e única. Basiaco dizia que o conteúdo da pintura é abstrato, indefinível e eterno.

Peciar criticava no pós-moderno o conteúdo prévio como pontapé inicial. A partir do conteúdo se busca uma forma de apresentação. "Duchamp combatia a ideia que a indústria salvaria a sociedade. Duchamp não queria 'fazer arte'." O *ready-made* desencadeou uma renúncia dos valores estéticos e uma arte que parte de ideias prévias. "A uma 'ideia original' se lhe subordina uma forma" (BASIACO, 2015, p. 4). Atitude de cartaz de propaganda. A imagem explica o conteúdo racionalmente. Em sua defesa se dizia:

> 'O que importa é o que se quer dizer. A caligrafia não importa'. Para o artista visual, a caligrafia (a forma) é o que importa para transmitir a expressão (BASIACO, 2015, p. 5).[16]

Louise Bourgeois e Joseph Beuys adotaram o conceitualismo sem abandonar os valores plásticos: sem descuidar da forma, da caligrafia, do modo de expressão, do estilo subjetivo. O artista se apoia nos sentidos e não só na inteligência racional. O risco do conceitualismo é eliminar os sentidos, alienar-se dos sentidos. "O conteúdo está na forma; o conteúdo é a forma" (BASIACO, 2015, p. 6).

O *conceitualismo* também produziu teoria aplicada, calcada na intencionalidade e na aplicação espacial de definições estéticas. A renúncia da criação formal, ao contrário do que esperavam

16 BASIACO, S. P. *Contenido y forma*. Manuscrito, 2015.

os conceitualistas, resultou em uma arte mais pobre em invenção conceitual[17].

A *crítica de arte* assumiu, no século passado, um caráter prescritivo. A prescrição crítica desmedida levou Peciar ao questionamento das "verdades" do mundo da arte, por tornarem os "artistas" produtos da sociedade do espetáculo. Na onda da publicidade o artista passou a aplicar técnicas de captação da atenção e a atuar por "bombardeamento".

Peciar *apreendia* a atenção pelas sutilezas das nuances de cor, pelo cuidado com a matéria e pela sensibilidade pela forma. Sua pintura matérica, sua "pintura-pintura", apostava mais no gestual do que na significação. A arte detém nossa atenção, mesmo quando não significa nada.

A pintura consiste em dispor as cores em certa ordem, em equilíbrio[18]. Para Basiaco (2012, p. 54), "a arte pela arte", vazia de significado, consistia em um beco sem saída. Questionou-se, no período abstrato, sobre voltar ao tema em busca de significados. Nesse período, a *Pop Art* investia na paródia de objetos da vida cotidiana, feitos com outros materiais e em outra escala. O "*American way of life*" saltava do supermercado para o museu. O mestre viu o nascimento de outros valores, com base no *objet trouvé*, no *ready-made*: "Começava o raro e o vulgar" (BASIACO, 2012).

Era necessário engenhar e esquecer a cultura pictórica para se enquadrar na "nova *estética"*. Não eram necessários valores pictóricos nem originalidade autêntica, mas sim invenção, crueza e esnobismo. Nas imagens de supermercado, Peciar viu a ascensão da arte-espetáculo, comandada pela televisão: agora todos "entendiam" a arte.

As consequências dessa ruptura na educação são mudanças radicais de valores. A pintura, que exigia uma observação paciente para perceber as relações abstratas, é substituída pela olhada rápida, como nas imagens publicitárias. O tempo de "leitura" da pintura vai além do primeiro impacto; "a mensagem se descobre lentamente, saboreando os detalhes e o todo". Um olhar relâmpago não percebe todas as sutilezas pictóricas. A pintura é magia que

17 *DOMECQ. Op. cit. 2017, p. 115.*

18 Maurice Denis, com este princípio, combatia a pintura de ilustração literária. Basiaco, S. P. *Op. cit.*, 2012.

penetra no espírito para curar-nos da civilização tecnológica. Com ela retornamos à criança inocente que brinca com as cores. A pintura vive desde os tempos das cavernas. Será o computador o inventor do amanhã? "Inventor de uma arte tecnológica sem poesia" (BASIACO, 2012, p. 55).



Cachorro com pintura e letras.
Acrílica s/ madeira.
45 x 65 cm, 1990.

Pareja ensinava o caminho revolucionário e liberador do Cubismo: "romper com as ataduras da submissão à natureza, às leis acadêmicas da tradição renascentista, à cópia das proporções, da perspectiva, do claro-escuro, do parecido, da anatomia". A herança do Cubismo é o fim da imitação obrigatória, a queda da ditadura do modelo. No lugar da imitação se instaurou a capacidade criadora (BASIACO, 2012, p. 55).

Do cubismo nasce a abstração absoluta. Em arte não há *deve ser*. A arte é eternamente livre. A liberdade baseada só na honestidade pode servir-se de todos os meios, como dizia Kandinsky,

até dos proibidos, se respondem a uma *necessidade interior*. A arte abstrata também acabou se academizando através do dogmatismo que proíbe determinadas linhas, tolhe certas cores, veda a espontaneidade, proíbe a pincelada e veta qualquer lembrança de figuração.

A academia, outra vez, sistematizou o abstrato. Mondrian seduziu a geração de Peciar. A sistematização ao extremo é o empobrecimento da arte. O menos nem sempre gera o mais. O mestre sentiu o perigo de ser seduzido por regras e percebeu que, mesmo na abstração, havia o risco de cair na tendência à ilustração de uma teoria preconcebida.

A arte não é um padrão esquemático saturado de intenção. A volta ao tema foi, para Peciar, um enriquecimento da figuração pela concepção abstrata, que amplia a liberdade do infinitamente possível.

A abstração reativou as forças da figuração em Peciar, que partiu das memórias dos morros como referentes e abandonou o esquematismo abstrato, ao sentir os riscos de uma arte cerebral. *Voltar* da abstração à figuração foi o conflito de uma geração de artistas.

"Faz sentido educar para pintura ou para escultura como um objetivo de vida hoje?" (BASIACO, 2012, p. 56). A "cultura oral", preconizada pela *arte contemporânea*, teve consequências letais nos currículos de artes visuais. Um dos efeitos foi a desconsideração do visual e a valorização da linguagem verbal e do "rigor" conceitual.

> A preconcepção começou a ser conceitualizada, o sistema atuava na fonte do espírito de iniciativa criadora. O sistema antecipou e ultrapassou a iniciativa (DOMECQ, 2017, p. 119).[19]

O verbalismo exacerbado desvalorizou a pintura. Antes, os criadores avançavam por intuições; no século XX, a reflexão assumiu o protagonismo.

19 DOMECQ, Jean-Philippe. *Op. cit.*, 2017, p. 119.



São Miguel.
Acrílica s/ madeira.
89 x 67,5 cm.





Paisagem com morros.
Acrílica s/ madeira. 45,5 x 68 cm, 1994.

Abstração.
Óleo s/ cartão. 58 x 47 cm, 1957.

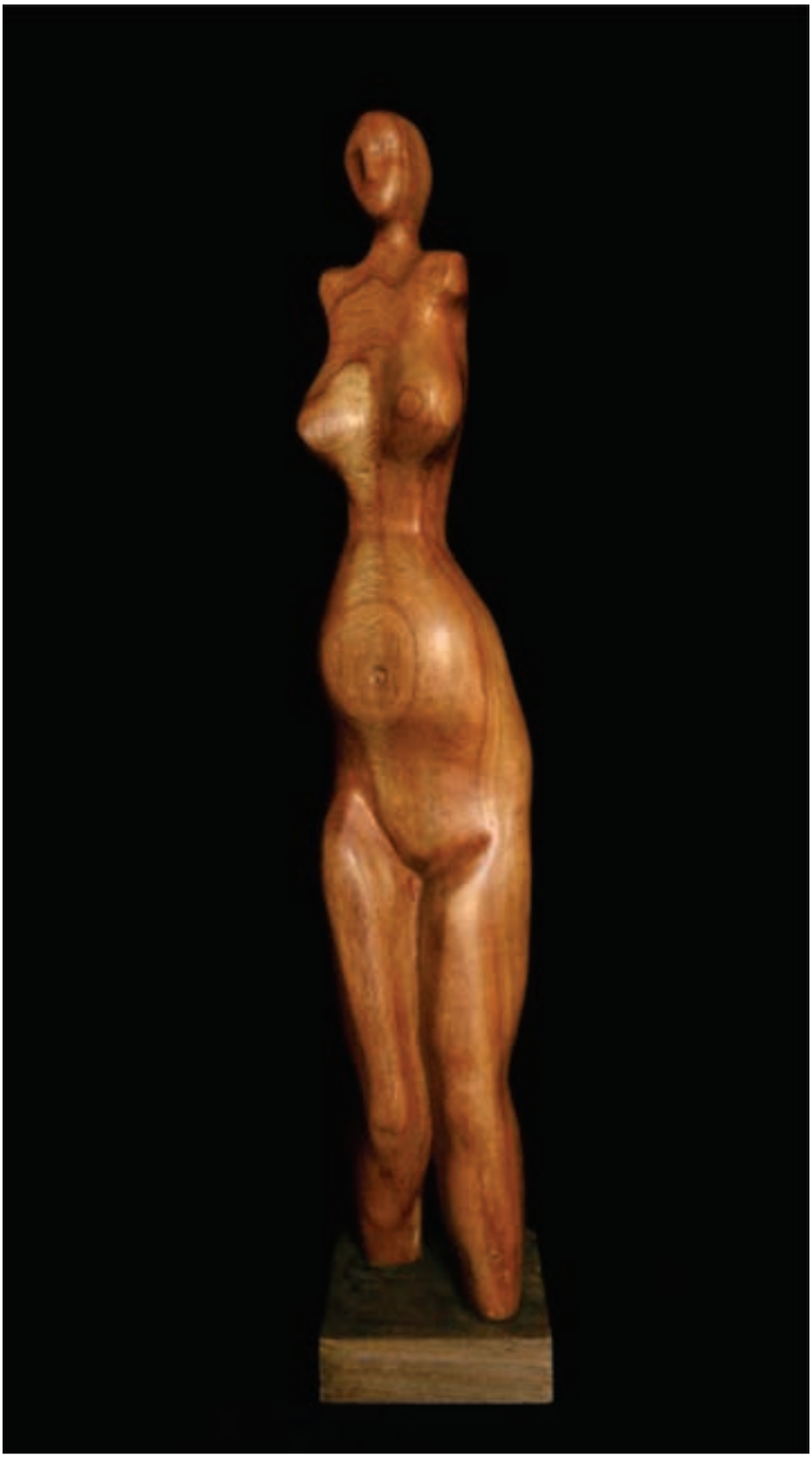


Figura feminina.
Madeira, 66 x 12 x 10 cm.
Galeria PicassoMio.

Peciar coincidiu com Pareja na generosidade e na fé na construção do sonho utópico. Ao encarar a trama do poder, percebeu os mecanismos que geram a miséria, a ignorância, a injustiça e a exploração. O desafio foi tirar a arte da condição de adorno prescindível e, como Goya, criar contra o poder instituído.

Depois de décadas de luta, Peciar constatou que a estrutura permanecia imutável: o museu, o salão, as bienais, a crítica, o entretenimento das elites. Em tempos "*contemporâneos*" a força do dinheiro tornou-se desproporcionalmente descomunal em comparação com os boêmios modernos que morriam de fome na pobreza. O poder se apoderou da arte como ostentação "cultural".

A massificação da arte colaborou no enrijecimento das estruturas responsáveis pela injustiça e pela alienação. Repartir a arte, para o mestre, era contribuir na formação da cultura do povo. A arte educa para superar a condição de explorado da maioria. A pedagogia de Peciar levava a questionar e sair dos trilhos do oficialismo que conduz à atividade profissional do artista, de costas para o povo.

A centralização do poder por críticos e comissões proibitivas interferem através de uma intermediação nas relações entre o artista e o público. Peciar imaginava um salão sem exclusões, sem prêmios e sem hierarquias, com um jurado de seleção escolhido pelos próprios artistas.

Na formação os estudantes estão no melhor momento de autonomia e criatividade. A atitude do mestre, nesse momento, era de educar, não de ensinar. A educação ativa situava o artista na pesquisa e reconhecia sua expressão pessoal própria; tentava por todos os meios liberar o educando dos preconceitos.

O ensino teórico como ponto de partida foi abandonado por Peciar, que transformou a educação em um espaço de pesquisa livre com vistas na socialização da arte. A expressão plástica é uma necessidade psicológica, que vem sendo substituída no sistema educacional por um disciplinamento teórico, que se adapta melhor ao modelo conceitual/escolar de ensino. O fazer artístico é um estorvo para os currículos, pois não se adéqua aos programas de estrutura lógica que convertem tudo em dados para o controle.

Orientação, para Peciar, era instigar cada vez mais inconformismo, induzir um mergulho mais profundo e extenso e incenti-

var a autoexigência. A problematização estimulava o que já era próprio do estudante.

O desafio do professor de arte é não se iludir com a autoridade de ensinar. Não cair no erro de seguir programas predeterminados, de acreditar nas disciplinas, na aprovação por notas, na punição, na exigência de obediência. Peciar não repetiu a dose acadêmica à qual havia sido submetido. Não continuou usando o ensino para "cortar as asas" dos estudantes. Pelo contrário, buscou outros mecanismos de ensinar o programa imposto, com liberdades. Trocou a disciplina pelo trabalho criador, sem sujeições, sem medos; absteve-se de castigar. Basiaco (2012, p. 63) incentivava a horizontalidade através da ajuda mútua.

Artista do seu tempo e educador libertário, Peciar não se furtou do debate sobre as transformações no campo da arte. Viu o "*espírito moderno*" ser substituído pelo "*extremo contemporâneo*". Foi na década de 1980 que as empresas mercantis e os críticos de arte escolheram o ano de 1970 como divisória entre a *arte moderna* e a *arte contemporânea*[20].

Expressar o que havia de mais, especificamente, *contemporâneo* no período em que foi criada, tornou-se o primeiro critério e o objetivo central da arte. Peciar queixou-se da "*ditadura dos* gêneros", da exclusão institucionalizada das linguagens tradicionais, *a priori*, independentemente da qualidade estética.

Com a contestação das instituições artísticas, ocorreu uma saída generalizada do museu, e muitos artistas começaram a trabalhar *in situ*, dentro e fora das cidades, nos espaços públicos. A *crítica* falava em uma *arte de intervenção*.

Peciar discutia os cuidados do artista no espaço público, em relação aos aspectos arquitetônicos, paisagísticos e decorativos. O desafio era *como acolher as relações sociais que unem a obra ao ambiente* mantendo a vitalidade da criação.

As *intervenções* em espaços públicos, ao desconsiderarem determinados critérios, resultam em uma diluição da atenção e do alcance e até podem intensificar a poluição visual. Com a arte mural, Peciar realizou a integração com a arquitetura; e com a escultura pública, atingiu a unidade com a paisagem.

20 *Idem*, p. 164.

A desconsideração da arquitetura caracterizou a onda das *intervenções artísticas* e o *pixo* e os *graffitis* acompanharam essa tendência.

> Em um exame "formal", tomando o conjunto, predomina uma exuberância exagerada: é uma confusão, sem direção de desenho e de cores que desconhece as sutilezas, no mesmo sentido da propaganda comercial vulgar, que trata de se impor cruelmente. Se a propaganda é calculada em seus efeitos, nos *graffitis* há um descuido deliberado como tônica geral. A intenção é encher o espaço do muro: não importa a composição. O instintivo, como um modo de arcaísmo, marca as repetições monótonas em qualquer lugar. O espaço não é mais que um suporte, que não se tem em conta para nada, porque o objetivo não é harmonizar o espaço, mas sim chamar a atenção. O amontoamento inconsciente passa de um *graffiti* a outro. A incoerência manifestada... é uma qualidade espontânea das massas? Ou é uma consequência da provocação do poder calculado para o domínio e para exploração? (BASIACO, 2013, p. 5b).[21]

Sob os novos modos de arte (multimídia, digital, vídeo), Peciar notou nuances das novas formas de dominação. As sociedades de controle operam por computadores. O que o sistema das artes saudava como evolução tecnológica, o mestre via como uma mutação do capitalismo.

