

Vasconcelos, Flávia Maria de Brito Pedrosa.

*Designare: pontes artístico/educativas na formação docente em
Artes Visuais. / Flávia Maria de Brito Pedrosa
Vasconcelos. -*

Porto, Portugal. 2015.

471f. : il.

Orientadora: Maria Raquel Nunes de Almeida e Casal
Pelayo

Co-orientadora: Jocielle Lampert

*Tese (Doutorado) - Educação Artística. Universidade do
Porto UPORTO. Faculdade de Belas Artes.*

*1. Arte. 2. Desenho 3. Artes visuais - ensino. 4. Formação
do professor. 5. Narrativas - professores de arte.*

ISBN:

“Uma idéia compartilhada, ao contrário, promete um abrigo: uma comunidade, uma fraternidade ideológica, de destino ou missão. A tentação de compartilhar é esmagadora. E, a longo prazo, difícil de resistir.” (Bauman, 1999: 260).

“Every mode of knowing is also a mode of being in relationship”.

(Huebner, 1985: 170).

“O fim da arte não é constituir uma réplica maneável do mundo; é, ao mesmo tempo, explorá-lo e informá-lo duma nova maneira.”.

(Francastel, 1983: 23).

“Caberia perguntar: o que significa desenhar direito?”.

(Ostrower, 1991:309)

Nota ao Leitor

Este livro se consubstancia na minha tese de doutorado defendida em 30 de junho de 2015 com revisão e adaptação.

As Referências Bibliográficas foram elaboradas de acordo com as Normas para elaboração de Bibliografias, Referências Bibliográficas e Citações do Manual da *American Psychological Association* (APA), 6ª edição, 2013.

A escrita desta tese tem como base as normas vigentes do Novo Acordo Ortográfico de uso da Língua Portuguesa.

Todas as ilustrações apresentadas são da autora..

A realização da tese se deu entre 2012 e 2015 e teve o apoio financeiro e científico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior – CAPES, Brasil no âmbito da concessão de Bolsa de Doutorado Pleno no Exterior 2013-2015.

Além disso, contou com apoio da instituição profissional na qual atuo, a Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, com concessão de afastamento total de atividades de ensino, pesquisa e extensão, no período supracitado.



Prefácio

A área do ensino artístico visual nem sempre tem merecido a devida atenção da parte dos decisores políticos, dos investigadores, dos professores ou da sociedade em geral. No entanto as Artes Visuais são de enorme importância na formação integral do indivíduo e na vida de uma sociedade. Note-se que os grandes feitos civilizacionais medem-se pelo nível artístico e tecnológico das sociedades e estas empenham-se na preservação e divulgação das suas grandes obras, nas quais se reveem e em torno das quais geram a sua identidade. Tal é a importância desta área do conhecimento. Não deixa de ser um injusto contrassenso o abandono a que os sistemas educativos tendem a tratar as Artes em geral e as Visuais em particular.

É neste contexto que é de aplaudir o contributo que a Professora e Investigadora Brasileira Doutora Flávia Vasconcelos nos oferece nesta obra. É com grande pertinência que a podemos acompanhar numa viagem na qual cabe a revisão dos processos de ensino visual não graduado desde o pré-escolar até ao ensino pré universitário, a deteção de áreas e métodos problemáticos nos seus efeitos na pessoa do aluno e o questionamento de várias práticas educacionais no campo da visualidade.

De forma teoricamente sustentada e atualizada, Flávia Vasconcelos procura ainda nesta obra compreender os desvios encontrados e busca formas, por um lado, de os explicar e, por outro lado, de os ultrapassar no âmbito da formação graduada de professores naquela que é, afinal, a área fulcral do ensino visual artístico: o Desenho.

Porque leva em consideração os processos históricos específicos do ensino artístico e os paradigmas filosóficos que lhes estão subjacentes, esta obra é um contributo importante para que todos sejamos também capazes de uma reflexão alargada - entre Brasil e Portugal - sobre as práticas pedagógicas e a organização dos currícula. Pela mão de Flávia Vasconcelos e ao longo da

leitura deste trabalho é nos possível refletir sobre que caminhos educacionais queremos escolher para sermos no futuro sociedades mais ricas, mais pacíficas e mais felizes.

Prof^a. Dr^a. Raquel Pelayo
Universidade do Porto - UPORTO
Porto, 10 de Julho de 2015

Apresentação

Este trabalho sintetiza um estudo laborioso sobre o ensino e a prática do Desenho tendo como balizas teórico-conceituais o que alguns respeitáveis autores atuais afirmam sobre o tema e, muito particularmente, sobre as diversas *ênfases* filosóficas (analítica, observacional, experimental, existencial...) que podem sustentar e basear uma prática contemporânea de ensino e aprendizagem do desenho.

De sublinhar a dimensão comparativa, não muito comum em estudos desta natureza, entre as perspectivas e *ideologias* que sustentam o ensino do Desenho vigentes no Brasil (Universidade Federal do Vale de S. Francisco) e em Portugal (Universidade do Porto), o que dá ao leitor uma visão e um entendimento sobre as similitudes, mas também sobre as singularidades e as ênfases colocadas nos dois lados do atlântico no que respeita ao ensino do Desenho.

Num mundo acadêmico crescente e inexoravelmente digitalizado e pixelizado, no que respeito às práticas que se levam a cabo nas instituições contemporâneas de ensino artístico, este estudo também expressa, ainda que informalmente, uma certa vontade de *resistência cultural* face ao que, em muitos lugares, tende a desqualificar o ensino do Desenho considerando-o uma coisa do passado e uma prática desnecessária face ao potencial tecnológico trazido pela extraordinária oferta infográfica.

Assim, resgata, portanto, a importância da prática gráfico-desenhativa, na formação do jovem artista, ajudando o leitor a compreender o que subjaz teórico-conceitualmente a esses traçados, analógicos, reais, persuasivos... que teimam em (ainda!) persistir e resistir face às derivas tecnológicas digitais hegemônicas no mundo contemporâneo.

Prof. Dr. Leonardo Charréu,
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

GEPAEC (Grupo de Estudo e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura)

junho de 2015

Dedicatória

Para Nice e Estrigas, casal cearense que muito lutou por uma Arte/Educação crítico/reflexiva no estado. Guardo com carinho e afeto na memória todos os conselhos, as indicações e as tantas possibilidades de linhas que vocês me ensinaram. Saudades imensas.

Agradecimentos

Esta tese não seria possível sem uma série de pontes construídas e dialogadas com outras pessoas. Pontes traçadas no Brasil, em Portugal, nos Estados Unidos da América, no Canadá, na Inglaterra e na Austrália, por meio de um diálogo com indivíduos engajados com a Arte/Educação contemporânea, com os territórios do ensino e do aprendizado do Desenho. Eles me apoiaram, cederam material, discutiram comigo nos encontros em congressos, seminários e fóruns de investigação.

Devo por conseguinte agradecer primeiramente ao Prof. Dr. José Paiva, da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, que esteve presente no início das minhas questões com o Desenho e seu ensino e guiou minhas narrativas a uma série de confrontamentos nos espaços de ensino, pesquisa e produção artística. Sua contribuição foi muito importante para a sistematização da pesquisa.

À Prof^a Dr^a Renata Wilner da Universidade Federal de Pernambuco foi outra colaboradora inestimável, tive grandes debates com a mesma a respeito dos meandros da técnica no ensino e no aprendizado e do Desenho nas narrativas históricas brasileiras.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Raquel Pelayo, da Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto, pelo seu apoio, sua perspicácia, sua orientação incessante e pela força que me deu ao defender o que segue nestas linhas. Sem a professora, a tese não teria chegado a este ponto.

À minha co-orientadora, Prof^a Dr^a Jocielle Lampert, da Universidade Estadual de Santa Catarina, que foi uma colaboradora relevante na contribuição para uma reflexão crítica das narrativas escritas e visuais presentes na pesquisa.

À Prof^a Dr^a Ana Mae Barbosa, presente nos discursos e debates, na torcida pela construção equilibrada de textos e contextos nas minhas

indagações sobre a formação docente em Artes Visuais.

À Prof^a Dr^a Rita Irwin, da University of British Columbia, que esteve presente nas conversas e apresentações diversas que realizei sobre esta pesquisa e contribuiu imensamente para que eu repensasse a construção da A/r/tografia de acordo com meu problema de pesquisa.

Ao Prof. Dr. John Baldachinno, da University of Dundee, cuja contribuição se deu por meio de uma série de conversas acerca da necessidade de se entender também as metodologias de investigação criticamente.

À Prof^a Dr^a Ángeles Saura, da Universidad Autonoma de Madrid, parceira no projeto Enredadas, que além do apoio e estímulo virtual a perseguir estas narrativas, cedeu-me relevante material para esta pesquisa.

À Prof^a Dr^a Miriam Celeste Martins, da Universidade Estadual Paulista, que cedeu suas pesquisas acerca do “não saber desenhar”.

À Prof^a Dr^a Livia Marques, da Universidade Federal da Paraíba, minha ex-coordenadora do Mestrado, força constante nas narrativas e presença que me deu segurança face aos caminhos trilhados.

Aos professores Dr. Belidson Dias, da Universidade de Brasília, Dr^a Irene Tourinho e Dr. Raimundo Martins da Universidade Federal de Goiás, os quais foram suporte para se pensar os rumos das visualidades e das narrativas visuais numa Investigação Baseada nas Artes.

Ao suporte da Prof^a Dr^a Teresa Almeida da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, que foi além das indicações de participação em cursos e eventos, mas permeou um diálogo afetivo e refletiu na minha revisão sobre os espaços de atuação do artista/professor.

Ao debate e conhecimento que tive em contato direto com o campo de trabalho da Prof^a Dr^a Seija Ulkuniemi, da University of Lapland, em Rovaniemi. Entender o espaço de atuação e a realidade finlandesa nas nossas conversas, observações, exposições e colaborações em trabalhos faz parte de

um processo que me auxilia a rever questões que impedem o desenvolvimento do ensino artístico nos contextos a que me reporto nesta tese.