A idolatria desmedida pelo *"urinol"* também foi questionada por Peciar. O *ready-made* não matou a necessidade de criar obras, mas disseminou a intenção ilustrada, que quase substituiu totalmente a execução, o fazer artístico artesanal.

A exposição de Jeff Koons com Marcel Duchamp, no México (2019), parece querer selar a vitória definitiva do capitalismo e a fascinação pelos bens de consumo, através do encontro do artista *mais influente* do século XX com o mais bem cotado da atualidade[22]. A obra de Koons é a consumação da *Pop Art* e a inauguração de uma arte populista, oposta à arte popular com que sonhava Peciar e sem o caráter crítico de Duchamp.

O empobrecimento da *arte contemporânea* se deu, até mesmo, no âmbito conceitual. A *arte moderna* era uma arte matérica e de intuição e foi renegada em favor de uma arte de reflexão, que ofereceu uma conceitualização da arte sobre a arte. A *arte contemporânea* ofereceu menos matéria para a reflexão sobre a arte e sobre

21 BASIACO, S. P. *Post Scriptum* (*Los graffitis de hoy*). Manuscrito, doc. 215, p. 5b, 2013.

22 Koons vendeu seu coelho (*rabbit*) de aço inox de 1 metro de altura por mais de 90 milhões de dólares, peça considerada por *"experts"* a escultura mais importante da segunda metade do século XX.

a vida, devido à disjunção entre conceitualização e intuição, entre pensamento analítico e imaginário (DOMECQ, 2017, p. 135).

O discurso *crítico* questionava a função dos objetos e proclamava novas formas de pensar a arte. Na contramão, Peciar refletia sobre o velho *desenho*, no qual o artista desenvolve a caligrafia que o singulariza. O mestre pensava a gravura e a seriação como meios de democratização e exaltava a cerâmica que unifica a forma-função e enriquece o cotidiano. Peciar também escreveu sobre o cartaz, sua estética e estratégias[23]. Diferentes caminhos são possíveis em uma proposta curricular eclética e não excludente, na qual todos têm o seu espaço.

Com a *relativização absoluta* dos critérios artísticos[24], a *crítica* do final do século XX manteve-se focada na *arte de reflexão*. A obra plástica que vai direto ao olho e ao pensamento, na forma de pintura e escultura, pode fazer ver e pensar mais que a exposição direta a um *objeto pronto*. Ocorreu a supervalorização do *ready-maker* e a desvalorização do pintor e do escultor no "mais conceitual dos séculos artísticos"[25]. No século XX as *atitudes se tornaram formas*[26] e

> a criatividade foi liberada dos grilhões da obra. As atitudes substituíram as formas, as intenções reduziram as obras a prestações demonstrativas com uma notória baixa de exigência vital (DOMECQ, 2017, p. 145).

A liberação dos grilhões da obra afetou a educação artística, que também renunciou o elemento plástico-pictórico, que é o que vivifica a educação e vitaliza a obra de arte. O cultivo do elemento plástico-pictórico contribui na individualização do ser humano. "A arte é produzida a partir da solidão da alma. Com a criação o artista descerra seu interior." Na apreciação há o acolhimento da criação e o encontro com as mais íntimas profundezas do outro, de forma absolutamente concreta. Na apreciação estamos livres da abstração (STEINER, 1988, p. 40).

---

23 A comunicação usa o cartaz para divulgar eventos. Peciar criou o cartaz-evento, que não queria divulgar nada, apenas expressar um pensamento que articula palavra e imagem.

24 Até *Ferraris* foram anexadas à coleção do *Museu de Arte Moderna* de Nova York.

25 DOMECQ, Jean-Philippe. *Op. cit.*, 2017, p. 143.

26 Harald Szeemann em 1969 falou de "Quando as atitudes se tornam formas." *Idem*, p. 145.

A educação artística foi tiranizada pelo conteudismo; a obra visual nunca é mero conteúdo. A *crítica* começou a considerar a obra perfeita, quando a arte era configurada de modo que o conteúdo desempenhasse o papel principal. Para Peciar, a obra se aproximava da excelência à medida que realçava especialmente o elemento plástico/visual.

"A arte vem das profundezas da alma." O artista tem uma melodia que reina em sua alma. Quando ele mergulha nessa melodia, encontra o conteúdo. "A melodia é aquilo a que se prende o conteúdo", criando então o poético na linguagem plástica. A criação visual, mais que ao conteúdo, está ligada à composição, ao ritmo, à entonação, enfim, ao plástico subjacente ao poético (STEINER, 1988, p. 41).

Atribuir mérito somente ao conteúdo foi um modo de tiranizar o mundo da arte. A educação acompanhou o tratamento da arte de modo bem abstrato, o que acabou enrijecendo o conceitual. Valorizar o plástico/visual não quer dizer apenas cair no formalismo, mas manter os conceitos fluidos também no lado artístico.

A pedagogia de Peciar atuava sobre a vontade do artista em formação. Na apreciação, o mestre orientava o arte-educador a cuidar com a tendência nociva de dar explicações abstratas de obras visuais, pois a explicação mata tudo o que deveria atuar sobre o observador.

Apesar de supostamente necessária à compreensão, Steiner considerava a "interpretação da arte uma coisa bem terrível!" Isso não quer dizer que não se possam abordar aspectos histórico-culturais e psicológicos que transcendem o conteúdo da obra, mas não enquanto se observa a obra. Steiner (1988, p. 42) atribuía valor à transmissão artística do aspecto artístico, e não do conteúdo conceitual. "A arte reflete a ordem celeste no âmbito plástico-pictórico."

Radicado na sensibilidade, Peciar percebeu, bem no início, a relação entre esta nova arte sem obra e uma *crítica* que era totalmente parte interessada. Era a disjunção entre atitude e forma. Renunciar à obra implicou um enfraquecimento do campo da arte, o qual se tornou vulnerável a todas as facilidades. As obras foram substituídas por *concretizações na "prática" de atitudes com formas totalmente teóricas*. O discurso elevava a obra e relegava para segundo plano o engajamento do artista.

A sensibilidade para as linguagens plásticas e suas sutilezas cromáticas e espaciais ficou muito embotada no *cidadão contemporâneo*. A pedagogia do mestre buscava reavivar o sensível para podermos sentir o que essas linguagens plásticas contêm. Quando o artista tem esse sentimento de sacralidade da arte através da linguagem visual, como tinha Peciar, poderá despertá-lo também nos estudantes, de modo a desenvolver um sentimento consciente de personalidade, não de maneira egoísta, mas para o altruísmo, para a vida com o mundo exterior.

A falência da *crítica* refletiu-se na *arte comunicação*, nos artistas narcisistas e nas obras fascizantes. "O reino interessado do espetacular comunicacional" dominou o *mundo da arte*. Os artistas oportunistas se escoraram em "filósofos" para desenvolver a "arte dos negócios"[27].

Para Peciar, a educação, além de compartilhamento das alegrias da criação, foi o espaço para sacudir a indiferença e discutir "verdades". A universidade era o lugar para preservar a arte do "conformismo rotineiro e da difusão comercial"[28].

A arte não esteve imune à infestação midiática e ao escândalo pelo escândalo. O sistema assimilou do escandaloso ao subversivo. Para serem bem vistos pela "*polícia da crítica de arte*", alguns revoltados converteram-se em bufões; a ordem era renunciar ao pictórico e ao escultórico. Parte dos *conceitualistas* caíram na *anedota*, que já havia sido um beco sem saída para alguns surrealistas.

Peciar viu no surrealismo outras possibilidades de levar os meios de expressão artística para além da anedota. Os *contemporâneos* não propuseram a "*obra*", mas o "*trabalho*", fruto de uma atitude autocomplacente e coberto com um "espesso véu verbal" para mascarar a fraca iniciativa que manifestava. Quanto menor a criatividade, mais extensas eram as justificativas discursivas; quanto menos visual e matérico, mais se dissertava e se explicava o "*trabalho*"[29].

Peciar abriu espaço no currículo para que o estudante escolhesse em liberdade entre os diversos caminhos de pesquisa;

27 Warhol afirmou que: "A arte dos negócios é a etapa que segue à arte." *Idem*, p. 146.

28 André Breton, sobre a arte como expressão do surrealismo. *L'art magique*. *Idem*, p. 149.

29 *Idem*, p. 150.

nenhuma das possibilidades era excluída *a priori*. O sentido do ecletismo foi uma abertura para a produção de diferenças. Na arte contemporânea reproduziram a ideia de progresso e vanguardas, tão criticada nos modernos.

Sem dissociar forma e conteúdo, Peciar revigorou o sentido do decorativo em tempos de *antiobra* e de *arte tautológica*. A pintura também poderia fazer, ao seu modo e dentro de seus limites, uma arte sobre a arte e determinar outras relações na apreciação, porém a pintura exige mais tempo que um "distúrbio passageiro"[30].

A atitude de Peciar foi a de reencontrar uma razão para continuar a pintar, independentemente da *crítica*. A experiência abstrata ajudou-lhe a atingir o ponto em que o mundo interior e exterior já não são contraditórios. Ao pensar o papel do artista na sociedade, o mestre não caiu na presunção de atribuir à arte uma finalidade única; não perdeu de vista a esperança revolucionária nem a crença no sensível; apostou na *visão* enquanto a *arte* se firmava na descrição.

Peciar questionou a pintura literária ao estilo *Dali*, que ilustrava a pré-concepção. Essa arte psicanalizante que era literária no surrealismo tornou-se teórica e autorreflexiva no *conceitualismo*; reduziu a obra à anedota, imagética nos surrealistas e intelectual nos conceitualistas[31].

O surrealismo foi fonte de uma rica experimentação material, ao mesmo tempo em que desintegrou o suporte e os materiais tradicionais da arte. Peciar, atento às investigações plásticas de Picasso, Miró, Arp e Giacometti, sentiu que é o assombro o que nos conecta com a arte. A fabulação visual é efeito da sensibilidade à produção plástica. A envolvente experiência de contemplação de uma pintura ainda teria lugar e tempo na educação atual?

O século XX viu a desconstrução dos denominadores plásticos comuns e a decomposição de tudo que constituía a composição. Esse movimento restringiu o campo exploratório da inteligência plástica. A *arte contemporânea* deixava os propósitos plásticos em segundo plano, como havia ocorrido na pintura histórica.

A experiência abstrata, mais que dar as costas ao tema, pode ser uma reconsideração do referente. Nos limites da abstração,

30 BRETON, André. *Le Surréalisme et la peinture*. *Idem*, p. 151.
31 *Idem*, p. 154.

Peciar intuiu suas consequências. Voltar ao tema, ao referente, não significou afastar-se do pictórico nem do escultórico. Retornar ao tema foi também um modo de mergulhar no que era característico das artes plásticas.

O *teorismo* estético caracterizou-se pelo sistematismo prescritivo e implicava em uma espécie de *terrorismo pela teoria*, que impunha a primazia do comentário sobre a obra. Antes da disseminação massiva da arte *contemporânea*, Peciar já sinalizava a necessidade da volta às obras, pois desconfiava dessa nova *academia do experimentalismo*, que havia dominado o julgamento artístico no final do século[32].

Quanto mais promovida foi a arte, mais superficial ela se tornou. Peciar não adotou a "fórmula '*arte contemporânea*'" na qual se agarraram tantos críticos, artistas e instituições, buscava o imutável e percebia que a arte ficava mais restritiva; proibia "o ofício, o estilo, a figuração, a pintura, a obra" e, por fim, a arte proibia a própria arte (DOMECQ, 2017, p. 165).[33]

Com a obra desmaterializada, Peciar sentiu que, sem forma, sem traço, a atenção era menor. A forma favorece a atenção, ao contrário do que pensaram os teóricos do *contemporâneo*[34]. A criação formal é necessária à acuidade da percepção e leva o estudante a liberar as potências inventivas, romper com hábitos, pressupostos e cânones. A materialização da obra desarma a demanda preconcebida em favor do saber intuitivo.

Era "preciso ser absolutamente *contemporâneo*". A fé na forma não combinava com a *arte espetáculo*. A sociedade comunicacional impõe as subjetividades e dita o tempo da atualidade. A arte se tornou *informacional*, atuando por referências de referências.

Peciar conviveu com a hegemonia dessa "*arte atualista*" *do logo visto, logo entendido*[35]. A velha obra matérica exigia muito tempo para elaboração e contemplação; a antiobra e a extraobra podiam ser vistas no "distúrbio passageiro"[36].

Na formação, o uso excessivo de novas tecnologias da imagem não resulta necessariamente em um artista criador. As tecnolo-

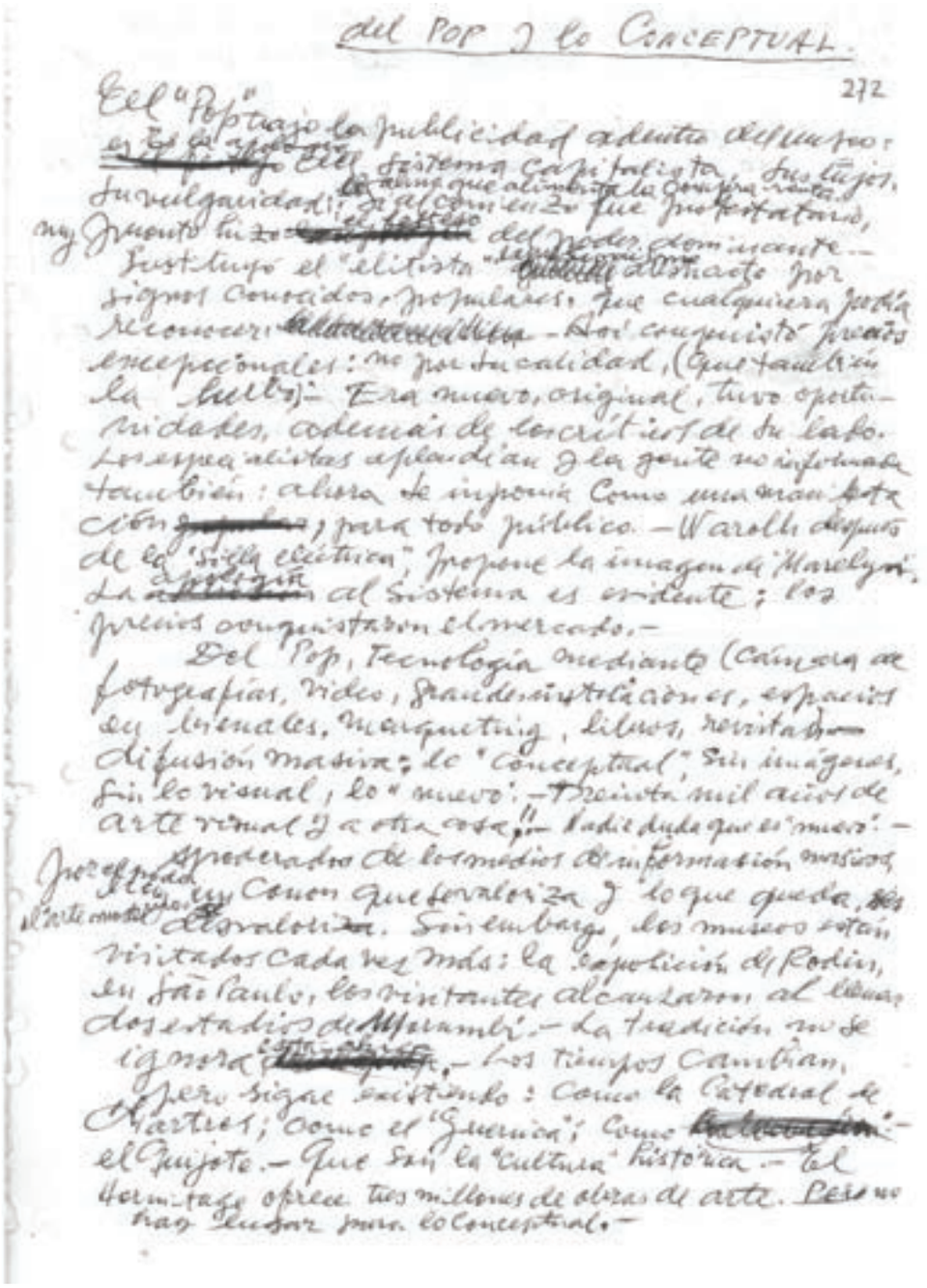
32 *Idem*, p. 163.
33 *Idem*, p. 165.
34 *Idem*, p. 166.
35 *Idem*, p. 168.
36 André Breton. *Idem*.

gias podem docilizar a revolta e reforçar a indiferença. Peciar afirmava a forma artesanal enquanto a teoria preconizava o tecnologismo desenfreado e a indistinção formal.

Um dinossauro na virada do século, assim Peciar era visto pelos "*pró-contemporâneos*", naquele tempo em que a "*crítica de arte atualista*" dominava o discurso oficial. A apreciação visual foi renegada como um modo de apreensão artística ultrapassado. A "proibição da contemplação" foi resultado da hegemonia do produtivismo e da informação-comunicação; a arte celebrava e confortava a alienação e dominação. O *marketing* tornava-se instrumento de controle social. A noção de espectador foi considerada inadequada para as novas propostas.

A rejeição ao modelo da sociedade de consumo e comunicação era uma atitude ética de Peciar, por estar consciente dos seus efeitos nocivos. A *Pop Art* acomodava esses efeitos e até admitia participar do consumismo[37], através de obras que submetem à alienação, acentuando o assédio do mercado e da publicidade.

37 Breton considerava esta acomodação e admissão uma posição de notável regressão na *Pop art*. BRETON, André. *Perspective cavalière*. Paris: Gallimard, 1996. *Idem*, p. 171.



Del pop y lo conceptual.

Mesmo sem um distanciamento histórico, Peciar desconfiou do elogio teórico, que sempre acompanhava a *Pop Art* e a difundia em galerias e museus. A *Pop Art* trouxe a publicidade para dentro do museu, fez apologia do sistema capitalista, de seus luxos e suas vulgaridades. Se no início fazia protesto, logo se converteu às regras do poder dominante.

> Magnificou-se, louvou-se, amplificou-se o discurso da sociedade mercantil. Adorem a imagem da mercadoria e da celebridade midiática, [...], adorem-na como se não estivessem fartos desse ritmo publicitário que dá a ilusão agitada de viver, [...] submetam-se à hipnose (DOMECQ, 2017, p. 171).[38]

Peciar sentiu a ascensão e imposição de uma hegemonia, em detrimento da criação formal. Questionar a *crítica* foi duvidar da roupagem de conceitos que encobriam a arte de discursos inteligentes.

Quando a mercantilização atingiu a hegemonia nas artes plásticas, Peciar buscou saídas para que as atividades artísticas não fossem decorrências do modelo de consumo, para que a arte não estivesse alienada da realidade social. O *marketing*, para a comercialização de *instalações*, *performances*, *happenings* e *body art*, mostrava a absorção pelas relações capitalistas da arte como uma mercadoria de luxo em um circuito restrito. Não havia mais valores ou critérios de legitimação estética. A função primordial do sistema das artes foi manter a distinção social das elites[39].

Qual seria o papel da arte em relação à vida e ao significado da existência? A imagem artística surge como uma *revelação*, como um desejo transitório e apaixonado de apreender intuitivamente o mundo. Através da imagem, o artista mantém uma consciência do infinito; "o eterno dentro do finito, o espiritual no interior da matéria". A arte se dirige a todos na esperança de ser sentida, de causar "um impacto emocional, de *persuadir* as pessoas através da energia espiritual com que o artista impregnou sua obra". Na formação, portanto, exige-se uma autodisciplina preparatória que não é uma metodologia educacional científica, mas sim uma "lição espiritual específica" (TARKOVSKY, 1990).[40]

A arte nasce e se afirma do desassossego eterno e insaciável pelo espiritual, pelo ideal. A *arte contemporânea* renunciou à busca do significado da existência em favor da afirmação do valor autônomo do indivíduo e de qualquer ato personalizado. Para Tarkovsky (1990), na criação artística a personalidade não impõe o seu valor. O artista é um servidor, condenado ao sacrifício.

---

38 *Idem*, p. 171.

39 BULHÕES, Maria Amélia. *Considerações sobre o sistema das artes plásticas*. Porto Alegre: Porto Arte, v. 2, n. 3, maio 1991.

40 TARKOVSKY, Andrei. *Esculpir o tempo*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

A imagem da arte não pode ser compreendida por um processo cerebral exclusivamente. O infinito é inexprimível em palavras e descrições, mas pode ser apreendido, de modo tangível, através da arte. Peciar alcançou a arte pela fé no ato criador, pela presteza em servir e pela recusa às concessões. O mestre se entregou por inteiro diante das exigências da criação[41].

A comunicação pela arte gera o entendimento mútuo, que é uma força de união. O espírito de comunhão é um dos mais importantes aspectos da criação artística. O artista cria um elo espiritual com os outros. O conhecimento intelectual não pode explicar o nascimento de uma imagem artística, pois isso se dá em um plano diferente. A descoberta em arte está ligada mais com um estado de alma do que com um método de pensamento.

> A criação de imagens é regida pela dinâmica da revelação [...] na arte é impossível convencer qualquer pessoa de que você está certo, caso as imagens criadas a tenham deixado indiferente... (TARKOVSKY, 1990).

O impacto da imagem emocionalmente percebida do mundo é a revelação que atua na alma e molda sua estrutura espiritual. A falta de espiritualidade leva a uma rejeição da arte devido ao fato de as pessoas não estarem dispostas a refletirem sobre a própria existência. A arte coloca a questão da consciência de si próprio enquanto ser espiritual. "Um artista sem fé é como um pintor nascido cego." O artista não procura nem busca, a "arte amadurece dentro dele como um fruto" e exige uma forma de expressão. O artista não é o senhor, mas sim o servidor, e a obra é sua forma de existência (TARKOVSKY, 1990).

> O artista não é uma pessoa de sorte na vida; tem que realizar um duro trabalho, que com frequência se converte em cruz. Todos os atos, sentimentos e pensamentos formam o material sutil, mas com força, do qual surgem suas obras. A arte nasce de uma necessidade espiritual de nosso interior (KANDINSKY, 1990, p. 7).[42]

Peciar tratava de tecer um *comentário* sobre a vida pela sensibilidade. Um *comentário* que podia ajudar a transformar o mundo para melhor. Sem manejar argumentos lógicos, o artista trata de produzir imagens e formas como uma árvore produz frutos. O artista

41 *Idem*.

42 Kandinsky: sobre o espiritual na arte. *In*: KANDINSKY, Nina. *Op. cit.*, 1990.

enfrenta a si mesmo e deixa fluir a vida, e assim aparecem formas, imagens e significados, os quais o artista não é o único responsável. A obra de arte tem raízes nas preocupações coletivas. Quando a angústia perturba o sono de todos, o artista reflete essa aflição. A obra de Peciar, além de reflexo da realidade sentida, foi o "desejo de construir uma realidade nova" (BASIACO, 1992, p. 8).[43]

As revoluções em arte surgiram da necessidade espiritual. A arte não é busca nem procura. O experimento é só uma etapa de um processo de criação concebido interiormente pelo artista. Aceitando o mistério da arte, sem almejar reconhecimento nem recompensa, Peciar imergiu nos domínios do espírito.

No século XX ocorreu a desespiritualização da sociedade. A arte não é só reflexo, ela transcende, fazendo com que a visão espiritual influencie a realidade. O criador não busca o método pelo método, nem somente pela estética. O método é um meio de transmitir uma visão. A criação, além de meio de expressão, é a própria forma de existência do artista.

Para criar livre, Peciar abandonou métodos, padrões e disciplinas. A criação não é um ato de vontade, mas requer uma percepção sem julgamento. Sem exercer autoridade, o mestre ajudava o estudante a não renunciar o autoconhecimento e a entender que a liberdade não é um alvo, do qual precisamos nos sujeitar para alcançar. A liberdade não se alcança pela submissão. Para o artista é importante ser livre desde o começo.

Na educação, Peciar mostrou que é possível livrar-nos da compulsão tirânica de dominar e ser dominado, transcender o desejo de certeza e segurança. O artista não se satisfaz com teorias e explicações, pois, para compreender a arte, é necessária uma ação que integra coração e mente[44], experimentando em primeiro lugar, sem o controle frio do intelecto.

O combate ao Estado passa pela transformação da educação, que padroniza condutas e modos de pensar, e condicionava ainda mais o indivíduo. Criar exige a libertação do desejo de recompensa e de domínio. Peciar liberou a educação da disciplina, do controle e do medo da avaliação.

---

43 BASIACO, S. P. *Latifúndio: campos de cupim. Paisagem escultórica*. Catálogo: Arte de três polos. Museu de arte contemporânea/Casa de Cultura Mario Quintana, Porto Alegre, 1992.

44 KRISHANMUTI, J. *A educação e significado da vida.* São Paulo: Cultrix, 1973.

Antes de estar em condições de viver plenamente a experiência criadora, o estudante erra por aqui e por lá; brinca com motivos naturalistas, elaborando-os e deformando-os até atingir uma composição que satisfaça sua sensibilidade estética. Por outro lado, também pode partir de temas abstratos e desenvolver uma forma como símbolo da ideia. A ideia pode também não ser abstrata nem conceitual. O artista pode partir de um motivo[45] que não deriva nem da natureza, nem do cálculo, e produzir uma imagem autônoma, que não é pessoal, mas consequência do mergulho no inconsciente.

A criação é um domínio inacessível somente pela via da reflexão intelectual. A arte não parte do pensamento abstrato com o fim de chegar às formas, mas eleva-se do informe e, no curso desse processo, descobre seu significado[46].

O regime capitalista tornou o exercício das práticas artísticas quase impossível para a maioria da população. A criação artística foi apropriada como "fonte privilegiada de abuso", sendo usada como signo de pertencimento às elites e como elemento de *glamour* da aristocracia. A arte tornou-se "terreno privilegiado para a especulação e lavagem de dinheiro". Peciar articulou "territórios relacionais temporários", onde se produziam "sinergias coletivas, provedoras de um acolhimento recíproco" (ROLNIK, 2018, p. 219).[47]

Peciar respeitava o tempo próprio da imaginação criadora e buscava a construção do comum; retomou o poder de decisão para o artista, o que significava reassumir uma responsabilidade ética perante a vida: a formação do artista é uma reapropriação da força vital em sua potência de criação, através da linguagem visual; envolve lançar-se em um processo de experimentação, no qual emergem imagens. Os mundos da imaginação que se anunciam à intuição tornam-se sensíveis através da arte. O expressar conta mais que o explicar; a "implicação" do artista vale mais que a explicação, para que o processo tenha seu destino ético[48].

45 Read considera o motivo como uma ideia matriz, que sugere certaz qualidades abstratas, por exemplo, dinamismo, energia psíquica, harmonia musical. READ, Herbert. *Op. cit.*, 1976.

46 Conrad Fiedler. *Idem*, p. 12.

47 ROLNIK, S. Op. cit., 2018.

48 *Idem*.

Um arte-educador significava, para Peciar, um *artista educador*. O mestre superou o currículo como mera organização racional de matérias e conhecimentos; a concepção mecanicista de simplesmente agregar disciplinas esperando que no futuro surja um arte-educador: um conglomerado de matérias autônomas que preenche os alunos como garrafas. "A soma dos conhecimentos isolados produz o ineludível esquecimento" (BASIACO, 1990, p. 89).

A educação do artista, além dos aspectos sociais, tinha, para Peciar, um trabalho de autoformação que passava pela compreensão do princípio de necessidade interior de Kandinsky, no qual a cor é um meio direto de sensibilizar o espírito e a finalidade da harmonia das cores é satisfazer a alma das pessoas. Este princípio atravessa a obra de Peciar. Daí se derivaram outros conceitos importantes como a "harmonia das formas", a "composição", a "cor" e o "espaço"; conceitos regidos pela *necessidade interior*.

A compreensão da pedagogia de Peciar exige ultrapassar os escritos e envolver o próprio corpo nos processos de criação. O trabalho do artista em formação não é o domínio das formas, mas sim conduzir, de modo não deliberado, a forma ao encontro do conteúdo. O invisível forma o sólido material que as obras estão feitas. A vitalidade da arte nasce da *necessidade interior* e espiritual.

A arte se aprende por experiência. As "estruturas básicas" carimbam e deformam as personalidades originais até anulá-las, pois desconsideram a descoberta pessoal e subjetiva. Os conhecimentos podem medir o "já conhecido"; o desconhecido era, para Peciar, assunto do coração.

Enquanto se valorizavam os conhecimentos na arte-educação, a estética era tratada como um apêndice[49], porém o mestre a tratava como fundamento, meio de educação e objetivo final; dizia que era o último refúgio em uma sociedade dominada pelo excesso de racionalidade e tecnologia. O sentimento estético equilibra através do sentido de harmonia, é uma forma de resistência à robotização e ao embrutecimento.

Quando a prática estética é colocada em segundo plano pelo arte-educador, já não é educação, mas sim a reprodução do pen-

49 BASIACO, S. P. Educação Artística: aportes para discussão do Novo Currículo. *Resposta ao documento extraído do* I CONGRESSO DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL – FAEB: *Carta de São João del Rey.* Maio de 1989.

samento manipulador da classe dominante. Peciar priorizava a instancia estética. A sensibilidade com os materiais que provoca a expressão e desperta a intuição da harmonia. Sem uma teoria exata que dirige o processo, a "sensibilidade em ação" foi chamada pelos "superiores" de "manualidades". Conhecimento sobre arte não significa vivência. O sistema educacional está estruturado sobre as palavras. A educação como veículo de conhecimento se desinteressou pelo sentimento estético. Sem a arte na base da educação vamos perecer na loucura da razão.

A utopia de construir um mundo pacífico, para Peciar, passava por equilibrar a razão com o sentimento estético na educação. Na formação do arte-educador, primeiro está a arte, e não o conhecimento livresco da arte. O que contava era a aventura da experimentação constante de uma matéria viva sempre em movimento, na qual sempre se começa do nada e *nunca se dominam as linguagens.* Pois o *domínio da linguagem* pode ser a morte da arte.

O artista não é um "profissional"; o profissional é um homem pago, movido pelo dinheiro. O artista é um *amateur* que trabalha por "amor a arte", um sonhador. Peciar condenou a educação como domínio. O *profissional que domina* não era a imagem que ele tinha de um arte-educador. O profissional busca *status* e não lhe interessa mudanças para uma socialização igualitária.