À bibliotecária Carla Morais da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, profissional ativa que me possibilitou ter acesso a materiais indispensáveis para algumas análises e me sugeriu outros, com os quais teci pontes epistemológicas.

Às amigas queridas Adriana Aquino, Georgina Furtado, Idália Lins, Luciane Goldberg e ao “amigo-anjo” Fúlvio Flores. Obrigada pelo apoio!

Agradeço especialmente e com muito carinho ao meu marido, Danilson Vasconcelos, que esteve ao meu lado durante todo o processo de escrita, escolhas, dúvidas, tensões e que com paciência aturou as crises na estruturação do pensar cientificamente os dados encontrados e os seus percursos.

Na contribuição entre conversas virtuais, outros/as colegas e amigos/as foram diálogos somados para com as minhas questões, o que possibilitou uma ampliação na minha pesquisa bibliográfica e representou uma análise que busca uma maior profundidade acerca do problema do Desenho e do ensino do Desenho na formação docente em Artes Visuais no Brasil e em Portugal. Peço desculpa aos que não citei na necessidade de síntese, reitero que suas palavras e entendimentos reverberaram em muitos aspectos, nas pontes que tracei e nas que atravessei nas linhas que se seguem.

Resumo

Esta tese busca contribuir para o entendimento do fenômeno do Desenho, do seu ensino em geral e mais especificamente na formação de professores de Artes Visuais. Discute-se a problemática do “saber desenhar” e do “não saber desenhar” a partir das ênfases do discurso encontradas em abordagens conceituais e em narrativas históricas ocidentais do Desenho. A presença destas ênfases é analisada com detalhe a partir dos currículos da disciplina Desenho dos cursos de Licenciatura na área de Artes Visuais da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF e da Universidade do Porto – UPORTO e ainda por meio de entrevistas a quatro docentes entrevistados das mesmas instituições. Também se utilizaram como auxiliares no processo investigativo outros processos metodológicos a saber, a Autoetnografia e a A/r/tografia. Os resultados do estudo empírico foram sintetizados e interpretados e mostraram indícios da existência de deficiências na articulação entre teorias e práticas no desempenho profissional. Detetou-se o uso de ênfases do Desenho isoladas e cuja descontextualização pode comprometer, em consequência, o seu aprendizado. Esta investigação diagnóstica e aponta alguns dos problemas que atualmente percorrem, embora em diferentes formas e intensidade, a formação de professores de Artes Visuais no Brasil e em Portugal. A conclusão mais relevante é a de que quando o ensino do Desenho se baseia numa ênfase isoladamente tende a determinar um ensino/aprendizagem muito pobre e por vezes lesivo. Conclui-se que um deficiente entendimento da complexidade do fenômeno Desenho distancia os professores de Artes Visuais de práticas artístico/educativas que possibilitem construir pontes, gerando, pelo contrário, desentendimentos do que é o Desenho, a Arte e até o ser humano.

Palavras-chave: Desenho, práticas artístico/educativas, formação de professores de Artes Visuais.

Abstract

This thesis aims to contribute to the understanding of the phenomenon of Drawing, its teaching in general and more specifically in the formation of Visual Arts teachers. Issues of "knowing how to draw" and "not knowing how to draw" are discussed starting from speech emphases found in conceptual approaches and western historical narratives on Drawing. These emphases presence are analyzed in more detail in the curricula of drawing courses from undergraduate courses in the field of Visual Arts at the Federal University of São Francisco Valley - UNIVASF and the University of Porto - UPORTO and also in interviews of four teachers surveyed at the same institutions. Alongside, in the research process, other methodological processes are used namely Autoethnography and the A/r/tography. The results of the empirical study were synthesized and interpreted, and showed evidence of shortcomings in what concerns the articulation between theories and practices in professional performance. The use of isolated Drawing emphasis in decontextualisation was identified and it was argued that this can compromise, as a consequence, the learning. This research diagnoses and points out some of the problems that currently run, although in different forms and intensity, the Visual Arts teachers formation and training in Brazil and Portugal. The most relevant conclusion is that when the teaching of Drawing is singly based on an unique emphasis, it tends to determine a very poor and sometimes damaging teaching/learning process. Therefore, a inadequate understanding of the complexity of the Drawing phenomenon obstructs Visual Arts teachers artistic/educative practices, not enabling them to build bridges. Instead, it creates misunderstandings about what is Drawing, Art and even being human.

Key-words: Drawing, artistic/educative practices, Visual Arts Teachers Education.

Índice

1 Introdução

- 1.1 Do que se trata esta investigação
- 1.2 Relevância do problema investigado
- 1.3 Metodologia
- 1.4 Definição de conceitos
- 1.5 Da necessidade de investigar
o Desenho e o ensino do Desenho
- 1.6 Resumo
- 1.7 Delimitações e considerações

2 Desígnios teóricos

86

- 2.1 Discursos do ensino de Artes Visuais
e do Desenho na formação artística 90
 - 2.1.1 As correntes apontadas por
Arthur Efland e a perspectiva de Dobbs 92
 - 2.1.2 As concepções de
Elliot Eisner e Ana Mae Barbosa 99
- 2.2 Contextos filosóficos

do Desenho e do ensino de Desenho	103
2.2.1 A abordagem filosófica analítica	105
2.2.2 A abordagem filosófica Observacional	108
2.2.3 A abordagem filosófica Experimental	112
2.2.4 A abordagem filosófica Gráfica	116
2.3 (Re)desenhando o Desenho e as práticas artístico/educativas	121
2.4 Tensões e brechas do “saber desenhar” no ensino de Desenho	150
3 Percursos metodológicos	157
3.1 Construções conceituais e referências metodológicas das narrativas escritas e visuais	175
4 Apresentação e análise dos dados a partir dos contextos do Brasil e de Portugal	192
4.1 Ênfases dos discursos e das práticas	

de ensino de Desenho na atualidade	196
4.2 Análises do ensino do Desenho no Brasil e em Portugal	225
4.2.1 Um olhar sobre os contextos brasileiro e português	227
4.2.2 Descrição da disciplina Desenho nos currículos da UNIVASF e da UPORTO	279
4.2.3 Considerações das entrevistas na UNIVASF e na UPORTO	298
5 Conclusões	314
5.1 Contribuições, limitações e implicações para o campo de estudo	325
6 Referências	334
6.1 Bibliografia Consultada	335
6.2 Artigos e documentos consultados	349
6.3 Teses e dissertações consultadas	357

7 Anexos

362

7.1 Currículos

da Licenciatura em Artes Visuais da UNIVASF,

da Licenciatura em Artes Plásticas da UPORTO e

do Mestrado em Ensino de Artes Visuais da UPORTO

363

7.2 Transcrição das Entrevistas

439

“Desenhar é várias coisas, é lançar a linha no espaço, anarquicamente, mas com aquela ordem interna que só quem faz sabe. É estabelecer um continente, que aparentemente não contém nada, mas onde poder caber tudo (e onde cabe o vazio que é nada e tudo ao mesmo tempo). É criar relações entre coisas, dando pesos e valores. É falar de objetos, fazê-los falar. E finalmente é lançar um olhar para a realidade, procurando e achando significados.”. (Grinspum, 2006 In Derdyk, 2007: 107).

1 **Introdução**

“[...] por mais minuciosos que sejam os detalhes colocados pelo autor em uma página, ainda assim o leitor irá 'ler' e 'ver' somente aquilo para que foi preparado pela sua área – e só sua – experiência, pela conformação do seu caráter, já que estas formaram as predileções e idiossincracias de gosto que se tornaram parte dele.”. (Tarkovski, 1990: 211).

Desenhar sem o uso de uma borracha é uma analogia e uma metáfora que me ocorre quando reflito sobre esta investigação. A borracha, no aprendizado em Desenho é um instrumento corretor das linhas e formas, exercendo, por meio da manipulação do processo de transposição do abstrato ao concreto, o autopolicimento dos percursos.

Ao mesmo tempo em que é um suporte procedimental, a borracha atua geralmente num sistema de reforço negativo no qual determinadas exigências são especificadas sobre o comportamento da linha no espaço. O reforço reproduz um molde do olhar. Esta visão de molde remete às raízes do tecnicismo no ensino de Artes Visuais, de entre as narrativas que cercam concepções da Pedagogia Tradicional. Aí encontro aluno e professor participantes passivos de um currículo previamente delimitado e castrador. O molde faz parte, então, de uma estrutura que no ensino do Desenho versa e dirige um modelo a seguir, um meio, uma linha e formas a serem reproduzidas por intermédio de um olhar que venha a se constituir como um olhar treinado, adestrado e reduzido, contrariando aquilo que é inerente ao ato de educar: abrir perspectivas, aumentar capacidades e conhecimentos.

Desenho esta tese sem o aparato da borracha. Em vez dela, sigo (re)desenhando, procurando no texto e nos contextos experienciados e refletidos, aprender com as linhas tortas, desajeitadas, com os desvios e as tentativas frustradas, com as tensões que a representação e a necessidade de

representar proporcionam no ensino e em particular, no aprendizado do Desenho.

Sem a borracha, me permito pensar para logo vir a borrar, destruir e reconstruir questões e imagens para depois reavê-las, buscando uma proximidade qualitativa. Sem a borracha me permito exercer uma atitude de redescoberta, apropriando-me do Desenho em enfoque, em uma plataforma que busca o polissêmico.

Sem a borracha busco a ampliação dos significados, não pela problematização de um conjunto oposições como Krauss (1984: 134) demonstra, mas pela problematização que permite transparecer a tensão gerada a partir das questões e narrativas em outras formas de ver e interpretar o Desenho e o seu ensino. Desejo, por conseguinte, o desenvolvimento do olhar emancipador (Rancière, 2002) através do qual assumo e experiencio os territórios que esta tese atravessou.

A construção desta escrita se apropria propositalmente da figura da ponte como outra metáfora, tratando da conexão de um território a outro, em que os espaços do conhecimento de suas geografias, epistemologias e cognições são constituídos, imbricados, analisados em suas relações (Räsänen, 1997) e experiências, reconfigurando interpretações e possibilitando o acesso à construção de um olhar de diálogo e crítico-reflexivo nos caminhos percorridos.

Repenso os meandros e conflitos do ensino do Desenho na formação inicial de professores de Artes Visuais, permitindo encontrar e rever a minha experiência do conhecer, na passagem a um processo de revisão dos caminhos que construí na percepção (Thompson, 1981), do aprendizado formal à formação artística e docente, das pontes atravessadas na pesquisa. Por isto, revisito no percurso dos discursos e análises, as técnicas, as concepções, as ênfases e revejo o problema e as tensões do “não saber desenhar”.

Por conseguinte, interpreto que o ensino do Desenho¹ está atrelado e intimamente conectado à noção de que o pensamento na área percorre um percurso singular, o qual vai do abstrato ao concreto, da teoria à prática, existindo por meio de um processo complexo de transposição da subjetividade à materialidade do ato de conhecer, na experiência.

Por esse motivo, durante toda a trajetória que adiante é traçada, estarei lendo e relendo o Desenho, contextualizando o tempo/espço em que esta investigação se insere, em tentativas que buscam traduzir e interpretar a problemática não só por uma escrita narrativa mas também pela ação concreta do desenhar.

Concordo com Molina (2003: 30) quando menciona o fato de que somente por meio de uma reflexão desconstrutora podem ser compreendidos os rastros que deixam as primeiras experiências em Desenho no subconsciente mais profundo e que o aprendizado formal se torna instrumento que se apropria ou não do valor sensível do ato de conhecer o Desenho em um gesto riscador sobre uma superfície.

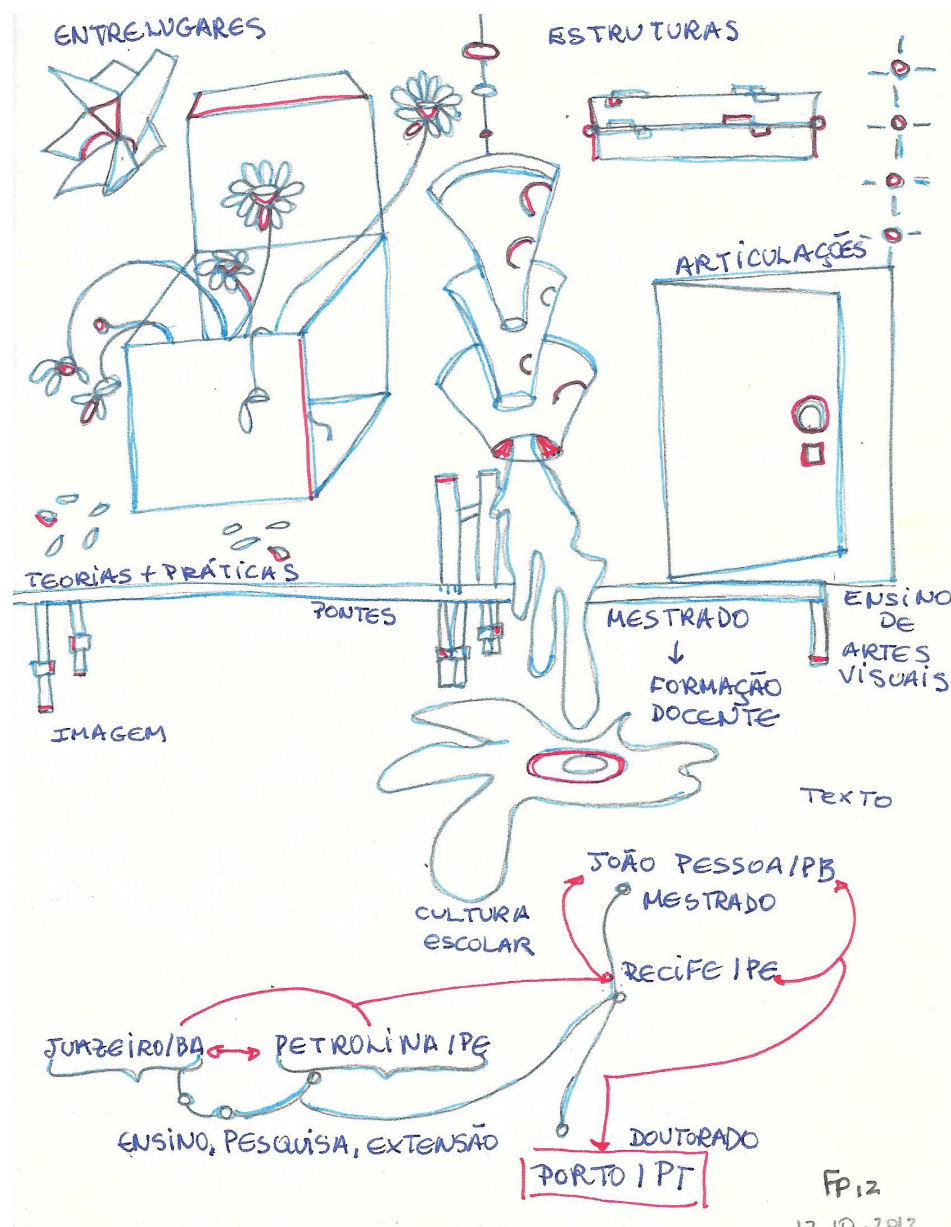
Destarte, os meus Desenhos realizados ao longo da investigação são aqui apresentados como narrativas visuais que contam de uma outra forma como (re)pensei certos aspectos do Desenho e do seu ensino na formação de docentes e professores de Artes Visuais.

Os Desenhos que aparecem adiante, são narrativas visuais que tratam de questões do problema a que me dirijo e retomam o percurso de análise e reflexão sobre os contextos experienciados. Compreendo que estes Desenhos se configuram como um olhar adicional, o qual intenta enriquecer e por vezes organizar o pensamento sobre minha trajetória pessoal em busca de um

1 Utilizo mais comumente neste texto a palavra *Desenho* pelo fato de que meu foco são os contextos de interpretação do mesmo, percebendo sua conceituação como parte do discurso epistemológico da formação docente em Artes Visuais. Portanto, ao adentrar com na área de conhecimento *Desenho*, me aproprio dela como espaço de formação, na compreensão das indagações da pesquisa.

Designare. Por isso, são mais que rabiscos ou tentativas, consubstanciam, pela ação de desenhar, um processo de revisão de textos e contextos e um método também de pesquisa.

O *Designare* é um conceito que está inscrito num espaço de representação mais amplo e que dá abertura a diálogos entre teorias e práticas, o qual devo tratar mais atentamente no ponto 3.1.



1. *Primeiro Desenho realizado no diário de bordo.* Flávia Pedrosa Vasconcelos. Porto, Portugal. 2012.

1.1 Do que se trata esta investigação

O Desenho é aqui abordado como forma de conhecimento que se utiliza e produz um tipo de comunicação. Seu espaço de questionamento e suas tensões são alvo de reflexão, tentando-se enunciar desde seus desígnios, contextos e suas apropriações no campo do ensino de Desenho.

Ao organizar aspectos relacionais e analíticos das pontes epistemológicas e experienciais nos contextos observados, analiso as narrativas visuais e escritas, considerando as tensões entre o “saber desenhar” e o “não saber desenhar” presentes em discursos e práticas na formação docente em Artes Visuais.

Parto para uma escrita em que o olhar paire sobre concepções e momentos do ensino do Desenho, os quais estão pressupostos às ligações das representações e suas influências, atentando para a memória e história dialogando com a noção de que “o passado segue activo no presente como afirma Nicholas Mirzoeff e, simultaneamente, é ‘invisível’”. (Dussel, 2008: 79 In Martins, 2011: 15).

De acordo com o ponto de vista que aqui abro, encontro e visualizo também uma geografia política e epistemológica desta tese cartografada nos contextos históricos e nos que me situo, entre Brasil e Portugal. Perpasso por territórios do saber em que podem estar explícitos ou implícitos indícios que revelam as ênfases específicas no ensino do Desenho nos espaços de formação inicial de professores.

O meu posicionamento está também presente na escolha em “pensar as práticas educacionais como ocorrendo num campo de relações cambiantes.” (Popkewitz & Brennan, 1998: 135), as quais implicam interpretar o Desenho e a figura do professor de Artes Visuais nas práticas discursivas do saber e do

poder que são planificadas desde logo nos currículos.

Essas práticas discursivas podem ser encontradas nas concepções e ênfases dos contextos históricos em que se situam e nos discursos que os docentes que lecionam Desenho em cursos de formação em Artes Visuais indicam acerca de competências, habilidades e referências em sua prática pedagógica, os quais analisarei.

Interessa-me, por isso, o ensino do Desenho. Pretendo partir das noções teóricas e práticas dos docentes em Desenho sobre o que é “sabe desenhar” e o que é “não saber desenhar”. Partindo do pressuposto de que estes entendimentos podem estar influenciando determinadas experiências na formação de professores de Artes Visuais e , depois, mais tarde, na sua atuação na Educação Básica.

1.2 Relevância do problema investigado

Pretendo que as narrativas visuais e escritas constantes nesta tese articulem conjuntamente uma trajetória que analise e reflita sobre o Desenho e o ensino do Desenho na formação de professores de Artes Visuais.

Considero que o docente em Desenho, que atua na formação em nível de graduação influencia a construção de habilidades e competências em Desenho no futuro professor de Artes Visuais.

Tenho a ambição nesta tese de proceder, em última análise, a uma revisão dos aspectos que envolvem o ensino do Desenho, repensando seu espaço desde o nível superior à atuação de professores de Artes Visuais na Educação Básica no Brasil e em Portugal.

Assim, busco demonstrar como o Desenho e o ensino de Desenho é percebido em duas instituições educacionais com as quais tive a oportunidade de me relacionar, a primeira profissionalmente, como docente, a Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF e a segunda como estudante de doutoramento, a Universidade do Porto – UPORTO.

Parto do pressuposto de que estes espaços de formação têm referências nas questões conceituais e nas narrativas históricas, que por sua vez têm repercussão nos currículos dos cursos mais básicos e na atuação dos respectivos docentes. Pelo que desejo nesta investigação deixar explícita a tensão que perpassa essa construção do docente de Desenho e do ensino de Desenho, de forma a indicar a necessidade de se repensar e atentar contemporaneamente para estas questões.