Peciar removeu do currículo a "estrutura", a "disciplina" e o "obrigatório", enquanto os arte-educadores reafirmavam esses preceitos que, inclusive, já estavam estabelecidos por lei, no intuito de dirigir, condicionar, uniformizar e controlar: todos obedientes, sem iniciativa; cursando as disciplinas nos mesmos horários e fazendo as mesmas provas e exames; o currículo que enfatiza as disciplinas "obrigatórias" para a obtenção do canudo.

Quando o arte-educador é um profissional que domina, resta ao estudante ser dominado, estruturado, disciplinado e obrigado; nega-se o indivíduo e sua liberdade. O arte-educador não é um profissional de ensino exclusivamente, mas sim um artista visual, que não tenta dominar nada: nem os conhecimentos, nem a arte, nem os estudantes. Comprometido com a liberdade, Peciar engajou-se na socialização da arte e da sociedade e uniu sua necessidade interior e seu compromisso social.



São Miguel.
Terracota. Galeria PicassoMio.

Considerações finais

Em 2015, Peciar escreveu uma nota em Estocolmo, em referência a Shitao (o monge Abóbora-Amarga): "Se diz que o homem perfeito não tem regras, o que não significa que careça delas; mas sim que sua regra é a ausência de regras; o que constitui a regra perfeita." Esse pensamento sintetiza sua poética e sua pedagogia e reitera o legado de Pareja, Yepes e Kandinsky.

Para Peciar, ser um herdeiro do modernismo significava transformar a realidade para melhor: construir o sonho utópico. Isso implicava investigação, inconformismo, "individualismo" e risco. Pesquisar um conteúdo novo é um caminho próprio rumo ao desconhecido. Não era só uma questão de forma original, da forma procurando a harmonia; era uma harmonia pessoal. O caminho é perigoso e pode resultar em incomunicação, excessos e desvios.

Quais seriam os meios? A sensibilidade, a imaginação, a expressão, a intuição da harmonia "universal e eterna". Quando começou a vigorar a *arte contemporânea*, não importava a caligrafia – importava o conteúdo. Peciar problematizou a submissão à "verdade" e à autoridade do eruditismo; acreditava que na arte a caligrafia é a forma, e a forma é a expressão do indivíduo que vê o mundo. A forma é a subjetividade, e a subjetividade é a liberdade.

Na formação, cada um aprende de si mesmo, aprende fazendo; são reiterados ensaios; depois a análise de todos os ensaios juntos para comparação e reflexão. O artista sozinho pode perceber as diferenças, para melhor e para pior, em uma *autoanálise* cheia de dúvidas. Opiniões desde a autoridade do mestre não ajudam a crescer; a resposta resolve a dúvida, convence. Porém Peciar alertava que isso podia levar à obediência. Então, o estudante não encara os próprios problemas e fica esperando que o mestre os resolva. "O mestre ajuda quando, dialogando, mostra e demonstra o melhor que o estudante fez. Isso estimula!" (BASIACO, 2009, p. 83).

A crítica é o mais fácil que o mestre pode fazer desde sua própria experiência. A crítica de Peciar era para aumentar a dúvida onde o estudante não notava o problema. Na alegria e satisfação de criar, o iniciante não percebe que a obra plástica é sempre perfectível; não diferencia o que "saiu bem" do que saiu

"frouxo". Se, no início, o mestre "ajuda a perceber" essas diferenças, com o tempo, o próprio artista precisa se esforçar e, sozinho, aprender a olhar o que "ficou melhor", perceber o que tem mais força, o que se destaca pela justeza das partes.

Peciar diferenciava os artistas dos professores. Os professores parecem saber mais... (os que sabem fazem; os que não sabem ensinam). Parece piada, mas essa foi, durante anos, a dor do mestre, que sempre lutou para ser um "fazedor", e não um charlatão. O mestre gostava de estar junto com os estudantes; mostrar suas obras era um modo de não cair no charlatanismo.

A escultura lhe saía fácil, dizia o mestre; já a cor era uma luta, a pintura era uma batalha mais sofrida. Na ânsia de retocar, Peciar destruía a pintura espontânea e acabava pintando outra coisa por cima. Se a escultura aflorava de suas mãos, a cor exigiu um esforço de aprendizagem.

Com Pareja, aprendeu sobre uma cor de saúde e frescor, positiva, otimista e jovem. Cor de contraste, mais que de passagens; de matizes, mais que de tons. A tradição medieval da cor que decora. Na ENBA trabalhou-se a cor abstrata, sem adesões, nem subordinações, nem representações. A cor livre para harmonizar o entorno visual. A cor liberada do desenho potencializou a serigrafia, a estamparia, a ilustração de livros, os cartazes, as cerâmicas, o revestimento de azulejos, as campanhas murais e as pinturas espaciais.

A experiência de cor na ENBA levou Peciar, principalmente com Pareja, a romper com a pintura como "desenho colorido". A partir de projetos para pintura com *collage*, a cor passou a determinar o desenho da forma, como fez Matisse. Armar a composição a partir de planos de cor. A cor se fazia forma, se fazia desenho. A ordem da cor regia desde o começo a composição. O procedimento gerava a consciência do planismo decorativo pelo abandono da perspectiva, do claro-escuro, da ilusão de modelado e do *colorir* posterior ao desenho.

A cor liberava, na *collage*, a experimentação e a variedade de expressões abstratas. O processo da pintura a partir da *collage* parece fácil, mas Peciar alertava que, sem passar pela "paleta" onde se mistura a cor, é possível cair na *cor-clichê*. São muitas modificações até encontrar o tom e o matiz ajustado ao conjunto.

A ENBA foi identificada com a cor pura, assim como o *atelier* Torres García era identificado com o cinza. Peciar dizia que tinham um "verdadeiro horror de 'fazer escola', de impor dogmas estéticos, de colocar os que se iniciam em moldes de correção ajustados à norma. O sentimento da cor era liberador, ou não era nada". A experiência na ENBA marcou a pedagogia de Peciar com a aspiração à liberdade e ao ecletismo estético[1].

O sonho de Peciar era com uma arte que enriquece e potencializa a vida coletiva e com uma educação que combate o caráter elitista das artes plásticas, enquanto o interesse das classes dominantes é a manutenção de uma *arte* que serve ao capitalismo, justifica o poder e intensifica a dominação social. O império de forças antissociais levou o mestre a trabalhar a consciência do vínculo artista-sociedade, no intuito de superar a indiferença conformista e despertar o interesse pelos outros.

Para compreender o ponto de vista educacional de Peciar, foi necessário estudar sua obra artística. Como pintor, ele assume a mesma atitude de Figari, que pintava o gaúcho em Paris. Na recordação dos morros de Camobi, em Montevidéu, encontrava o conteúdo poético enriquecido pelos matizes e contornos. No mesmo tema, várias soluções de composição, pois o compromisso era dinamizar o espaço no retângulo.

O mestre voltou ao tema sem repetir soluções formais. Cada pintura era um novo desafio. O resultado eram composições "abstratas". Entretanto, reconhecemos as casas, plantas e morros. "Abstrato" significava liberdade para criar, imaginar e construir intuitivamente o desenho, a textura, o matiz; a liberdade da "abstração", ainda que com aparência figurativa. A satisfação de atingir a harmonia na pintura dava forças para Peciar enfrentar a aventura da cor em cada novo começo.

Enquanto na pesquisa pictórica trabalhava o lírico, na escultura, Peciar buscou o significativo e o decorativo. Encarou desde o desafio clássico do torso, que afirma a independência da escultura no espaço até a abstração não figurativa. A tradição figurativa foi uma forma de enlace com a realidade e com o público.

Na argila, Peciar deixou as marcas da expressão com uma espontaneidade equilibrada através do estudo meditado. No intuito

1 BASIACO, S. P. *Extensión Universitaria en el IENBA. El Color*. Montevideo: Agosto de 2010.

do equilíbrio, modificava a estrutura, cuidando o espontâneo. Modelar, talhar e construir potencializaram as experiências escultóricas a múltiplos resultados. Apesar de diferentes "idiomas", a sensibilidade tinha sempre a última palavra.

A argila tem algo de "esboço", que passa pelo estudo do equilíbrio: volume cheio e oco, contornos que acompanham e contrastam. A entrega ao sentir dá lugar à intuição: "em qualquer momento 'algo' transforma o conjunto". A mão pensa e segue o pensamento do material. Peciar, como Brancusi, foi ao desconhecido escultórico; queria intervir no espaço púbico com símbolos de harmonia e paz. Dessa forma, a escultura cumpria sua função.

Nos mosaicos, Peciar tinha em vista o sentido monumental, que levava a um estilo muralista que se expande na arquitetura. Um estilo geométrico, linear e de superfícies, reduzido ou enriquecido a grandes signos, destinado a cumprir uma função significativa e decorativa.

Em Ravenna, o mosaico é parte da arquitetura e de seu ritmo; é um acompanhamento da cor. A aliança harmônica entre muralismo e arquitetura tornou-se quase uma exceção. Para Peciar, um muro pintado não era uma obra muralista. Um quadro grande não alcança a harmonia que exige a arquitetura. Era necessário o *sentido decorativo*, além de abandonar a estética realista do *claro-escuro*, da perspectiva, da profundidade e do ilusionismo para chegar ao planismo e à abstração.

As experiências com pintura, escultura, mosaico e arte pública marcaram a concepção educacional de Peciar, que não programava um desenvolvimento geral para todos, pois cada desenvolvimento é singular em cada ser humano; cada artista tem um processo único e não renuncia o próprio modo de pensar em função de demandas exteriores, não se ajusta a programas gerais elaborados para todos. Na formação, o mestre fomentava aquilo que o estudante tinha de pessoal, sem subestimar a natureza espiritual da criação. Ao prescindir do pessoal e do espiritual, o *ensino da arte* selou o divórcio irreconciliável entre artista e sociedade.

Liberdade desde o começo: assim Peciar indicou o caminho para transcender o desejo de certeza e a necessidade de autoridade. A formação do artista envolvia motivação pessoal, integração social e espiritualidade com foco na criação plástica. O mestre

ajudava o estudante a não reproduzir clichês e "*slogans*" e a perceber que a *autoridade* e a *busca de sucesso* sufocam a criação.

A arte vincula-se a um campo de forças dotado de um saber, no qual cada artista pode experimentá-lo por si mesmo, através da intuição. Criar exige coragem, liberdade, ausência de juízo e de avaliação, para que a atenção se conecte com a matéria. A compreensão artística está na ausência de projetos e de imagens preconcebidas. A arte não é um *objeto* para a subjetividade do artista.

Através da renúncia, Peciar abdicou das intenções e sentiu que é o artista o *objeto* da arte. A pedagogia foi a oportunidade de criar condições para que o estudante vivesse a sintonia, a abertura e a compreensão necessária na materialização do *desconhecido*, que surge repentinamente e ultrapassa a lógica, as premissas, as teorias e os conceitos. No contato com a matéria, o artista abandona planos, intuitos e interpretações; conecta-se com o campo da arte através de uma entrega que catalisa a experiência estética.

O artista traduz a sensação à linguagem da matéria. Cada detalhe da obra é sentido; cada fragmento é equivalente a uma sensação. A pedagogia de Peciar combinava a qualidade de realização com a energia específica da personalidade de cada estudante, sem explicações, pois era algo que só podia ser expresso e compreendido através da *pintura* e da *escultura*.

A formação desenvolve uma suscetibilidade fina e sensível diante das qualidades da matéria. O trabalho é para manter a energia da criação e a serenidade do interesse objetivo, mesmo nas mais intensas experiências sensoriais. Peciar, depois do arrebatamento da concepção, laborava com delicadeza no aperfeiçoamento da forma, com atenção e cuidado para não destruir a fluidez conquistada.



Peciar trabalhando, 1979.

Peciar educava ajudando cada um a compreender o processo de si mesmo e estimulava uma visão integrada da arte na vida. O estudante chegava à técnica através do experimentar; deixava que o impulso criador produzisse seus próprios procedimentos, para desenhar, pintar e modelar como uma criança, sem se preocupar com nenhuma técnica.

O mestre estava sempre experimentando. Inventou seus próprios métodos nas linguagens da arte e na educação. Não projetava sobre os estudantes preconceitos e esperanças; não tentava ajustá-los a um padrão de certo e errado, nem aplicava sua própria obra como matriz no trabalho educacional. Parecia livre de julgamentos e do desejo de dominação frequente nos professores. Neste sentido sua pedagogia não pode ser qualificada de *modernista*.

Educar para a liberdade, para Peciar, não foi uma contradição, pois sua concepção de educação não tinha o sentido de condução. Seria uma afronta conduzir um artista. O mestre estava interessado em produzir, com outros, práticas e situações

de liberdade, como um desafio cotidiano e contínuo. Sua noção de individualidade não era individualista, já que a liberdade do outro não restringe, mas sim amplia minha liberdade ao infinito.

Peciar inventou modos de viver e educar. Sem apoio nas palavras, buscou esclarecimento pela experiência de apreensão de forma direta, sem condicionamentos; uma compreensão súbita, uma percepção livre de ideias preconcebidas. O mestre teve uma atitude de desprendimento dos conceitos rígidos que associam a criação a uma identidade pessoal. Desapegado das interpretações e livre das palavras, sustentava a plena atenção, na qual mente e corpo experimentam diretamente as nuances dos acontecimentos, sem o subterfúgio de intelectualidades e pressuposições. A criação exige a concomitância corpo e mente.

A abstração ajudou Peciar a perceber a possibilidade da arte não ser o resultado de nenhum processo de reflexão, desvinculada de qualquer objeto externo, que encarna valores que são impessoais. Sua obra ganhou vitalidade pela consciência da "magia", ou seja, o automatismo do artista materializa uma energia psíquica que procede do inconsciente profundo; o mestre liberava uma força que se encarnava em símbolos plásticos dotados de uma misteriosa potência. Porém essa "magia" somente se efetivava ao tornar-se produto de certo estado de consciência *social*.[2]

A pedagogia de Peciar não produzia objetivos que limitavam, mas estabelecia conexões com as potências da criação. O convívio com o mestre foi essencial para perceber o sentido da sua ética e generosidade; os textos chegaram depois e seguem instigando ações e mantendo vivos os diálogos; confirmam que a arte é para as pessoas e a formação é uma entrega constante que exige fazer o melhor em cada circunstância.

Educar não é a expressão da vontade de domínio. Peciar não dominava, e sim cultivava. O fundamental da arte é a afirmação da vida. O mestre estimulava a manifestação da vitalidade interior, através de símbolos visuais, em uma linguagem expressiva e imaginativa, na qual se revela a sensibilidade de modo espontâneo. Por uma via instintiva se atinge a composição harmônica de modo não premeditado.

2 Com base no uno dos arquétipos de Jung, Read fala de canais de comunicação com forças coletivas e arcaicas. *In*: READ, Herbert. *Op. cit.*, 2003, p.188.

Ajudar o estudante a elaborar mais claramente os elementos formais era o que Peciar chamava de orientação, mas sem interferir na singularidade e na espontaneidade. Os exercícios eram para que o aprendiz pudesse instintivamente guiar a ação e aperfeiçoar seu alfabeto de signos, em uma atmosfera na qual cada um desenvolvia sua própria caligrafia.

Com o mercantilismo cultural, Peciar discutiu os perigos do êxito e do sucesso, sugerindo um desapego necessário para criar. Instigava o estudante a não se conformar com a agradável combinação de formas, cores e linhas pelo mero prazer da combinação. Uma visão plástica suscita as forças de exaltação, afirmação e desenvolvimento da vida. Quando o sensório determina o simbólico, o artista não cai na ilustração[3].