A relevância deste assunto advém do Desenho e do seu ensino serem essenciais e estratégicos, nas suas possibilidades Multi, Inter e

Transdisciplinar - MIT e ainda mais na atual configuração da construção contínua em produção artística, ensino e pesquisa do profissional docente que atua na formação de professores de Artes Visuais, cuja ação pedagógica irá influenciar milhares de estudantes e que se quer atualizada e atuante como positivo contributo educacional para as gerações vindouras.

1.3 Metodologia

A organização da tese considerou as indicações estruturais de Perry (1998) e de Trafford e Leshem (2012), atentando para os espaços necessários a uma sistematização científica que atendesse à colocação clara de um problema e de suas múltiplas questões mais diretas.

A metodologia da investigação é qualitativa e explora métodos que abraçam profundamente este tipo de metodologia. Coisa que se justifica desde logo pelo campo em que a tese se inscreve, as Artes. Os vários métodos explorados foram:

- Análise de um percurso a partir da minha narrativa de memória sobre aspectos que considero relevantes no meu percurso acerca de compreensões sobre o “não saber desenhar”.
- Narrativas visuais e escritas, relacionadas a conceituações filosóficas, psicológicas, estéticas em determinados contextos históricos que indicam ênfases específicas no ensino do Desenho.
- Estudo empírico com análise documental, estudo de currículos, diários de bordo pessoal e pesquisa de campo com entrevistas a dois professores de cada instituição investigada (UNIVASF E UPORTO). Material no qual me baseio para interpretar e refletir acerca do problema colocado.

Os dados encontrados assim como as análises realizadas são discutidos no sentido de fornecerem entendimentos às questões suscitadas na investigação (ver ponto 2.4) , de forma a dialogar com os conceitos e ênfases encontradas, embasando uma reflexão crítico-reflexiva entre teorias e práticas que se pretende ser o contributo deste trabalho para a discussão científica e práticas pedagógicas em curso na atualidade.

Ao optar pelo uso de uma metodologia qualitativa, eu exponho-a não apenas como mais adequada a esta investigação, mas estou atenta ao que o problema da pesquisa pode sugerir em seus meandros, não buscando afirmar ou pressupor uma solução para as tensões que este problema enuncia. Pelo contrário, ao discutir sobre elas, me atenho a contribuir para o entendimento de como elas atuam nos espaços da formação de professores de Artes Visuais e, por essa razão, entendo que o processo de investigação é aberto e lança bases para a construção de pontes entre as realidades de Brasil a Portugal e de Portugal a Brasil.

Espero que as tensões encontradas que envolvam o Desenho e seu ensino, venham a constituir-se como espaço de debate e revisão do Desenho como conhecimento específico e de grande relevância.

1.4 Definição de conceitos

Esta investigação parte do Desenho e do Ensino do Desenho, aventurando-se pelas concepções e práticas do “saber desenhar” e do “não saber desenhar”. Razão pela qual é necessário tornar claro, o que se entende aqui por o que venha a ser um ensino e um aprendizado do Desenho, implicando assim uma percepção de um “saber desenhar” e de um “não saber desenhar”.

O ensino e o aprendizado do Desenho perpassa trajetórias que vão do contexto histórico, social e cultural ao espaço escolar. Na contemporaneidade, no âmbito das escolas, o ensino e o aprendizado do Desenho são pressupostos em currículos estandardizados na área de Artes Visuais e referidos, relidos, pelo professor que leciona a disciplina.

Parte-se aqui do princípio de que esse professor tem como referência para seu trabalho, um ensino e um aprendizado que se deu no nível superior e foi construído em grande medida pela atuação do docente que lhe lecionou Desenho e isto porque se trata de um saber-fazer prático e portanto com uma profundidade que por si só os saberes teóricos não produzem no indivíduo.

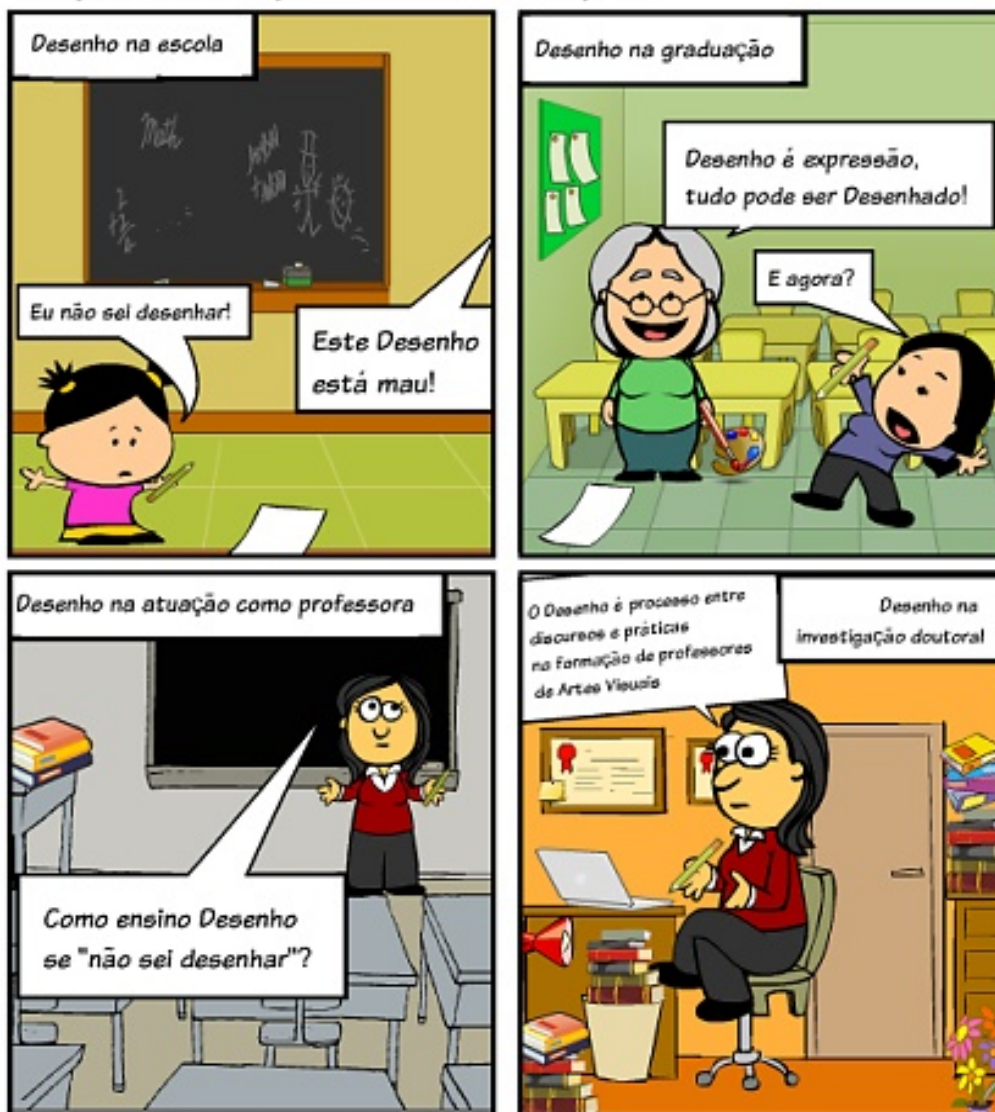
Por isso, entendo como ensino e aprendizado do Desenho um caminho de tensões entre teorias e práticas, traçado pelo professor desde sua formação de nível superior, pela apreensão de técnicas, estímulo ao desenvolvimento do olhar crítico e reflexivo e aos processos criativos por intermédio de uma produção artística.

Por conseguinte, entendo que Desenhar é também um processo e não se restringe a um criar, mas implica um perceber, rever, revisitar o espaço, o que se vê o que se imagina e o que se interpreta.

É, então, por meio de uma *práxis* do desenhar que repenso as tensões e o problema desta investigação, desenhar narrativas escritas e visuais, desenhar e (re)desenhar os espaços de atuação e reflexão sobre o Desenho e seu ensino na formação de professores de Artes Visuais no Brasil e Portugal.

Adiante, no ponto 2.3, descrevo com mais propriedade como (re)desenho o Desenho e reviso suas características, apoiada na teoria de autores de referência no campo.

POR 1 DESIGNARE - BY FLAPEDROSA



2. *Por um Designare*. Flávia Pedrosa Vasconcelos. Porto, Portugal. 2014.

1.5 Da necessidade de investigar o Desenho e o ensino de Desenho

“Cuando el modelo es más complejo. Cuando las dimensiones 'se escapan'. Cuando el milímetro cuenta. Cuando las cajas 'no encajan'.” (Parramón, 1971: 24).

“[...] desenhar é uma atividade raramente ensinada de maneira planejada ou consciente”. (Cox, 2001: 235).

Ao localizar-me na investigação, percebo questões que me inquietam e contornam uma curiosidade adquirida por algumas vivências nos campos artístico e educacional. São elas: como percebo o ensino do Desenho? O Desenho serve a uma educação específica do olhar? Como é que a formação docente em Artes Visuais pode articular o ensino do Desenho numa construção crítica do olhar?

Acerca da localização territorial e geográfica, a minha situação como bolsista de Doutorado Pleno no Exterior pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES do Brasil, me permite compor uma construção de escrita da tese entre o local onde atuo profissionalmente (Juazeiro, Bahia, Brasil) e o local onde o doutorado é realizado (Porto, Portugal).

A investigação realizada é integrante de um conjunto de trabalhos de investigadores brasileiros que são anualmente selecionados e apoiados a nível doutoral, na agenda governamental recente de incentivo à pesquisa científica em Educação. Gravitando em torno de um processo de internacionalização das

universidades e da procura de soluções aos problemas fulcrais existentes nas instituições educacionais, observo as interações e justificativas do saber e do poder contidas nesse processo.

Na internacionalização das universidades, as teorias, presentes em territórios de pesquisa incorporados e descritos pelos investigadores, atuam como estratégias do discurso do poder. Parafraseando Baudrillard (2006: 15), “[...] tudo é político. Tudo é estético. Simultaneamente.”.

As teorias aparecem também como discursos emergentes na troca com os eixos hegemônicos e colonizadores da produção do conhecimento científico, exercem a sujeição, patrulhamento e aprimoramento de dispositivos que aparecem submetidos à lógica de mercado (Silva, 1999: 28), na configuração epistemológica das investigações.

Com a responsabilidade de pertencer a um discurso que dá acesso e constrói pontes nesta tese, revejo a epistemologia da pesquisa nos contextos de onde estou e para onde enfoco meu olhar, minhas questões, as tensões que envolvem o problema sobre o qual me debruço e reviso o Desenho e o ensino do Desenho.

Percebo a internacionalização sobre outro aspecto, incorporando-a em discursos que dialogam entre textos e contextos, em uma narrativa que se constrói em torno do desejo de reflexão crítica com o conhecimento de área, pelo que desenvolvo este texto na dimensão do pensamento autoral “... como um princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência.” (Foucault, 1996: 26).

Busco a *transdiscursividade* (Foucault, 2009), desejando o encontro com outros discursos, outras pontes, que dialoguem em uma conversa aberta com os leitores que por estes escritos se detiverem. Por essa razão, o discurso neste texto não é exclusivo, nem consolidado como verdade unívoca, mas assume-se como consequência de uma série de apropriações, reconfigurações e interpretações que se busca sistematizar.

Relativamente à necessidade de investigar o ensino do Desenho, cabe mencionar que trago neste subcapítulo recortes de memória que enfocam no meu aprendizado em Desenho e procuram (re)pensá-lo a partir de uma vivência pessoal que embora subjetiva é significativa e exemplificativa dos efeitos do ensino a que fui sujeita.

Atento para a não confiabilidade da memória como registro e para a dificuldade de transpor essas ideias e lembranças. Mas, tenho em vista que se narro acerca destes aspectos, é porque atualmente enxergo de uma maneira diferenciada as experiências que vivenciei, os conhecimentos que construí, os saberes que em meu aprendizado e posteriormente em minha atuação profissional, foram replicados.

Tal qual sujeito de um processo em construção, fabriquei memórias no meu aprendizado em Artes Visuais que, da incerteza de sua veracidade no passado, o certo é que ficaram cristalizadas como verdadeiras em minha subjetividade.

Dessas memórias, escolho no registro aquelas que considero relevantes, e, sabendo que este olhar demanda “[...] descobrir/inventar novos modos de ver/ler/ouvir/sentir o mundo e narrá-lo” (Oliveira, 2010: 19), dialogando com contextos que provocam e influem em concepções e nos caminhos que me levaram a utilizar a frase, “eu não sei desenhar”, como expressão de referência nesta tese.

Sigo um caminho que se utiliza do registro de memórias específicas e na procura do traçar um (re)desenhar nas plataformas do ensino do Desenho, concordo com as construções enunciadas em Vieira (2002), as quais remetem à imagem metafórica do Desenho sem o uso da borracha usada nesta tese.

O caminho traçado me leva a questionar as designações nos espaços históricos e pedagógicos que legitimam o ensino do Desenho, reinterpretando os limites da narrativa escrita, do gesto e da representação, dando resposta à

interpelação de Vieira, quando diz que:

“A escrever se estuda o Desenho, se compreende o Desenho, se interpreta o Desenho. A desenhar se estuda o Desenho, se descobre o Desenho, se inova o Desenho, se aperfeiçoa o Desenho.” (Vieira, 2002: 17).

Também Kalin (2009: 4) demonstrou, com uso de análise de discursos e de produção em Desenhos, a necessidade de rever o ensino do Desenho na formação de docentes e professores que lecionam Artes Visuais, de forma a dar abertura a uma transformação de saberes e fazeres das plataformas de perceber e representar o mundo nas escolas.

Assim, considero o Desenho e seu ensino como potência não no sentido restrito ao acadêmico, mas nos atos de pensar, fazer, reinterpretando o instrumentalismo, a organização associada a ideia de treinamento para esta ou aquela profissão disponível no mercado de trabalho.

Por conseguinte, tomo o Desenho e seu ensino como espaços de processos que permitem a compreensão das ideias de falha, de persistência, de aprendizado nas práticas artísticas e educativas (Rogoff, 2007), visando a ampliação do olhar e da reflexão sobre questões e contextos que fazem parte do meio ambiente dos indivíduos.

No âmbito escolar, o ensino do Desenho percorre uma construção de conhecimentos espaciais, motores, sensíveis e criativos que promovem o desenvolvimento da interpretação do que é visto, pensado, refletido e criado por meio da representação. Neste aspecto, o ensino do Desenho apropria-se de contextos e formas, mantendo a capacidade de tornar familiar o estranho, de demonstrar concretamente a complexidade dos processos de observação, ampliação e percepções do mundo pelo olhar.

As influências nos modos de ver e na construção do olhar são visíveis quando mapeia-se as estruturas do ensino do Desenho no contexto de

formação de professores de Artes Visuais. De acordo com Riley (2002: 259), a realidade expressa na representação desenhada é produto de uma construção social, o Desenho pode demonstrar realidades tidas como convenção, a marca registrada de um período ou, talvez, promover a mudança destas realidades convencionadas.

Afora o Desenho e seu ensino serem consubstanciados como poderosos veículos de ampliação do olhar e reflexão do pensamento pela interpretação sistematizada e aprendizado construído no próprio processo de representação, o ensino do Desenho na educação formal contemporânea passa também por procedimentos institucionais que o desvalorizam enquanto conhecimento específico.

No mesmo sentido em que são os conhecimentos em Desenho planejados pela regulação, organização nos currículos e prática do professor, eles possuem brechas em seu desempenho, conferindo, pela segregação de saberes específicos do conhecer mais de uma categoria ao ensino e ao aprendizado.

Partindo da noção de que o ensino do Desenho nas instituições educacionais é planejado, por intermédio de operações e mecanismos burocráticos (Ó, 2003) como fatores predominantes que influem no cotidiano e na atuação do docente de Artes Visuais, identifiquei a presença de discursos enfatizados nos procedimentos que ocorrem ao passar pela ação de selecionar um determinado saber e aplicá-lo na prática pedagógica em estratégias didáticas, encontradas em debates, discussões, atividades, exercícios artísticos, etc.

Sabendo que a planificação de um conhecimento não assume um discurso neutralizante e, pelo contrário, está a serviço de uma ênfase do discurso, reafirmando posições teóricas e metodológicas reguladas culturalmente pelas instituições educativas formais, e, assumindo as brechas, dadas pela ambivalência do próprio sistema de ensino e aprendizado,

encontra-se espaço de atuação do docente de Artes Visuais.

Do ponto de vista pedagógico, a figura do docente de Artes Visuais atende a uma série de esquematizações simplificadoras de como ele deve atuar, que estão presentes desde a sua formação inicial. Estas podem ser observadas nas exigências do currículo, no espaço do perfil e nas linhas de conhecimento que são enfatizadas, nos conteúdos expostos nas ementas, nas metodologias privilegiadas nos espaços educativos e nos exercícios e atividades no cotidiano das aulas que o professor vivencia e apreende.

Atualmente, o docente de Artes Visuais, por ser uma figura que depende de diversos contextos em sua atuação profissional, tais como de cunho social, cultural ou histórico. Ao invés de sintetizar e dialogar reflexivamente o conjunto desses contextos de conhecer, é, antagonicamente, visto e solicitado em grande parte das instituições educacionais formais, em um perfil de docência e formação que provoca a compartimentação e planificação do saber.

Pode-se inferir que este perfil é verificável em disciplinas que correspondem a determinados padrões e são hierarquicamente destacadas no processo de ensino tal como pode ser verificado quando se percebe o Desenho como disciplina particular ou como conhecimento específico nas Artes Visuais.

Com isso, entendo que a homogeneização e a hierarquização do aprendizado por meio da escolarização interferem diretamente nos processos de subjetivação no ensino do Desenho, pressionando um desenvolvimento progressivo dos indivíduos, marcado pelo reforço de uma acumulação quantitativa de conhecimentos.

Mesmo permitindo fissuras, este sistema, ao normatizar a experiência educativa, os processos e materiais, quantificando e planificando os saberes necessários para cada fase do aprendizado, pode-se refletir em diversos desvios que geram a sensação de incompetência tanto por parte do docente quanto por parte do estudante.

Esta standardização dos modos de ensino do Desenho pode ser

percebida desde os usos de determinadas ênfases em apropriações didáticas, tais como instrumentos, exercícios e metodologias de trabalho que vão da Educação Superior nas universidades à Educação Básica nas escolas.

Há uma estranheza no processo da escolarização, principalmente quando se repensa o ensino superior, visível não só na ambiguidade de funções e suas brechas, mas também no seu desserviço, na alienação detectada nos currículos dos cursos de formação inicial de professores e na prática dos docentes que lecionam nestes cursos, que influencia os primeiros passos na profissão.

Desta maneira, em geral, a escolarização na Educação Superior confunde e distorce o processo de ensino e aprendizagem através de estratégias adequadas e reguladas para obtenção de validação do conhecimento adquirido no meio institucional por meio de diplomas e certificados, como aponta Illich (1985).

Ao fazer isso, a escolarização busca neste nível, não um processo aprofundado do conhecer, mas por via da retenção, avaliação contínua e acumulativa de saberes, induzindo e compartimentando as plataformas do conhecer socialmente e culturalmente construídas.

Ora, entendendo que as áreas do saber compartimentadas atuam como “caixa de ferramentas” (Foucault, 1979: 71) em espaços definidos que deverão ser acessados em um tempo e de uma determinada maneira, elas se tornam disponíveis para um considerado uso adequado nas instituições educacionais formais.