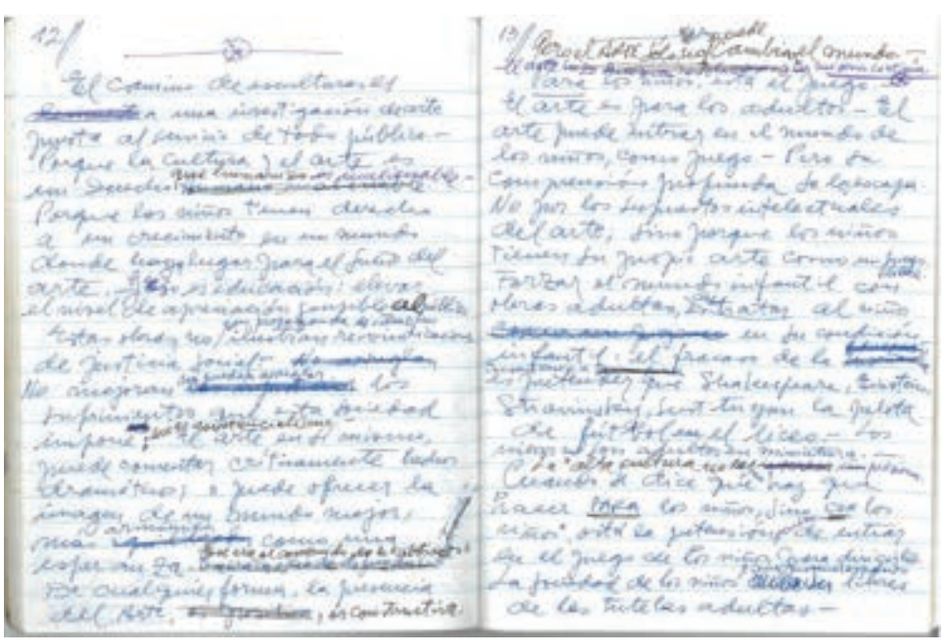
Abstração.
Óleo s/ madeira, 1959.

3 GABO, Naum. On Construtive Realism. Three lectures on Modern Art. Nova York: Philosophical Library, 1949, p. 83. In: READ, Herbert. Op. cit., 1976, p. 28.

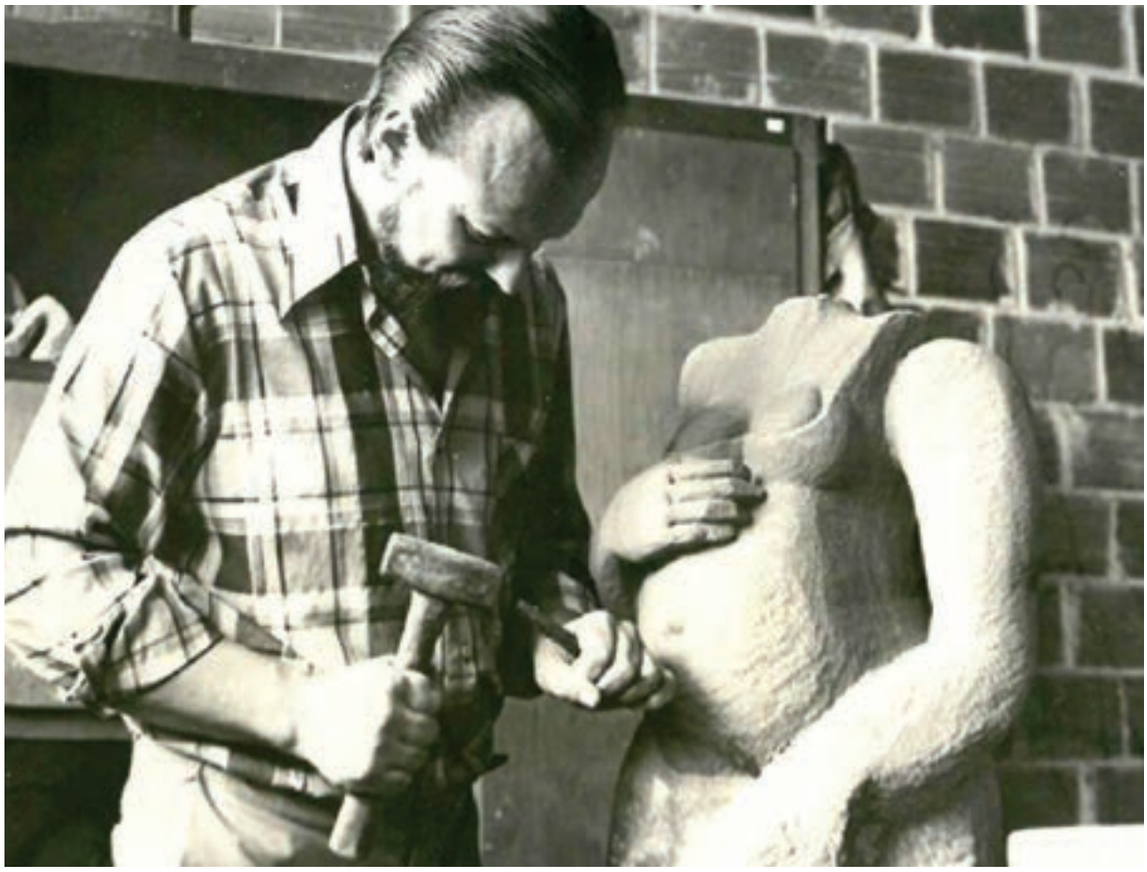
Os escritos revelam pistas para os artistas que buscam, pela via da imaginação, transformar sensações em imagens dotadas de sentido. Essas pistas guiam por um caminho que leva do caos das sensações e sentimentos à forma harmônica, à ordem visual. Esse movimento exige liberdade e vontade criadora para desenvolver a sensibilidade, superando os próprios *bloqueios* que impedem o livre fluir da arte.

Peciar liberava as potências de criação apostando na experiência artística. Em paralelo ao fazer, problematizava o sistema das artes. Sua crença era de que as estratégias artísticas podem intervir na vida social e os câmbios educacionais podem transformar as relações de poder. Sem liberdade não há desenvolvimento pessoal. Com base na compreensão mútua, foi possível surgir um lento processo que ensinava a trabalhar de forma conjunta e criadora, escapando do cerco da elite cultural para chegar ao cotidiano das pessoas comuns.

O câmbio nas relações de poder curriculares revelou que a *livre escolha* possibilita que cada estudante possa estabelecer suas conexões e criar formas que materializam seus mundos. Em arte-educação, a liberdade é inegociável, pois sua ausência debilita a força vital. Ética, estética, política e criação eram indissociáveis na pedagogia de Peciar.



Reunião Inter talleres: o caminho de esculturas.
Caderno, IENBA, 2005.



Peciar entalhando.
Mulher grávida, arenito, 1979.

A seleção e a escolha dos escritos discutidos envolveram uma dimensão afetiva. Diante do *universo* dos textos, foi necessário selecionar uma *constelação* de documentos e direcioná-los para o tema *formação do artista*. O *ensino do desenho*, a *gravura*, *as séries*, os *cartazes* e outros temas abordados por Peciar compõem um material complementar aos aspectos abordados nesta pesquisa e possivelmente serão objetos de futuras investigações.

Peciar foi um arte-educador criador e expressivo em sua arte e em sua didática. Fez da pedagogia uma arte. Além da formação intelectual e do sentido crítico, desenvolveu o tato no contato humano. Dessa forma, não atropelava os estudantes com *conhecimentos*; deixava a fagulha intuitiva de cada um iluminar-se. Sua postura libertária eliminou as relações burocráticas, frias e repetitivas que imprimiam um signo negativo na educação. Recebeu o título de *professor emérito* por atingir um alto grau de projeção no exercício de sua atividade artística e educacional. Com

rigor, destacou-se no campo das artes visuais, pela relevância e magnitude de sua produção plástica e de seu trabalho docente; o título foi o reconhecimento da comunidade acadêmica.

Na formação, estimulou a utilização apaixonada da linguagem visual, na qual a expressão surge espontaneamente e vai se aperfeiçoando. O requinte estético depende do grau de emoção de cada estudante. Por isso, Peciar acreditava que a arte não se ensina, e também que o ensino de "princípios estéticos" atrapalha e pode "bitolar" o desenvolvimento natural do processo de criação.

A educação do artista não se trata de treinar técnicas ou seguir metodologias, nem de materializar verdades teóricas. Na efervescência do processo, as necessidades técnicas e os métodos vão sendo conquistados com a ajuda do arte-educador, que necessita de uma bagagem eclética de conhecimentos elementares para não restringir as atividades educativas.

Em última instância, o que contava para Peciar era o *espírito*. Os meios podiam ser os mais modestos e conhecidos como o *desenho* e a *pintura*. *O meio era a mensagem*. Através dos meios tecnológicos da sociedade de consumo, o mestre não esperava a libertação dos oprimidos.

Na pesquisa em arte, os procedimentos técnicos serviam ao desenvolvimento da personalidade subjetiva, não eram um fim em si mesmos. Os meios variam de acordo com as individualidades e temperamentos. Peciar falava em saber o suficiente de cada linguagem para objetivar a imaginação criadora; perder a inocência de querer "dominar" técnicas e assumir o compromisso com a arte. Através do fazer plástico o artista vivencia a intensidade do agora e não deixa a liberdade para amanhã; o prometido "depois" não chegará nunca.

Na formação, Peciar instigava o inconformismo, que induzia cada vez mais aprofundamento e autoexigência, através de desafios e incógnitas que estimulavam o que já estava no estudante mesmo. Sem assujeitamento.

Aprender a correr riscos torna-se necessário neste movimento cheio de desvios, sem verticalidades hierárquicas. Peciar anarquizou as relações de poder e liberou as forças abafadas da criação.

O mestre realizou uma obra notável a partir de sua maneira de viver. A transformação social em um âmbito maior não é uma con-

quista imediata. Mesmo assim, através de suas relações diárias, Peciar realizou uma mudança fundamental, que teve seu efeito específico na formação artística; pôde expandir suas ideias e influir em coletividades, prescindindo de métodos de adaptação e de obediência a autoridades.

A liberdade não significava fazer tudo o que se deseja. A criação, para Peciar, era uma liberação de energias espirituais, que só era possível mediante um árduo trabalho. Na formação do artista a autodisciplina era mais importante que o *ensino*. Liberdade não era a do liberalismo das *democracias cidadãs* que, afogadas em uma crise espiritual, contribuíram na transformação do artista em um ente desintegrado, em um especialista alienado, em um mero mercador do mundo materialista.

Ser livre, para Peciar, exigia um esforço pessoal, era algo a ser constantemente conquistado, com coragem e determinação. A experiência interior do artista tem efeitos sociais muito importantes. O mestre sacudia a passividade que incapacitava os estudantes de expressar o seu potencial espiritual. A formação é um caminho longo e difícil que se estende por anos de vida. Muitos dos meios necessários para a educação do artista estão relacionados com o individual. O mestre, de *coração a coração*, instigava o desenvolvimento da essência das qualidades artísticas e da confiança no próprio potencial criador.

A necessidade de harmonia e a luta do artista contra o próprio egocentrismo equilibram o material e o ético. Peciar corporificou em formas suas utopias; aboliu o desejo de governar e ser governado; desescolarizou o currículo e, assim, desvinculou-se de uma educação que seguia produzindo novos obedientes e autoritários.

Na formação há algo intraduzível, inexplicável, que não pode ser aprendido de outro. A princípio, é algo desconhecido, que vem da experiência: algo único, pessoal, subjetivo. O autêntico não pode ser ensinado, é descoberto em liberdade. A crença do mestre era no próprio fazer. Com a prática e a observação da arte, a sensibilidade do artista se expande e se afina, despertando a intuição. Peciar rompeu com o habitual uso do ensino para reproduzir a sociedade de dominação e instaurou uma educação como caminho de liberdade solidária.





Liberdade para ser diferente.
Cerâmica.

Peciar entalhando escultura em madeira.



Cristo, xilogravura 1/4. 57 x 40 cm, 1960.

Referências bibliográficas

AGAMBEM, Giorgio. *Deus não morreu, ele tornou-se dinheiro*. Entrevista a Peppe Savà; 16 de agosto de 2012. Disponível em: <https://www.ragusanews.com/articolo/28021/giorgio-agamben-intervista-a-peppe-sava-amo-scicli-e-guccione>.

AGUIRRE, Luiz Peres. La Plaza. N° 1, ano 1, p. 7. *In*: PAREJA, Miguel Ángel. *Escritos sobre arte y educación*. Montevideo: Ediciones el Torito/ErreVe, 2016.

AHLBOM, Pär. *Pedagogia intuitiva*. Escola Waldorf Solvik, Järna, Suécia disponível em: <https://www.facebook.com/groups/492192884166860/>.

AKEN, M. Van. 1918: Una década en la história del movimiento estudantil uruguayo. *In*: MARKARIAN, Vania; JUNG, Maria Eugenia; Wschbor, Isabel. *1918: Una hora americana*. Aniversarios; vol. 2. Montevideo: Archivo General Universidad de la República, 2008.

ALBERS, Josef. *La interacción del color*. Madrid: Alianza Forma, 1980.

ALONSO, Javier. *Los ojos tocan.* Entrevista com o pintor uruguayo Javier Alonso. Maio de 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ht1oNXIFq8g>.

ALONSO, Javier. *Silvestre Peciar. Raconto y producción atual*. Montevideo: IENBA, 2015.

ANDRÉS, Augusto "Chacho". El oeste montevideano. *In*: *Estafar um banco... Qué Placer! Y otras historias*. Montevideo: Alter ediciones, 2009.

ARGAN, G. C. *Arte Moderna*. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

_____. *In:* WICK, Rainer. *Pedagogia da Bauhaus*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *Walter Gropius e a Bauhaus*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

ARTAUD, Antonin. *In*: ESSLIN, Martin. *Artaud*. São Paulo: Cultrix, 1978.

_____. Sobre o teatro balinês. Citado em: DOMECQ, Jean-Philippe. *Uma nova introdução à arte do século XX*. São Paulo: Sesc, 2017.

ASHER, Michael. *In*: THORNTON, Sarah. *Sete dias no mundo da arte: bastidores, tramas e intrigas de um mercado milionário*. Rio de Janeiro: Agir, 2010.

AUSTIN, John L. *Quando dizer é fazer: palavras e ações*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BALAY, Ernesto. *Silvestre Peciar (1935-2017): Una vida comprometida con las artes*. Entrevista realizada por Eliana Pereira e Adriana Dardanelli (documentário). Montevidéu: EB Realizaciones, 2018.

BALESTRERI, Laudete. *Peciar em cartografias subjetivas: enunciados de um estar aí poético*. Dissertação de Mestrado, UFSM, 2009.

BAPTAGLIN, Leila Adriana; OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. *Currículo do curso de Artes Visuais – Licenciatura/UFSM: Um revisitar histórico e crítico*. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao>.

BARBOZA, Jair. Apresentação. *In*: SCHOPENHAUER, Arthur. *O mundo como vontade e como representação*. São Paulo: Unesp, 2015, pp. XV-XXI.

BARDI, P. M.; KLINTOWITZ, Jacob. *Um século de escultura no Brasil*. Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand. São Paulo: Raízes Artes Gráficas, 1982.

BASIACO, Silvestre Peciar. "*Paisajes de Camobi*". Manuscrito (caderno), documento 197, junho de 1983.

_____. *30+3*. Palestra proferida na abertura da exposição 30+3. Santa Maria: MASM, 2011.

_____. *A Arte no Contexto Cultural*. Conferência para educadores. Escola Cilón Rosa. Santa Maria/RS, n.d.

_____. A destruição do painel mural no restaurante universitário. *Revista do Centro de Artes e letras*, v. 17, n. 1-2, jan./dez. 1995.

_____. A formação do artista. *In*: SIQUEIRA, J. *Aprendizagem da arte e formação de educadores*. Dissertação de mestrado. PPGE/UFSM. Santa Maria, 2009.