Assim, parece-me que a escolarização é verificada na construção do olhar e do conhecer em Desenho, influenciados diretamente e indiretamente por saberes particulares acerca de como deve ser o ensino do Desenho nos currículos das Licenciaturas em Artes Visuais. Esse “como deve ser” é instrumentalizado por “caixas de ferramentas” acessíveis e difundidas por docentes como ênfases no discurso do ensino do Desenho na formação inicial

de professores, passíveis de serem encontradas nos contextos históricos do ensino de Artes Visuais.

Estas ênfases e o processo de repartição e planificação de um conhecimento em saberes descontextualizados e acríticos nos currículos, explicados e explicativos, sem análise e reflexão crítica na formação inicial do docente de Artes Visuais, tem como consequência a baixa qualidade da formação de professores e por conseguinte, da educação escolar. Isto influi direta e/ou indiretamente em construções subjetivas que persistem impressas na memória como resultado de experiências reforçadas também em frases frequentes, tais como: “eu não sei pintar” e/ou “ eu não sei desenhar”.

Atuo como docente no nível superior desde o ano de 2009 na Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, campus Juazeiro/BA, Brasil. Como tal, situo-me no espaço operativo destas ideias, conceitos e indagações e, na análise acerca das plataformas de planificação do saber na escolarização por intermédio das ênfases nos discursos no ensino de Artes Visuais na contemporaneidade,

Na instituição referida, desempenho a função de docente em *Teorias e Práticas no Ensino de Artes Visuais*, lecionando principalmente disciplinas que abordam nesta área concepções teóricas e metodológicas, narrativas históricas, materiais didáticos e práticas de ensino no estágio supervisionado em Artes Visuais na educação formal. Estas disciplinas têm uma acentuação teórica no currículo do curso.

Tenho nos meus planejamentos de aula como foco um processo que questiona a escolarização e que busca promover a reflexão crítica acerca dos conhecimentos dialogados. O processo se dá a começar da discussão de epistemologias do ensino de Artes Visuais, a construção de uma contextualização historicizada de conhecimentos teóricos e de processos artísticos evocados, revistos e refletidos em práticas artístico/educativas nos diversos níveis da educação em instituições formais e não-formais de ensino.

Cabe aqui um pequeno parênteses a respeito do conceito de prática artístico/educativa. Afirmo que o utilizo desde o ano de 2010, tendo advindo dos estudos do Mestrado em Artes Visuais, na linha de pesquisa Ensino das Artes Visuais no Brasil da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, em associação com a Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

Em Vasconcelos (2013) descrevi experiências em uma disciplina denominada Cultura e Arte Contemporânea na Universidade Estadual da Bahia – UNEB na Licenciatura em Artes Visuais, as quais utilizavam de processos criativos e refletiam direta ou indiretamente na formação de professores de Artes Visuais, possibilitando o acesso a uma revisão de conceitos e produções, traduzindo em práticas que reuniam o ensino, a criação e a pesquisa, como práticas artístico/pedagógicas, ou artístico/educativas.

Dessa maneira, denomino como práticas artístico/educativas, as experiências construtoras de um conhecer crítico e participativo que são possibilitadas nos interstícios do sistema de escolarização das instituições educacionais.

Regressando às práticas artístico/educativas por meio das experiências desenvolvidas e dos conhecimentos construídos na prática docente a nível universitário, tenho me inquietado com diversas questões, debates e interpretações acerca da formação inicial de docentes em Artes Visuais, as quais, além de se refletirem em projetos, pesquisas e publicações, implicam e influenciam diretamente a análise de minha atuação e a reflexão como investigadora.

De entre essas questões, o ensino do Desenho atraiu a minha atenção, no quadro do acompanhamento de projetos, diários de bordo e ações de estágios (observação, co-participação e regência) realizados por meus estudantes da disciplina *Práticas de Ensino em Artes Visuais II* da Licenciatura em Artes Visuais em escolas nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

A manifestação de problemas identificados nos estágios dos estudantes

de Artes Visuais da UNIVASF, vai além de equívocos no Desenho dos projetos de ação e planos de aula para atuarem nas escolas, pois, encontrei também afirmações e considerações que me levaram a concluir que estes estudantes tiveram uma escolarização descontextualizada em seus posicionamentos acerca do ensino de Arte na educação formal.

Não parando por aí, a estranheza e inquietação maior se deu quando li no diário de bordo de um dos estudantes, uma frase que virou chavão de tanto que a escutei e que continuo a escutar na voz de muitos colegas docentes e professores de Artes Visuais no Brasil, seja em eventos científicos, seja em cursos de formação continuada, ou no cotidiano dos debates em salas de aula e corredores. Trata-se do já aqui referido “eu não sei desenhar”.

Independente do gênero dos indivíduos que a proferem, ou do nível de atuação, seja em escola pública, particular, técnica ou instituição universitária, esta frase esteve presente em diversos momentos da minha prática artística e educativa e, buscando na minha memória, sei que se não a verbalizei, mentalmente, ela persistiu como uma lembrança incômoda de um conhecimento que não havia sido plenamente desenvolvido.

Na vontade de dialogar e repensar sobre o problema do ensino do Desenho na formação inicial de professores de Artes Visuais, assim como de outras indagações encontradas no caminho do exercício profissional, tenho procedido a investigações e projetos de pesquisa na função de pesquisadora líder do grupo de pesquisa *Multi, Inter e Trans em Artes* – MITA, cadastrado e registrado no Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ. Portanto a problemática aqui colocada emergiu também da minha prática em pesquisa atual.

Em geral, posso dizer que os estudos e investigações que construí na participação do grupo MITA têm o intuito de conceber e compreender como o ensino de Artes Visuais é estabelecido nas instituições educacionais formais e de que maneira o trabalho do docente com práticas artísticas e educativas

potencializa a qualidade da formação de professores de Artes Visuais.

Interpreto, das experiências possibilitadas no ambiente universitário, que o conhecer é um processo dialético e, como tal, é construído como conhecimento e influenciado por contextos e ações que concernem questões sociais, culturais e históricas. Sendo assim, as ênfases dos discursos presentes no ato de conhecer da formação inicial de docentes de Artes Visuais salientam caminhos pelos quais se pode indicar a qualidade do ensino na área.

Os discursos e suas ênfases se apresentam por meio de conceitos enunciados direta ou indiretamente em momentos em que foi reforçado o “não sei desenhar” na minha formação artística e educativa em Artes Visuais. Por isso, busquei identificar sua presença nas ênfases expostas em narrativas históricas no Brasil e em Portugal.

Revirando então, mais a fundo as lembranças na minha memória, percebo as ausências e dificuldades que atravessei com o Desenho na minha formação artística e educativa. O ensino do Desenho como investigação se configura nesta tese como um desafio. Sou desafiada e incomodada pelos pontos seguintes:

- o “aprendizado” escolar em Desenho,
- o ensino do Desenho e suas ênfases verificadas em discursos,
- e a prática artístico e educativa do Desenho no âmbito da formação inicial de professores de Artes Visuais.

Estes pontos foram sendo tecidos e conectados logo desde os primeiros anos escolares e, por diversos fatores, eles tiveram o emprego de ocasionar concreta e materializada na subjetividade, a ideia de que “eu não sei desenhar”.

O primeiro ponto que desconstruo aqui é o fato que meu aprendizado formal ter passado apenas por escolas particulares. Na cidade que nasci e vivi

até os 21 anos de idade, Fortaleza, no estado do Ceará, no Brasil, a disciplina Arte, só veio aparecer como disciplina efetivamente no currículo das instituições educacionais particulares e públicas, apenas no final da década de 1990.

A efetivação tardia da área de Arte como disciplina na educação escolar formal brasileira teve como principal veículo impulsionador a ênfase ao ensino na área que a obrigatoriedade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394, de 1996 instituiu a nível nacional. Por conseguinte, a Arte não esteve presente como um conhecimento curricular e disciplina obrigatória nas escolas que estudei.

Como consequência dessa política tardia de obrigatoriedade de ensino nas escolas formais, no meu aprendizado escolar, a existência de atividades artísticas foi esporádica e culminavam no espaço curricular como um saber espetacular, servindo a produções que se referiam a celebrações ou a decorações e atrações de festas aludindo a datas comemorativas. Por isto e pelas razões que abaixo descrevo, sei que nunca tive aula de Artes Visuais.

Na realidade, passei por algumas pequenas e pontuais atividades dirigidas com materiais artísticos, que nem posso considerar como trabalhos artísticos, pois não sinto que tive esse aprendizado. Elas eram o que atividades dirigidas são, repassadas a um objetivo específico, sendo reproduzidas e avaliadas conforme uma única possibilidade de resposta/produção.

Cansei de estar em aula e ver a professora a introduzir atividades com lápis, papel, papelão, algodão, cola, tesoura, etc. Entre elas, as que mais me recordo são os Desenhos de cópia, os recortes e colagens, o trabalho com a confecção de caixas decoradas com papel de presente, a confecção de corações, os mosaicos em papel colorido e a pintura de figuras e paisagens com as cores correspondentes, ditadas pela professora.

Os trabalhos eram organizados prioritariamente em função das datas comemorativas e de questões de pertença e apropriação do que era

considerado como uma identidade de gênero e classe social, com referência a tarefas e profissões que cada criança poderia preencher futuramente na sociedade.

Não fui uma criança de aceitar os modelos fixos dos professores. Recebi muitos carimbos em meus deveres com cara triste, significando que a tarefa não estava correta, segundo o que a professora desejava. Os carimbos pedagógicos foram e são instrumentos de validação de uma avaliação ligada a um sentimento ou emoção do professor em relação a uma tarefa ou exercício realizado pelo estudante (Charlot, 2007).

No Brasil, o uso dos carimbos pedagógicos pode ser remontado a partir da década de 1920, usado como ferramenta de auxílio na correção de tarefas dos estudantes nos cursos de formação de professores que atuavam com crianças de 4 a 7 anos. Pelo aspecto de utilizar um instrumento que classifica uma relação com o saber em o que é importante ou não, é verificado segundo a ótica do professor e, reforçar o sentimento de capacidade ou de incapacidade do estudante na realização de trabalhos escolares, os carimbos pedagógicos são instrumentos que reforçam uma escolarização descontextualizada.

Os carimbos da professora com caras tristes e frases de cunho negativo, tais como “não gostei” ou “você foi mal” apareciam com frequência em meus deveres de classe e de casa, o que me fazia pensar que meu trabalho escolar era considerado de baixo nível. Os Desenhos mimeografados não estavam pintados com as cores corretas, eu devia seguir linearmente as linhas que os pontos indicavam e encontrar as figuras, os pontos, linhas e contornos que todos os outros estudantes encontravam, enfim, devia seguir uma avaliação previamente demarcada e com uma única resposta visual possível.

Precisava expressar no Desenho mais o que vivenciava além daquela casinha, do sol, da árvore e dos tantos estereótipos que os Desenhos veiculados e anunciados como de boa qualidade pela professora.

Incomodava-me demasiadamente a reprodução de modelos. Estes

estereótipos indicam ideais do que era considerado como trabalho desejado em Desenho, pois a concepção está atrelada a imposição descontextualizada e acrítica, a qual gera a sensação de insegurança e incompetência (Iavelberg, 2013) em relação a um conhecimento, pois não se atinge o objetivo a ser alcançado.

Outro ponto a destacar foi o meu processo de alfabetização, as atividades e exercícios repetitivos utilizados pela professora distanciavam significado e contexto das palavras, estas, bem distantes das imagens e de seus Desenhos. Senti falta de uma associação que considerasse vivências próprias da infância, que produzisse uma lógica contextualizada e significativa dos conhecimentos, num ato ampliado e polissêmico do conhecer, como Freire (1996: 27) aponta: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Dessa maneira, com a ausência de um diálogo entre o conhecimento trazido pela professora e os saberes que ia adquirindo à medida que crescia, posso afirmar que o Desenho na escola, foi paulatinamente utilizado nas aulas de atividades artísticas em uma plataforma em que a subjetividade, a imaginação, a criação eram elementos descartados em virtude de um protocolo previamente discriminado pelo currículo da instituição e disseminado nas aulas.

A LDBEN nº 9394/1996, além de trazer a obrigatoriedade do ensino de Arte nas escolas, fatiava as diversas expressões do conhecimento artístico a encargo de um único professor, licenciado em Artes Visuais, Dança, Teatro ou Música.

A polivalência assumida na denominação Educação Artística da LDBEN nº 5692 de 1971, permanece nos currículos da década de 1990 e persiste nos dias atuais, ao aliar os múltiplos saberes artísticos que se espera da atuação do professor a uma divisão e compartimentação dos saberes nas escolas.

Infiro que, apesar de afirmar a Arte como disciplina autônoma que

possui um conhecimento específico, foi também assumida e disseminada entre as denominações nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN´s Arte (Cola, 2009), uma postura de modelos de escolarização ultrapassados. Isto submeteu a área de Artes a um viés global e replicador de saberes, com desvios e equívocos gritantes, observados da contratação de professores a um padrão de custo e benefício, o que me leva a concordar que

“[...] dificilmente as escolas contarão – a curto ou médio prazo – com professores especializados em cada uma das quatro modalidades artísticas dos PCN-Arte. E o fato é que não há – quer nos PCN, quer na atual LDB (Lei 9394/96) – definições claras sobre a formação do professor de Arte. Diante disto, vislumbramos três perspectivas, não muito promissoras: 1) Poderá ser exigida do professor uma polivalência ainda mais ampla – e mais inconsistente – que aquela promovida pela Educação Artística e já tão criticada. Inclusive as provas dos concursos para ingresso nas redes públicas de ensino poderão ser elaboradas neste formato, abordando as diversas linguagens artísticas, como já acontece, em muitos locais, nos concursos para Educação Artística. 2) As propostas dos Parâmetros serão realizadas apenas na medida dos recursos humanos disponíveis. Assim, se o professor de Arte de uma dada escola for formado em Música, por exemplo, será esta a linguagem artística contemplada no currículo. Uma outra variante desta situação, que já começa a ter lugar em estabelecimentos particulares, é a escola escolher a(s) modalidade(s) artística(s) que considera mais conveniente(s) para os seus interesses, contratando um professor com formação adequada. [...] 3) Ou ainda – e pior – as propostas dos PCN poderão servir como base para planejamentos e relatórios que ficarão apenas no papel, sem mudanças efetivas na prática educativa em sala de aula.”. (Penna, 2001: 52-53)

De fato, o professor que leciona a disciplina Arte nas escolas brasileiras, além de nem sempre ter formação adequada na área, é percebido em uma perspectiva polivalente em suas funções, o que gera sérias distorções, da multiplicidade de cobranças no ensino, à particularização do conhecimento Arte de acordo com a necessidade de um professor ou de um currículo escolar, conforme a postura especificada acima.

No que se concerne ao ensino de Artes Visuais, é presente e verificável,

entre as linhas de um currículo idealizado e que atribui ocupações polivalentes aos professores, a coadunação de um movimento de concordância com um contexto histórico de colonização do olhar. Isto é entendido por intermédio da análise de discursos, instrumentos e protocolos da escolarização presente no texto dos PCN's Arte:

- ao considerar a apreciação artística ligada às ideias de contemplação e de experiência sensível fora de contexto,
- ao esquecer do aspecto da reflexão crítica e,
- ao referir-se como Arte e obra de Arte a ênfase a um consumo colonialista, globalizado e europeizante, o qual é predominante nas escolas brasileiras da Arte e da História da Arte.

Pelas razões citadas acima, deduzo que as atividades em Desenho nas experiências que vivenciei, eram condensadas em espaços específicos com um fim já previamente demarcado. Foram construídas didaticamente por meio da apropriação de modelos educacionais tradicionais repassados, fruto de uma pedagogia escolarizada, descontextualizada e acrítica.

Esta pedagogia do Desenho foi reproduzida a partir da formação inicial e replicada na prática docente cotidiana de meus professores nos espaços educativos que atravessei os anos iniciais de aprendizado, entre dúvidas, inquietações e percalços em habilidades e competências do desenhar.

Os primeiros anos de meu aprendizado com materiais artísticos e em Desenho, desta maneira, foram baseados em uma forma de escolarização, evidenciada em instrumentos de manipulação e replicação acrítica do saber artístico, pelos quais eu era obrigada a seguir, trazendo dificuldades no meu aprendizado em Desenho, as quais enviesaram e ainda enviesam a interiorização do papel do Desenho e de seu ensino.

No ano de 2001, fui cursar Pedagogia na Universidade de Fortaleza -

UNIFOR, uma universidade privada. Queria entender os meandros do ensino na Educação Infantil. Indagava-me, nos primeiros meses de estudo com questões como: por que o conhecimento é repartido em saberes? Por que saberes são replicados acriticamente desde os currículos?

Dos debates com os docentes em sala de aula, tornei-me uma estudante esforçada, tendo recebido no segundo semestre do curso uma bolsa de pesquisa em iniciação científica, no intuito de desenvolver uma investigação sobre a alfabetização e os métodos utilizados no ensino das palavras em escolas públicas de um bairro carente nas proximidades da universidade.

Também fiz coleta de dados acerca de um projeto de pesquisa que a universidade mantinha, promovendo a alfabetização de crianças e adolescentes que faziam tratamento de hemodiálise em uma instituição pública da cidade.

Nesta experiência inicial em pesquisa, pude observar a relevância das Artes Visuais no desenvolvimento da compreensão visual e da escrita das crianças nos anos iniciais de aprendizado. Tanto nas escolas que visitei como no instituto de tratamento de hemodiálise, interessou-me o Desenho que os estudantes produziam e como articulavam a leitura, a criação de linhas, formas, o traçado em Desenho e o traçado das letras, redescobrimos noções do aprendizado visual pois

“Quando a criança vê escrita determinada sílaba ou letra, imediatamente associa os sinais gráficos que a representam à imagem do Desenho a que está ligada, acordando na idéia o som correspondente.” (Mortatti, 1999: 208).

A necessidade de entender, estudar e produzir em Artes Visuais permanecia no meu íntimo, apesar das frustrações acumuladas. Pelo ano de 2003, procurei participar como observadora/espectadora das aberturas de exposições no hall da Biblioteca da UNIFOR, as quais me proporcionaram intensa curiosidade acerca das Artes Visuais. Estas participações em

exposições me renderam retorno ao desenhar. No mesmo ano, voltei às tentativas de elaborar Desenhos em esboços num pedaço de papel durante uma exposição com trabalhos do artista cearense Antônio Bandeira (1922-1967).

Continuei com exercícios em blocos de papel no formato A5, observando a paisagem natural da UNIFOR, entre blocos de edifícios, pessoas e jardins. Pouco tempo depois, vi num jornal um anúncio de vestibular para um curso superior público de graduação em Artes Plásticas.

Um parêntese a respeito da nomenclatura. Sinalizo que as graduações com Artes Plásticas no Brasil só começaram a mudar de denominação para Artes Visuais no final da década de 1990 e início do século XXI, se constituindo em uma mudança ainda em curso. Ela se deu primeiramente pelo próprio entendimento da área de Artes Plásticas e de sua revisão conceitual no que consistia à necessidade do campo de conhecimento em Artes e do seu instituições pedagógicas.

Depois, pode-se dizer que essa mudança se deu apoiada pela alteração do status do artista, com a ampliação dos debates e editais de suporte a projetos de intervenção, exposições individuais e coletivas, à manutenção e disponibilização de espaços expositivos e, com a atenção de novas políticas culturais e educacionais, demonstradas na promulgação de legislações específicas que dão suporte ao reconhecimento da produção artística no país.

Apesar de grande parte das universidades no Brasil já utilizar a denominação Artes Visuais, em relação a graduação, seja em nível de Bacharelado ou de Licenciatura, permanece a confusão ao diferenciar as áreas de Artes Plásticas e de Artes Visuais nos currículos e nos discursos encontrados em estudos teóricos.

Compreendo que a área de Artes Plásticas se consubstancia como uma área ligada e determinada ao conceito de plasticidade, ou seja, tem como característica básica a propriedade de dar acesso ao ser moldável, em uma mudança que é promovida por uma tensão em uso de materiais em formas bi

ou tridimensionais dos processos criativos.