_____. *A prática escultórica*. Santa Maria: Manuscrito UFSM, 1999.

_____. A Reforma da Escola Nacional de Belas Artes de Montevidéu. *Revista Libertárias*, n° 5, dezembro de 1999, São Paulo: Imaginário.

_____. *Acerca do Museu*. Folder Exposição de Esculturas: do *atelier* Peciar para o MASM. Santa Maria, 2006.

_____. *Aportes para o diálogo sobre um novo currículo*. Santa Maria: Imprensa Universitária, 1986.

_____. *Arte Prohibido*. Manuscrito, 2003. Doc. 87.

_____. *Arte y Dictadura: Resumen de la propuesta a la muestra de obras referidas al tema.* Manuscrito: 22 de octubre de 2012, doc. 101.

_____. *Atelier de Esculturas.* Catálogo Expo-cesma. Santa Maria: CAL/UFSM, 1994.

_____. *Breve introducción*. Manuscrito: apresentação da própria obra para uma exposição, Montevidéu, n.d.

_____. *Considerações gerais para uma discussão de Currículo.* Sem edição, julho de 1985.

_____. *Contenido y forma*. Manuscrito, 2015.

_____. *Conversaciones acerca del dibujo y la pintura*. Clase dictada em el taller fundamental de Javier Alonso. Montevideo: IENBA, junio de 2009.

_____. De la 'espontaneidad libre' al escapismo. *In*: *Una Experiencia Educacional 1960-1970*. Montevideo: Universidad de la República Oriental del Uruguay. IMCO, 1970.

_____. *Del espontaneísmo*. Montevidéu, 1970.

_____. *Diário – Escrever sobre o que se faz: reflexões sobre o próprio fazer, livros, teorias, obras em exposição.* Santa Maria, 1999-2000.

_____. *Diário – Escrever sobre o que se faz: reflexões sobre o próprio fazer, livros, teorias, obras em exposição*. Santa Maria, 1999-2000.

_____. *Educação e Coletivos*. Palestra de Peciar no Audimax. Centro de Educação, UFSM, em 7 de maio de 2009.

_____. *El espacio*. Manuscrito, n.d.; doc. 105.

_____. El taller de Yepes en la Escuela Nacional de Bellas Artes. *In*: *Yepes: La emoción del espacio*. Fundación Joaquin Torres García. Montevideo, 2012.

_____. *Entrevista com Peciar*. Por: PEY, Maria Oly. Santa Maria, UFSM: sem edição, 1999.

_____. *Esculturas em Madeira*. Santa Maria: Catálogo, Cesma, 1996.

_____. *Esculturas para 18 de julio: algunas reflexiones y propuesta*. Manuscrito: setembro de 2003.

_____. *Extensión Universitaria en el IENBA. El Color*. Montevideo: Agosto de 2010.

_____. *Formação do escultor*. Manuscrito sem data.

_____. *Função da Arte*. Santa Maria, 1987 (revisado em 1990).

_____. *Informe taller Peciar: sobre actvidades en 2007*.

_____. *La escultura de hoy y de siempre*. Manuscrito, n.d.

_____. Las Esculturas del IENBA: significado y motivaciones. *Revista Apotheke*, v. 5, n. 1, ano 3, março de 2017.

_____. *Latifúndio: campos de cupim. Paisagem escultórica.* Catálogo: Arte de três polos. Museu de arte contemporânea/Casa de Cultura Mario Quintana, Porto Alegre, 1992.

_____. *Memórias personales sobre la pintura del maestro Miguel Ángel Pareja*. Comunicação pessoal do autor, s/ edição, 2012.

_____. Militarismo e obediência. *Alter*, n° 11, Montevidéu, verão de 2009/2010.

_____. Notas para entrevista. *In*: DE LUCA, Emiliano Mazza. Eduardo Díaz. *Yepes: maestro de escultura de la ENBA*. Documentário La huella de Yepes, Museu Torres García, 2012.

_____. *Notas para uma introdução à escultura*. Santa Maria, 1983.

_____. *O Espaço: Fundamentos II do Núcleo Comum; Antecedentes*. Março de 1997.

_____. *Orientación pedagógica de um taller sobre la base de la escultura: reflexiones, pareceres e critérios*. IENBA: Montevideo, Febrero de 2009.

_____. *Peciar Esculturas.* Montevideo: Intendencia Municipal – Departamento de Cultura, 1988.

_____. *Peciar: 26 anos.* Exposição Sala Claudio Carriconde, CAL/UFSM, agosto de 2001.

_____. *Pietá com Ícaro: o mural de Alphonsus Benetti na Universidade*. Santa Maria, n.d.

_____. *Post Scriptum* (*Los graffitis de hoy*). Manuscrito, doc. 215, 2013.

_____. Post Scriptum. *In*: Anotações à margem do monumento ao imigrante em Silveira Martins. *Revista do Centro de Artes e Letras*, v. 17, n.1-2, jan./dez. 1995.

_____. Reflexões sobre o decorativo. Proposta para o curso de Estamparia para Indústria Têxtil. *Revista CAL/UFSM*, v. 4, n. 1, jan./jun. 1982.

_____. *São Miguel, escultura no campus da UFSM*, 1989. Santa Maria: UFSM, 1990.

_____. *Sobre el afiche en la Escuela Nacional de Bellas Artes*, 2009.

_____. *Tesis para taller Fundamental IENBA*. Montevideo: Manuscrito, doc. 83, 2000.

_____. Uma avaliação discente no núcleo comum de Desenho e Plástica – em homenagem a Paulo Freire. *Expressão: Revista do Centro de Artes e Letras*, Santa Maria/UFSM, 1 (1-2), pp.87-94, jan./dez. 1997.

_____. Uma opinião sobre a reorganização do currículo de Educação Artística. *Revista do CAL*, 12 (1-2): 88-102; jan./dez. 1990. Proposta discutida e aprovada em 14/06/1989 pela Comissão do Novo Currículo do Curso de Educação Artística, hoje Licenciatura em Artes Visuais.

_____. Una aproximación a la pedagogia libertaria en la enseñanza universitária. *In*: MIRANDA, F.; VICCI, G. *Formación docente*. Montevidéu: IENBA, 2004.

_____. Una posición frente al muralismo. *Revista Taller*, n.° 4. Montevidéu: AEBA, mayo de 1959.

_____. *Sobre orientação pedagógica em um atelier de esculturas: reflexões, pareceres e critérios*. Montevidéu, 2009.

BAUDELAIRE, C. *In*: "*A Modernidade de Baudelaire*". Textos selecionados por Teixeira Coelho. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

BENETTI, Alphonsus; BASIACO, Silvestre Peciar. *Considerações quanto ao Núcleo Comum*. Santa Maria: Curso de Desenho e Plástica, 1993.

BENETTI, Alphonsus. *Parecer de qualificação: Peciar: Escritos sobre a formação do artista*. Florianópolis: UDESC, 2017.

BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na época da sua reprodução mecanizada*. Lisboa: Escola Superior de Teatro e Cinema, 2010.

BERGSON, Henri. *In*: CASSIRER, Ernest. *Antropologia filosófica*. México D. F.: Fondo de Cultura Económico, 1997.

_____. O pensamento e o movente. *In*: *Cartas, conferências e outros escritos*. São Paulo: Editora Abril, 1979.

BORBAGATTO, Magela. *Paulistinhas: importante presença no acervo do MAV.* Jacareí: G. M. Santos, 2016.

BRION, Marcel. *Kandinsky*. Paris: Editions Aimery Somogy, 1960.

BROQUETAS, Magdalena. *La trama autoritaria: derechas y violencia en Uruguay, 1958-1966*. Montevideo: Ed. de la Banda Oriental, 2014.

BULHÕES, Maria Amélia. Considerações sobre o sistema das artes plásticas. *Revista Porto Alegre*, v. 2, n. 3, maio 1991.

CAMARGO, Iberê. *Gaveta de guardados*. São Paulo: Edusp, 1998, p. 124.

CAMNITZER, Luis. *Didáctica de la liberación: arte conceptualista latino americano*. Montevideo: HUM, 2008.

_____. O artista, o cientista e o mágico. *Humboldt* 104, Goethe-Institut, 2011, pp. 45-47. Disponível em: <http://www.goethe.de/wis/bib/prj/hmb/the/156/ptindex.htm>. Recup. em 24 de maio de 2018.

CAMUS, A. *O mito de Sísifo*. Rio de Janeiro: Record, 2019.

CARNEIRO, B. S. Arte: máquina de guerra. *In*: *Verve*, 11:218-232, São Paulo: PUC, 2007.

CARRIÓN, Mario. *In*: VESCOVI, Rodrigo. *Anarquismo y Acción Directa: Uruguay, 1968-1973*. Montevideo: Descontrol editorial, 2016.

CASSIRER, Ernest. *Antropologia filosófica*. México D. F.: Fondo de Cultura Económico, 1997.

_____. *In*: READ, Herbert. *Carta a un joven pintor*. Buenos Aires: Siglo Veinte, 1976.

CHOZAN, Shissai. Discurso sobre a arte dos demônios da montanha. *In*: *O Zen na arte de conduzir a espada*. São Paulo: Pensamento, 1995.

COOMARASWAMY, A. K. *Sobre la doctrina tradicional del arte*. Barcelona: Ed. de la Tradición Unánime, 1983.

_____. *El Vedanta y la tradición occidental*. Madrid: Siruela, 2001.

CORRÊA, Guilherme Carlos. *Educação, comunicação e anarquia: procedências da sociedade de controle no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *A Presença nas Situações Educacionais*. Santa Maria, 2017.

_____. Um corpo para tolerância. *In*: PASSETI, Edson. *A tolerância e o intempestivo*. Cotia: Ateliê Editorial, 2005.

COSTA, Eduardo Alves da. *No caminho com Maiakóvski* [poesia reunida]. São Paulo: Geração Editorial, 2003.

CREEDY, Jean. *O contexto social da arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

CRUZ, Denise Rollemberg. *Exílio: entre raízes e radares*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

DECLARACIÓN de la AEBA sobre las luchas de los estudiantes franceses. Mayo de 1968. Publicado em: Marcha, 31 de mayo de 1968. *In*: MARKARIAN, Vania; JUNG, Maria Eugenia; WSCHBOR, Isabel. 1968: La insurgencia estudantil. Aniversarios; vol. 4. Montevideo: Archivo General Universidad de la República, 2008.

DELEUZE, Gilles. *Conversações: 1972-1990*. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. La educación de hoy. Buenos Aires: Losada, 1951.

DIDI-HUBERMAN, George. *Ser crânio: lugar, contato, pensamento, escultura*. Belo Horizonte: C/Arte, 2009.

DOMECQ, Jean-Philippe. *Uma nova introdução à arte do século XX*. São Paulo: Sesc, 2017.

DUCHAMP, M. *O ato criador*. Trabalho apresentado à Convenção da Federação Americana de Artes, Houston, 1957.

EISNER, E. Estrutura e mágica no ensino da arte. *In*: BARBOSA, A. M. *Arte-educação: leituras no subsolo*. São Paulo: Cortez, 2005.

ENBA. *Una Experiência Educacional: 1960- 1970*. Montevideo: Universidad de la República Oriental del Uruguay. IMCO, 1970.

ERRANDONEA, Jorge. Aportes Doutrinários – Plan Nuevo de Bellas Artes. Tribuna Universitária: Montevideo, 1963. *In*: *ENBA Proye-*

cción de su experiencia educacional. Intendência Municipal de Montevideo, 1986.

ERRANDONEA, Jorge. *In*: IRIBARREN, Martin. *La experiencia de Bellas Artes. A 40 años de la Huelga General: pasado, presente e futuro*. En: GOYOS, Veronica. Memoria que es vida abierta. Montevideo: Extensión Libros, 2015.

ESTEBAN, F. G. *Artes Plasticas del Uruguay en el siglo veinte*. Montevidéu: Universidad publicaciones, 1970.

FER, Briony. *Realismo, Racionalsimo, Surrealismo: a arte no entre-guerras.* São Paulo: Cosac & Naify, 1993.

FIGARI, Pedro. *Educación y arte*. Montevideo: Impresora uruguaya, 1965.

FISCHER, Ernest. *A necessidade da arte*. São Paulo: Círculo do livro, 1973.

FIZ, Simon Marchan. *In*: RIBEIRO, M. A. *Neovanguardas: Belo Horizonte – anos 60*. Belo Horizonte: C/Arte, 1997.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 3: o cuidado de si.* São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. *O enigma da revolta: entrevistas inéditas sobre a revolução iraniana.* São Paulo: n-1, 2019.

FREIRE, Paulo. *In*: PASSETI, Edson. *Conversações Libertárias com Paulo Freire*. São Paulo: Imaginário, 1998.

GASCH, Anna Maria. *Los manifiestos del arte posmoderno. Texto de exposiciones 1980-1995*. Madrid: Akal, 2000.

GATTI, Mauricio. *En la selva hay mucho por hacer*. Montevidéu: Editorial Nordan, 2000.

GAZITUA, Francisco. *Francisco Gazitua*. Museo Nacional de Bellas Artes. Santiago: Bauhaus, 1995.

GELB, Michael. *El cuerpo recobrado: introducción a la técnica Alexander*. Barcelona: Urano, 1987.

GELMAN, Juan. *Mi Buenos Aires*. *In*: Gotán. Buenos Aires: Ediciones Horizonte, 1962.

GILL, Anton. *Peggy Guggenheim: a vida de uma viciada em arte*. São Paulo: Globo, 2005.

GROPIUS, Walter. Manifesto da Bauhaus. Weimar, abril de 1919. *Revista Humboldt*: versão *online* no *site* do Instituto Goethe. Disponível em: <https://www.goethe.de/ins/br/pt/kul/fok/bau.html>.

GROTOWSKI, J. Da companhia teatral à arte como veículo. *In*: RICHARDS, Thomas. *Trabalhar com Grotowski sobre as ações físicas*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

GURDJIEFF, G. I. *In*: OUSPENSKY. *Fragmentos de uma enseñanza desconocida*. Buenos Aires: Hachete, 1977.

HELLINGER, Bert. *No centro sentimos leveza: conferências e histórias*. São Paulo: Cultrix, 2006.

_____. *Ordens do amor: um guia para o trabalho com constelações familiares*. São Paulo: Cultrix, 2007.

HENRY, Michel. *Ver lo invisible: acerca de Kandinsky*. Madrid: Siruela.

HIRST, Damien. *In*: WOOD, Paul. *Arte Conceitual*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

HOFFMANN, Jens. *Curadoria de A a Z*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2017.

HOROWITZ, Frederick; DANILOWITZ, Brenda. *Josef Albers: to open eyes. The Bauhaus, Black Mountain College, and Yale*. London: Phaidon Press, 2014.

HUGHES, Robert. *Cultura da Reclamação: o desgaste americano*. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

HUMPREYS, Christmas. *O zen-budismo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1976.

IRIBARREN, Martin. La experiencia de Bellas Artes. A 40 años de la Huelga General: pasado, presente e futuro. In: GOYOS, Veronica. *Memoria que es vida abierta*. Montevideo: Extension Libros, 2015.

JIMENEZ, Marc. Le Monde, 2 de outubro de 2010. Citado em: DOMECQ, Jean-Philippe. *A Arte do Contemporâneo acabou*. *In*: Uma nova introdução à arte do século XX. São Paulo: Sesc, 2017.

JUNG, C. G. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. Petrópolis: Vozes, 2000.

KANDINSKY, Nina. *Kandinsky y yo*. Barcelona: Parsifal ediciones, 1990.

KANDINSKY, Wassily; MARC, F. *El Jinete Azul*. Buenos Aires: Paidós, 1989.

KANDINSKY, Wassily. *Olhar sobre o passado*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *De lo espiritual en el arte: y la pintura en particular*. Buenos Aires: Galatea Nueva Visión, 1956.

KNELLER, George F. *Arte e ciência da criatividade*. São Paulo: Ibrasa, 1978.

KOSIK, Karel. *In*: BULHÕES, M. A. Considerações sobre o sistema das artes plásticas. *Revista Porto Alegre*, v. 2, n. 3, maio 1991.

KOSTELANETZ, Richard. Conversando con Cage: "Pedagogia". Conversing with Cage. New York: Editorial Lime Light, 1988. *In*: OLIVEIRA, Silfarlem. *Escritos de artistas: arte&ensino* (caderno de exercícios), ano I, vol. I, n° 15. Florianópolis: Editora Araribóia, 2016.

KOSUTH, Joseph. *Arte depois da filosofia* (1969). Malasartes, Rio de Janeiro, n. 1, set./out./nov. 1975.

KRAUSS, R. *La originalidad de la vanguardia y otros mitos modernos*. Madrid: Alianza forma, 1996.

KRAUSS, R. *Sculpture in the Expanded Field*. October, vol. 8, (Spring, 1979), pp. 30-44.

KRISHANMURTI, J. *A educação e significado da vida*. São Paulo: Cultrix, 1973.

LA JUVENTUDE argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica. Manifiesto: 21 de junio de 1918. Disponível em: <https://wold.fder.edu.uy/archivo/documentos/manifesto-reforma-universitaria.pdf>.

LAOZI (Lao Tsé). *Dao De Jing* (*Tao Te King*). São Paulo: Hedra, 2007.

LÉGER, Fernand. *Funções da pintura*. São Paulo: Nobel, 1989.

LEMINSKY, Paulo. *A hora da lâmina: últimos textos-ninja*. Londrina: Grafatório, 2017.

LENVAL, H. L. *A educação do homem consciente*. São Paulo: Flamboyant, s/ data.

LEVINE, Peter. *O despertar do tigre*. São Paulo: Summus, 1999.

LINARI, Gabriel Pellufo. *História da pintura uruguaya: 1930-1960*. Tomo 2. Montevideo: Banda Oriental, 1999.

LINARI, Gabriel Peluffo. *Algunas consideraciones sobre la obra de Yepes*. *In*: *Yepes: La emoción del Espacio.* Montevideo: El País, 2012.

_____. Portinari en Uruguay: centralidad y marginalidad política en el arte realista de los años 1940. *In*: *Cándido Portinari y el sentido social del arte*. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2005.

LLODRÀ, Joan Miquel. *La forma y la luz. In*: *Chillida*. Barcelona: Ciro, 2006.

MACHESI, Aldo. *El presente de la dictadura.* Montevideo: Trilce, 2004.

MAGEE, Bryan. *Schopenhauer*. Madrid: Cátedra, 1991.

MALRAUX, André. *O museu imaginário*. Lisboa: Edições 70, 2000.

MARKARIAN, Vania; JUNG, Maria Eugenia; Wschbor, Isabel. *1958: El cogobierno autonómico*. Aniversarios; vol. 3. Montevideo: Archivo General Universidad de la República, 2008.

MARLON, Miguel. *In*: DELIGNY, Fernand. *Os vagabundos eficazes: operários, artistas revolucionários: educadores*. São Paulo: n-1, 2018.

MARTINI, Arturo. *A escultura língua morta e outros escritos*. Tradução: Berenice Gorini. Verona: Oficina Bodoni, 1948.

MAY, Rollo. *A coragem de criar*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

McLUHAN, Marshall. Understanding Media. *In*: GASCH, Anna Maria. *Los manifiestos del arte posmoderno*. Texto de exposiciones 1980-1995. Madrid: Akal, 2000.

MECHOSO, Juan Carlos. *In*: BARRET, Daniel. *Los sediciosos despertares de la anarquia*. Buenos Aires: Libros de Anarres, 2011.

MERTON, Thomas. *A via de Chuang Tzu*. Petrópolis: Vozes, 1969.

MIKLOS, Claudio. *A Arte Zen e o Caminho do Vazio: uma investigação sobre o conceito zen-budista de Não-Eu na criação de arte*. Rio de Janeiro: Ed. do autor, 2011.

MORAIS, Frederico. A vocação construtiva da arte latino-americana (1978). *Continente Sul Sur*. Revista do Instituo Estadual do Livro, nº 6, 1997.

MORIYÓN, F. G. (org.). *Educação Libertária*. Porto Alegre: Artes médicas, 1989.

NIETZSCHE, Friedrich. *Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral & Fragmentos póstumos*. São Paulo: Hedra, 2008.

OBRIST, Hans Ulrich. *Caminhos da curadoria*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2014.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1987.

PANAIOTI, Antoine. *Nietzsche e a filosofia budista*. São Paulo: Cultrix, 2017.

PAREJA, Miguel Ángel. *Carta a Peciar*, 24 de outubro de 1964.

_____. *Carta a Peciar*, 5 de janeiro de 1976.

_____. *Carta a Peciar*, 8 de maio de 1977.

_____. *Escritos sobre arte y educación.* Montevideo: Ediciones el Torito/ErreVe, 2016.

_____. Lo que um día ocurrió en el arte. *Revista La Plaza*. Las Piedras, marzo de 1981.

PASSETI, Edson. *Conversações libertárias com Paulo Freire*. São Paulo: Imaginário, 1998.

PASTA, Paulo. *Notas realizadas em conversas com Paulo Pasta em Florianópolis no atelier de pintura do DAV/UDESC* e no CIC/MASC. Em 6 de julho de 2016.

PEREIRA, Eliana; DARDANELLI, Adriana. (Entrevista.) *In*: BALAY, Ernesto. *Silvestre Peciar (1935-2017): Una vida comprometida con las artes.* (Documentário.) Montevidéu: EB Realizaciones, 2018.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. *Limites em expansão: licenciaturas em artes visuais*. Belo Horizonte: C/Arte, 1999.

PINTO, Gustavo Alberto Corrêa. *O Zen e as artes japonesas*. Estudos Afro-Asiáticos (3): 63-89. Rio de Janeiro, 1980.

RAGO, Margareth. *A liberdade entre a utopia e a história: Luce Fabbri e o anarquismo na América do Sul*. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1885/2006>.

READ, Herbert. *A redenção do robô: meu encontro com a educação através da arte*. São Paulo: Summus, 1986.

_____. *Al diablo con la cultura.* Buenos Aires: Proyección, 1965.

READ, Herbert. *Anarquia y Orden*. Buenos Aires: Americalee, 1959.

_____. *Carta a un joven pintor*. Buenos Aires: Siglo Veinte, 1976.

_____. *El Arte de la Escultura*. Buenos Aires: Eme, 1994.

_____. *Henry Moore: madre e hijo*. Buenos Aires: Hermes, 1966.

_____. *História da Pintura Moderna*. São Paulo: Círculo do Livro, 1974.

_____. *Imagen e idea: la función del arte en el desarrollo de la conciencia humana*. México: FCE, 2003.

_____. *La décima musa*. Buenos Aires: Infinito, s/ data.

_____. *La Escultura Moderna: breve história*. Barcelona: ed. Destino, 1994.

REVISTA Taller. *Asociación de Estudiantes de Bellas Artes*. Montevideo: Prisma, números 1 (1953), 2 (1953), 3 (1954) e 4 (1959).

RODIN, Auguste. *A Arte: Conversas com Paul Gsell.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

_____. *Conversaciones sobre el arte. Recogidas por Paul Gsell*. Caracas: Monte Ávila, 1991.

ROGERS, C. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

ROLNIK, Suely. Desentranhando futuros. *In*: FREIRE, C.; LONGONI, A. (orgs.). *Conceitualismos do Sul/Sur*. São Paulo: Anablume, 2009.

_____. O abuso da vida – Medula do inconsciente colonial-capitalístico. *In*: DUARTE, Luisa. Arte, *Censura, Liberdade: reflexões à luz do presente*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2018.

RYCKMANS, Pierre. *As anotações sobre pintura do Monge Abóbora-Amarga*. Tradução e comentário da obra de Shitao. Campinas: Unicamp, 2010.

SARAMAGO, José. *A caverna*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
SCHOPENHAUER, Arthur. *De la cuádruple raíz del princípio de razón suficiente*. Madrid: Gredos, 1981.

_____. *O mundo como vontade e como representação*. São Paulo: Unesp, 2015.

SCOTT, Tim. *Presentación.* Francisco Gazitua. Santiago: Bauhaus, 1995.

SIMMEL, Georg. *Schopenhauer & Nietzsche*. Rio de janeiro: Contaponto, 2011.

SIQUEIRA, J. *Aprendizagem da arte e formação de educadores*. Santa Maria: UFSM, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2009.

SONTAG, S. *Contra a interpretação*. Porto Alegre: LP&M, 1987.

STANISLÁVSKI, K. *In*: D'AGOSTINI Nair. *Stanislávski e o Método de Análise Ativa: a criação do diretor e do ator.* São Paulo: Perspectiva, 2018.

_____. *In*: OLSEN, Mark. *As máscaras mutáveis do Buda Dourado: ensaios sobre a dimensão espiritual da interpretação*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

STEINER, R. *A arte da educação II: metodologia e didática no ensino Waldorf*. São Paulo: Antroposófica, 1988.

_____. *A arte da educação III: discussões pedagógicas*. São Paulo: Antroposófica, 1999.

_____. *Arte e estética segundo Goethe: Goethe como inaugurador de uma estética nova*. São Paulo: Antroposófica, 1998.

SUSSEKIND, Pedro. O mundo em forma de anel. *In*: KLEIST, Heirich. *Sobre o teatro de marionetes*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.

SUZUKI, D. T.; FROMM, Erich. *Budismo Zen y Psicoanalisis.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1968.

SUZUKI, Daisetz Teitaro. *A doutrina Zen da não-mente*. São Paulo: Pensamento, 1999.

_____. *Introdução ao Zen-Budismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

SUZUKI, Shunryu. *Mente Zen, Mente de principiante*. Buenos Aires: Estaciones, 1987.

SVANASCINI, Osvaldo. *La pintura Zen y otros ensayos sobre arte japones*. Buenos Aires: Kier, 1979.
TAJIMA, Yagiu. *In*: Pinto, G. A. C. *O Zen e as artes japonesas.* Estudos Afro-Asiáticos (3): 63-89. Rio de Janeiro, 1980.

TUCKER, William. *A linguagem da escultura*. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

UMPIÉRREZ, Ramón; PASTORINO, Magalí. *Orígenes de la reforma del plan de estúdios del IENBA*. Montevideo: Taller Gráfico, 2003.

VALENTE, Silza. *A presença Rebelde na Cidade Sorriso. Contribuição do estudo do anarquismo em Curitiba 1890-1920*. Londrina: Atrito Art Editorial, 2004.

VESCOVI, Rodrigo. *Anarquismo y Acción directa: Uruguay, 1968-1973*. Montevideo: Descontrol editorial, 2016.

VIÑAR, Marcelo; VIÑAR, Maren. Exílio e tortura. São Paulo: Escuta, 1992. *In*: CRUZ, Denise Rollemberg. *Exílio: entre raízes e radares*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

WATTS, Alan. *The way of Zen*. London: Thames and Hudson, 1958.

WICK, Rainer. *Pedagogia da Bauhaus*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WILHELM, R. *I Ching: o livro das mutações*. São Paulo: Pensamento, 2009.

WOOD, Paul. *Arte Conceitual*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

YEPES, E. D. *In*: *Revista Escritura*, n° 6. Montevideo: enero de 1949.

_____. *Yepes: La emoción del espacio*. Montevidéu: Fundación Torres García, 2012.

FONTES:
Atelier Peciar, Montevidéu.
Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes, UDELAR, Montevidéu.
Centro de Artes e Letras, UFSM, Santa Maria/RS.

FOTOGRAFIAS:
Gerardo Ramos, Laédio Martins, Máucio Rodrigues, Micaela Fernandez Ferrando, Juliano Siqueira.

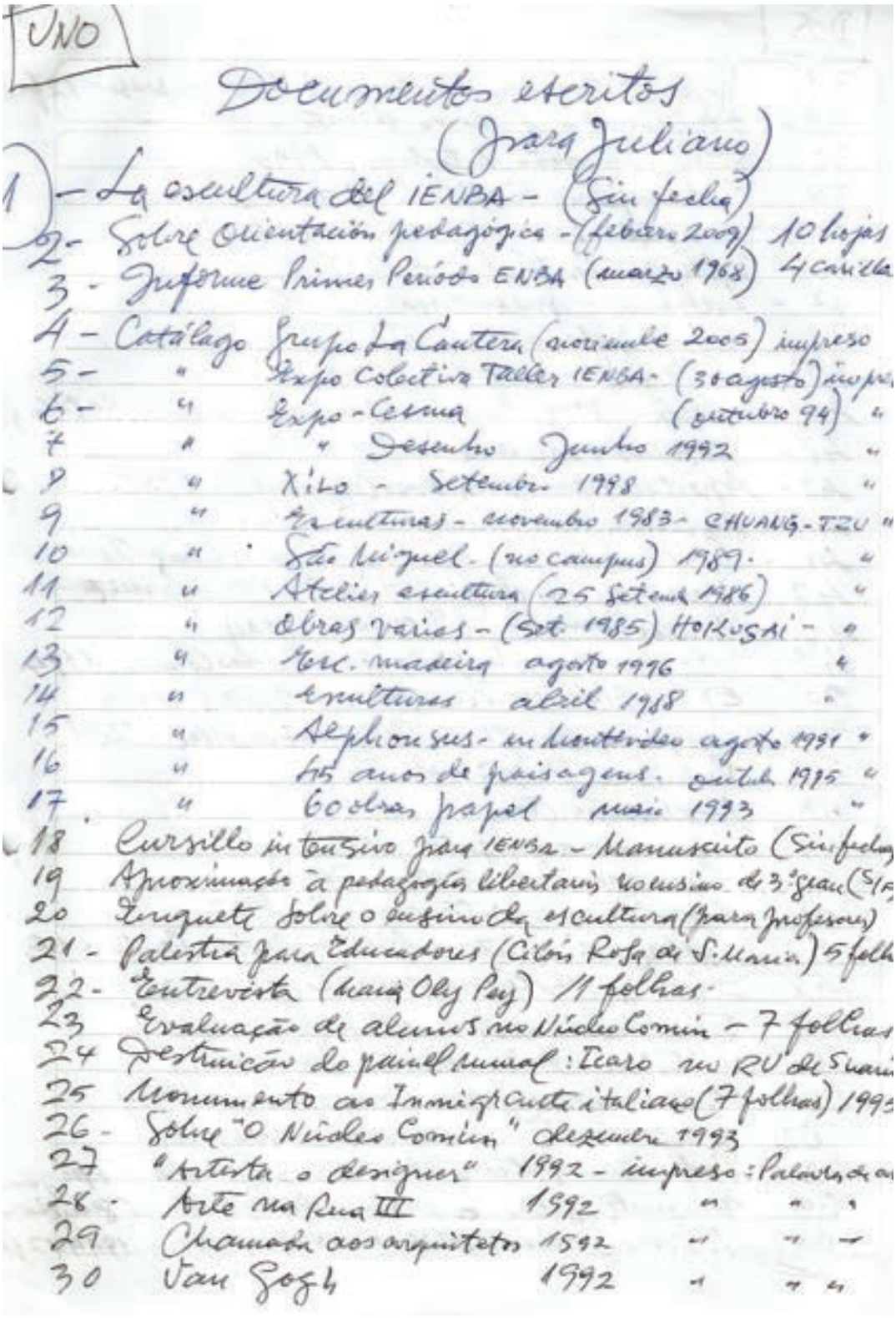
DIGITALIZAÇÃO DE ESCRITOS, OBRAS SOBRE PAPEL E *SLIDES*:
Erik Prieto e Maria Spadini Siqueira.

REVISÃO TEXTUAL: Nirio de Jesus Moraes.

PROJETO GRÁFICO: Andressa Tatielle.

Anexos

Listas de documentos escritos.



UNO

Documentos escritos

(para Juliano)

1) – La escultura del IENBA – (Sin fecha)
2- Sobre Orientación pedagógica – (febrero 2009) 10 hojas
3 - Informe Primer Período ENBA (marzo 1968) 4 carillas
4 – Catálogo Grupo La Cantera (noviembre 2005) impreso
5 – " Expo Colectiva Taller IENBA – (30 agosto) impreso
6 – " Expo – Cessna (octubre 94) "
7 " " Desenho Junho 1992 "
8 " Xilo – Setembro 1998 "
9 " Esculturas – noviembre 1983 – CHUANG-TZU "
10 " San Miguel – (no campus) 1989. "
11 " Atelier escultura (25 Setembro 1986) "
12 " Obras Varias – (Set. 1985) HOKUSAI – "
13 " Esc. madeira agosto 1996 "
14 " esculturas abril 1988 "
15 " Alphonsus – en Montevideo agosto 1991 "
16 " 65 anos de paisagens. outub 1995 "
17 " 60 obras papel maio 1993 "
18 Cursillo intensivo para IENBA – Manuscrito (Sin fecha)
19 Aproximación à pedagogia libertaria no ensino de 3º grau (S/F)
20 Enquete sobre o ensino da escultura (para professores)
21 – Palestra para Educadores (Clube Rosa de S. Maria) 5 folhas
22 – Entrevista (com Olby Puy) 11 folhas.
23 Evaluação de alunos no Núcleo Comum – 7 folhas
24 Destruição do painel mural: Icaro no RU de Santa Maria
25 Monumento aos Imigrantes italianos (7 folhas) 1993
26 – Sobre "O Núcleo Comum" dezembro 1993
27 "Artista e designer" 1992 – impreso: Palavras de ordem
28 – Arte na Rua III 1992 " " "
29 Chamada aos arquitetos 1992 " " "
30 Van Gogh 1992 " " "

DOS

31 - Especializacao em Arte Mural - 1992 impreso - 12 folhas
32 - Da bienal - Palavra de arte - "
33 Sobre Educação Artística - 1990 "
34 Estamparia têxtil 1982
35 Avaliação discente - manuscrito s/a
36 - Estamparia Têxtil - 1982
37 - Laborde - presentação 2006
38 Como potencializar a arte - 2000
39 Arte y Sociedad - 2000
40 - XEROX - 1999 - Encontro Educação Libertaria. catálogo
41 - Aprender em arte? - 1990
42 - Aportes para um Novo Currículo 1986
43 - Reforma de Ensino N. da B. Artes
46 - Proposta para caminho de esculturas 2006
47 Evaluación del estudiante - manuscrito
48 - Núcleo Comum - DESENHO - (CAL)
49 Desenho de interpretação - Núcleo Comum 1994
50 - EXTENSIÓN UNIVERSITARIA - 2005 IENBA
51 - Programa Orientación Taller Fundamental - 2001
52 Premisas Taller Escultura
53 Avaliação docente
54 Chamado a projetos IENBA
55 - Presentación del taller - 2006
56 - Esculturas restauradas 1977
57 Sobre o decorativo 1982 - Revista Centro de Artes
58 Diálogo Sobre a escultura - " " "
59 Função da arte 1987 -
60 Política de Extensão (Sem data)
61 Arte mural para o campus (Sem data)
62 Valores da cerâmica - (Sem data)
63 - Reflexões sobre o decorativo - Jun/82 - 7 páginas
64 Enquete sobre o ensino de escultura (Sem data)
65 Núcleo Comum - Desenho de Observação 1994 (2 folhas)

TRES

66 - O voto universal e outros votos - 3 folhas - sem da
67 - Desenho de Observação - 1992 - 5 folhas
68 - Avaliação discente (rasgunho) 12 folhas
69 - Salão Universitário (rasgunho) 3 folhas
70 - Grupo Aleijadinho (sem data) 2 folhas
71 - Destruição painel "Icaro" 1995 - 5 folhas
72 O trabalho de gradução - 5 folhas - Sem da
73 " " " " 1996 - 4 folhas
74 Espaço - Núcleo Comum 10 folhas
(?) 75 Projeto Têxtil - 56 folhas (?)
76 Arte no campus. Comissão - 7 folhas.
77 Especialização em Arte Mural - Reconhecimento
78 Programa de Escultura (Sem data) 2 folhas
79 Desenho de Interpretação Núcleo Comum - 9 folhas
80 Artistas do Mercosur - 2000 - Cabildo Montevideo
81 Pedagogia Libertaria - 23 folhas - 2000
82 - " " 23 páginas - (repetición?)
83 Tesis para IENBA -
84 Formação do escultor
85 Aportes para um Novo Currículo - 1984 - 46 pág
86 - Política extensionista 1993 - 3 folhas
87 Arte prohibido - 2003 - apuntes para conferen
88 - Fotocopias a R$ 0,50 - 1999 - Encontro Libertario
89 - Arte e anarquia - Entrevista em Letra livre - M.O. Rey
90 Arte e Sociedade - manuscrito - sem data
91 Educação Artística - Proposta a discusão.
92 " " - Resposta ao documento FAEB
93 Post-scriptum - 1987 - Educação Artística
94 La Escultura de hoy y de Siempre (15 páginas)
95 Homenagem a Van Gogh - 1990 - (2 páginas)
96 Avaliação de 2º Semestre do Núcleo Comum
97 Projeto ÁGUA - (8 pág)
98 Reunião de Curso Desenho - (11 páginas)
99 Novo tipo de aprendizagem - 1995 - (4 folhas)

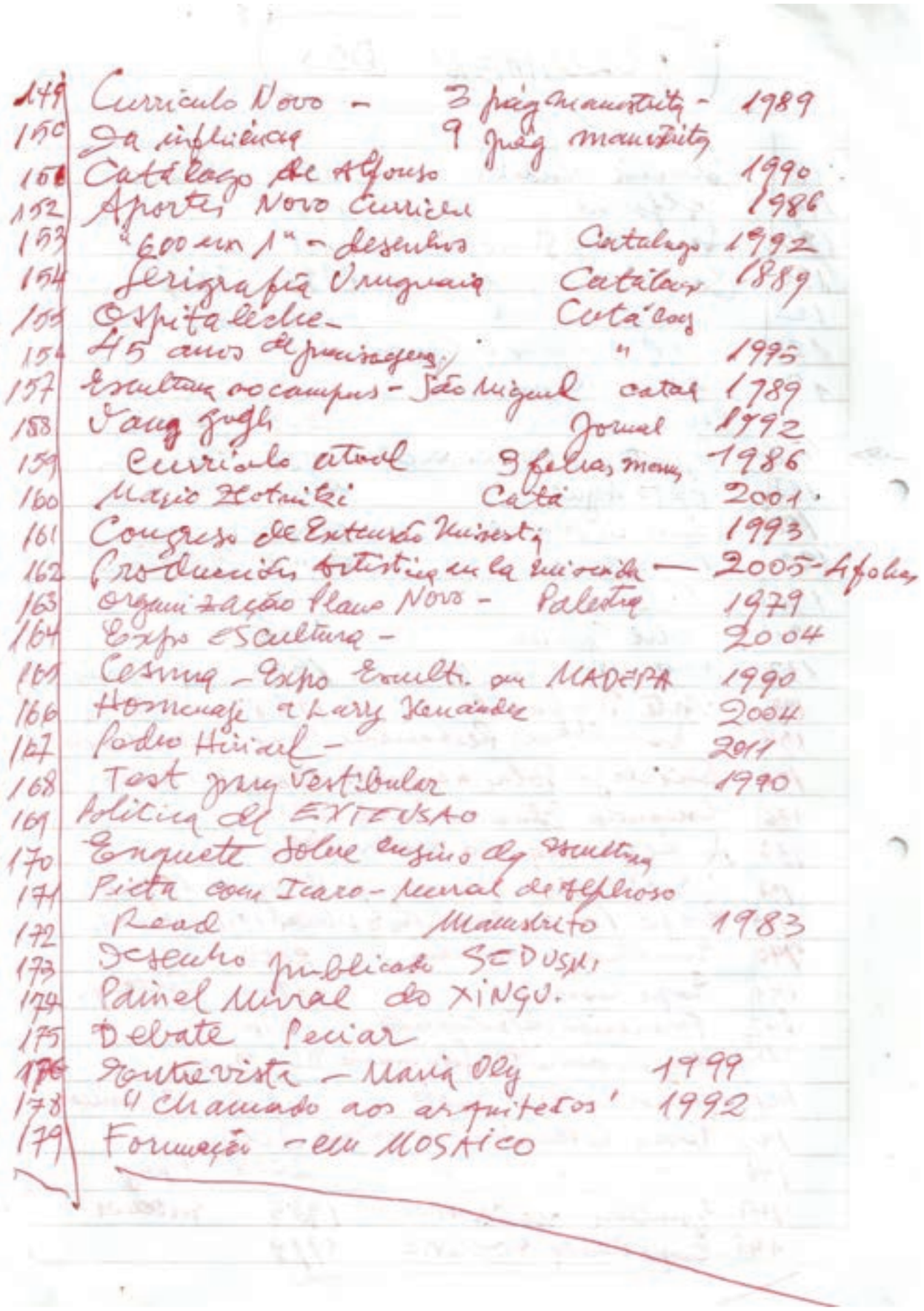
CUATRO

101 Arte y dictadura - 6 folhas 2012
102 Presentación Pascual Grippoli 2014 5 folhas - impreso
103 Arte Resistente - 2003 - 8 folhas manuscritas
104 YEPES - (Seis carrillas - 4 dibujos) Expo (escrito no catálogo)
105 El Espacio - 2004 - 4 folhas
106 "Heurística" Ana Luisa Borges - Entrevista - impreso
107 " " " " " impreso
108 Destruição do ICARO - 11 folhas
109 Interviú - Expo 126 obras - Rectoria - 1980 - 4 folhas
110 Manifesto - charge Reinaldo Pedroso 1 folha
111 Paisagem - 1 folha
112 Novo Currículo para Educação artística - 3 folhas 1989
113 " " " " " 3 folhas
114 Dibujo para ensino medio no Uruguay - Tesis Concurso
115 " " " " " " 1962
116 - Que fue la Escuelita? Rafa Sposito 2011 - (13 folhas)
117 Solucionidades 2007 - Taller Fundamental
118 Extensión Universitaria 2005

CONTINUA: VOLUMEN DOS

VOLUMEN DOS

118	Cornelia Kudies.	1991	Catalogo
119	Alfonsus	1981.	"
120	Ana Noro Grando	1811	"
121	Contendo Espaço	1997	6 página
122	EXPO CESMA	1997	Catá
123	EXP Atelier Di Emilio	1999	"
124	EXPO Regina Giacomin		"
125	Tema Extensión	2005	6 págin
126	Aporte Novo Curricul	1986	46 págin
127	Projeto Agua	1991	
128	Peñas en Acervo	2005	
129	Presentación	199.	Catálogo
130	Presentação	1998	"
131	Che Guevar	1998	
132	Ana Noro Grand	1992	- A Razão
133	Arte Infantil	1988	Catálog
134	Esculturas Restauradas	1977	- Revista Kero
135	Diadógo Sobre a escultura	1980	- Revista
136	Encontros Educação Liberta	1988	
137	A Reforma da Escola	1998	
138	Orientacion Pedagogica	2009	- 10 págin
139	Expo Peñas Encontro & Libertas	1998	Catál
140	Esculturas en Durazno	2008	
141	Expo Cesmo-	1994	Catalogo
142	Formación del estudiante.	S/F	
143	Agravamiento Seminario III	2003	
144	Informe S/ 1er Periodo	1968	3 carillas
145	Tema Extensión Universitaria	2005	
146	" " "	2005	7 pág
147	Escultura no CAMPOS -	1989	- Antenor
148	Expo Dentro FOTOCOPIA	1999	



149 Currículo Novo – 3 pág manuscrita – 1989
150 Da influência 9 pág manuscrita
151 Catálogo de Alfonso 1990
152 Aportes Novo Currículo 1986
153 "600 em 1" – desenhos Catalogo 1992
154 Serigrafia Uruguaia Catálogo 1889
155 Ospitaleche – Catálogo
156 45 anos de preciosagens " 1995
157 Escultura no campus – São Miguel catal 1989
158 Vang Gogh Jornal 1992
159 Currículo atual 3 folhas manus 1986
160 Mario Hotniki Catá 2001
161 Congreso de Extensão Universitária 1993
162 Producción artística en la universidad — 2005 – 4 folhas
163 Organização Plano Novo – Palestra 1979
164 Expo Escultura – 2004
165 Cesma – Expo Escult. em MADEIRA 1990
166 Homenaje a Larry Hernández 2004
167 Pedro Hiriart – 2011
168 Test para vestibular 1990
169 Política de EXTENSÃO
170 Enquete sobre ensino da escultura
171 Pieta com Icaro – Mural de Alphoso
172 Read Manuscrito 1983
173 Desenho publicado SEDUSM
174 Painel Mural do XINGU.
175 Debate Peciar
176 Entrevista – Maria Oly 1999
178 "Chamado aos arquitetos" 1992
179 Formação – em MOSAICO

VOLUMEN III

180 Acotações Imigrante Silveira Martins
181 O NOVO CURRICULO - São Paulo 1990
182 Projeto Monumento Santa Cruz do Sul
183 Funções Professor Desenho e Plástica
184 Reuniões Novo Currículo
185 Manifesto Comunidade do CAL
186 Política de Extensão 1993
187 Aportes NOVO CURRICULO 1996
188 Escola Belas Artes de Montevideo
189 III Salão de Artes Santa Maria 1984
190 VIA SACRA - Mosaico - 2007
191 Uma aproximação Pedagogia Libertária
192 O NOVO CURRICULO de Desenho/Pastor 1990
193 Palestra Novo Curriculo - Pelotas. C. Grande 1990
194 Cerâmica Del Carrito Catálogo 1979
195 Artista ou designer? - (Jornal) 1992
196 Da Bienal, das galerias (") 1971
197 Paisagens de Camobi 1983
198 Os valores da Escultura
199 A prática escultórica 1999
200 Reflexiones previas
201 La Escultura de hoy y de siempre
202 Fundamentos do Núcleo Comum: ESPAÇO, 1197
203 Van Gogh 1990
204 Pedagogia Libertario - 12 folhas
205 Dela copia - dela serie
206 Desenho de Criação - 1993
207 A Reforma de B. Artes de Montevideo 1959-1971
208 O espaço Núcleo Comum 1997
29 Esculturas em Madeira - 1996

VOLUMEN III

210 A Rafa Spósito - 28 Agosto 2011
211 A Laudelo Ballesteros 01 Julio 2005
212 Extención Universitaria. 17 Agosto 2010
213 Dibujo de Observação - 07 Agosto 1992
" " " " 17 agosto 1994
" " " COR
" " para Estampas - 1992
214 Esculturas para 18 de Juli. Setiembre 2003
215 Los graffitis - abril 2013
216 Aportes a la investigación científica —
217 Páginas sin continuidad.
218 De las comisiones de selección - 5 hojas
219 Comisiones de Selección - 2 carillas
220 Extensión Universitaria - 3 hojas - (Sin Terminar)
221 Atos libertarios campanas - Rafa Spósito 28-11-