Interpreto que as Artes Visuais englobam os estudos das Artes Plásticas, articulando conceitos e produção das visualidades em plataformas concretas e/ou virtuais da produção artística.

Voltando ao ponto que tratava do vestibular em Artes Plásticas. Decidi prestar exames que consistiam, primeiramente, em um teste de habilidade, com cinco questões, três delas versavam sobre o Desenho e se dispunham de forma a que o candidato deveria realizar.

A partir de um cenário no qual estava composto com a exposição de uma cadeira de estudante sobre uma mesa de professor, repleta de jornais amassados, devia-se realizar vários Desenhos com uso de ampliações, reduções e contornos, para, no final, imaginar uma paisagem que relacionasse como que era observado e tentar produzi-la da maneira que considerasse o mais consistente possível.

A quarta questão tinha como objetivo o candidato relatar e criticar no formato de dissertação, uma exposição de um artista estrangeiro que recheou de jornais o chão das salas do Museu de Arte Contemporânea - MAC do Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura.

Nesta questão havia a inquirição acerca de que concepções o referido artista poderia indagar na relação com o meio, com a cidade. Já na quinta questão devia-se elaborar uma dissertação explicitando os motivos de se querer cursar uma graduação em Artes Plásticas.

Passando no teste de habilidade, devia ainda o candidato realizar uma prova objetiva com temáticas estudadas em todas as disciplinas escolares e, logo após, realizar prova dissertativa, que, neste caso, tinha que desenvolver a escrita baseada em temas ligados às áreas de História, Português e Geografia.

No curso superior de Artes Plásticas do Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET do Ceará (atualmente conhecido como Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE), comecei meus estudos

artísticos na graduação até que chegou um momento em que eu larguei o curso de Pedagogia, bem no último ano de formação, para me dedicar integralmente ao curso de Artes Plásticas. Eu havia conseguido realizar curso de complementação pedagógica para o ensino, o qual me habilitava a lecionar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

Com isso, também passei no exame de vestibular para a Licenciatura em Letras – Inglês na Universidade Estadual do Ceará – UECE, tendo cursado dois anos e largado o curso. O principal motivo que me fez largar as duas Licenciaturas e finalizar apenas a graduação em Artes Plásticas foi não conseguir cambiar um curso diurno com um noturno e ainda lecionar em escolas simultaneamente.

No terceiro semestre do Curso de Artes Plásticas do CEFET - CE, eu lecionava em uma escola particular Artes para o Ensino Fundamental – anos finais (6º ao 9º ano), utilizando o salário que recebia para a compra de materiais artísticos necessários para o estudo e desenvolvimento de trabalhos da faculdade.

Realizei, como estudante de Artes Plásticas no CEFET - CE, dois anos de aulas de Desenho, dispostos em quatro disciplinas e com os seguintes conteúdos:

- 1) Desenho 1 – Estudo do Desenho e observação em seus aspectos de elaboração técnica e expressiva, estudos da linguagem visual;
- 2) Desenho 2 – Desenho e Pintura da Figura Humana - Construção da figura humana, expressividade, linhas e manchas, estudos com materiais básicos de Desenho. O Desenho na História da Arte.
- 3) Desenho 3 – Desenho Abstrato – Estudo do Desenho como expressão através dos fundamentos da linguagem visual e articulação dos respectivos elementos na composição plástica. Pesquisa de aspectos de elaboração técnica e expressiva através de temáticas abstratas.

4) Desenho Geométrico – Estudo da visão espacial de pontos, retas e sólidos e sua aplicação nos processos de perspectivas e cônicas.

Mesmo com o estudo de autores como Arnheim (1989), Barbosa (1985), Edwards (1984), Derdyk (1989, 1990), Dondis (1991), Guimarães (1996), Kandinsky (1987), Ostrower (1991) e Pignati (1984) e dos exercícios em classe e complementares, que contemplavam experimentações com materiais diversos e acessíveis e continham questões da observação, do Desenho cronometrado ao Desenho de paisagem, de espaços amplos e da figura humana, reforcei negativamente as lacunas no meu aprendizado na área do Desenho e, nesse intermeio me recordo de intensos momentos em que a representação em Desenho me trouxe angústias, dúvidas e me agravou a noção interiorizada de que “eu não sei desenhar”.

O que significava “saber desenhar”? Nos padrões de um cânone, de regras acadêmicas que deviam ser seguidas, linhas a serem traçadas conforme modelos prévios? Sentia-me novamente encurralada em padrões, em moldes, em formas de treinamento do olhar que não me permitiam o erro, não me permitiam ir além de fronteiras apertadas como uma prisão.

No aprendizado artístico e na minha formação como docente, quando desenhava, usava a borracha com a sensação que ela funcionava como um instrumento de punição, por não alcançar o que deveria ser desenhado e, inúmeras foram as vezes que disso resultou um buraco na folha de papel. Interpreto hoje que esta sensação é um problema pedagógico devido ao acúmulo seguido de experiências negativas com o Desenho desde os primeiros anos escolares. Isto influenciou e influenciou no fazer artístico, no estudo investigativo e na apropriação educativa que realizo deste conhecimento.

Ao repetir mentalmente “eu não sei desenhar”, por um período de tempo que diz respeito também este momento em que escrevo a tese, eu criei uma espécie de bloqueio que me fazia e faz temer qualquer risco em um suporte que

busque uma representação próxima da realidade.

Essa angústia que cerca a representação em Desenho e a tensão que provocou o ensino do Desenho na minha formação artística e docente é o mote desta investigação e a razão pela qual me desafiei a aprofundar a minha interpretação nesses conhecimentos, com destino a refletir sobre o ensino do Desenho na formação de docentes de Artes Visuais no Brasil e em Portugal.

O “não sei desenhar”, foi reforçado nos tantos trabalhos em Desenho que fiz na graduação, promovendo embates com os critérios e avaliação da representação das formas, pela necessidade de realizar ângulos mais sinuosos e menos retos. Ao ver os trabalhos dos colegas e escutar a opinião da docente, realizava uma autocrítica aos meus Desenhos, considerava-os como meros rabiscos e tentativas frustradas, o que atuou em minha mente como uma depreciação das minhas possibilidades de criar, na sensação de incompetência prática.

A perspectiva e toda linha reta me despertava o sentimento de impossibilidade de representação, assim como o uso de medidas, a comparação das formas, o claro-escuro das sombras, a definição dos contornos, a busca por desenhar os objetos, os indivíduos, as paisagens com maior proximidade possível da realidade. Como mencionei antes, sei que isto tem muito a ver com o desenvolvimento da minha aprendizagem em Desenho, pelos tropeços desde a infância, as dificuldades e carências em que adquiri consciência da prática artística em Desenho.

Nesses fatores, um outro fator pode ser indicado, a formação recente do currículo do curso de Artes Plásticas do CEFET- CE. Um aspecto sobre o curso: ele foi o primeiro curso superior público e gratuito criado no estado do Ceará na área de Artes Plásticas. Teve seu início no ano de 2001 e ofertava disciplinas no currículo que discutiam os Fundamentos da Linguagem Visual, a História da Arte, o Desenho, a Pintura, a Gravura, a Escultura, a Fotografia, a Computação Gráfica, o Design Gráfico, Projetos Sociais e a Metodologia da

Pesquisa em Artes Plásticas.

O currículo do curso foi adequado aos moldes do ensino profissional, pela influência da legislação vigente sobre que cursos de graduação poderiam ser criados em uma escola profissionalizante federal. Descrevia o perfil do profissional graduado em Artes Plásticas no CEFET - CE como um agente múltiplo que poderia trabalhar de agências de propaganda, museus, a fábricas de têxteis, vidro, cerâmica, conforme é afirmado na pesquisa de Machado (2008).

Entretanto, havia, e permanece a haver, uma grande carência de professores habilitados para o ensino de Artes em instituições educacionais formais e não-formais no estado do Ceará. A proposta do curso do CEFET - CE, não atendia a esta demanda e atentava a uma formação de profissionais com múltiplas capacidades no pensar e fazer artístico. Esta, não se concretizava, pois além de não ter o devido tempo de estudo para a maturação de tantas disciplinas artísticas, a ênfase na ação educativa cotidiana das aulas consistia na produção de conhecimento artístico em trabalhos autorais supervisionados pelo docente.

O único trabalho que realizei colaborativamente com um colega foi na disciplina de Projeto Social, na qual desenvolvemos um estágio em ensino não-formal com público proveniente de periferia. O tema principal foi o Cinema e a Vida na Educação em Artes. Neste trabalho, pude perceber como a imagem no audiovisual permite influenciar a criação de Desenhos, por meio de experiências em releitura de imagens tidas como dramáticas.

Do projeto, considerando o planejamento e o decorrer das ações educativas em uma comunidade particular, senti que precisava ler e conhecer mais sobre Arte/Educação e sua história. Contatei então alguns docentes do curso de Artes Plásticas do CEFET-CE e dialoguei com eles sobre as experiências e inquietações que vinha vivenciando, repensando como a prática do professor de Artes necessitava de entendimentos teóricos e experienciais

no fazer e no ensinar artístico.

Por meio de encontros em suas casas e ateliês, entre leituras ampliadas, cartas, Desenhos e cursos esporádicos que eles me estimulavam a realizar, eu fui construindo pontes entre teorias e práticas em que as Artes Visuais e seu ensino dialogavam ativamente. Dos diálogos em práticas artístico/educativas que tive com os docentes do Curso, percebi crescer a vontade de seguir a carreira da docência em Artes Visuais no ensino superior.

Muitos destes docentes eram artistas reconhecidos nacional e internacionalmente, participavam de exposições individuais e coletivas, de bienais de Artes. Não se limitavam à produção individual em Artes Visuais e distantes do ensino, estavam preocupados em dialogar seus trabalhos com os estudantes, em pensar a criação artística como pressuposto também da docência.

Exatamente por isso e, lembrando o estudo de Pereira (2013: 21), assisto a ideia de que “não é pelo simples fato de passar por um curso de formação (seja uma Licenciatura, seja um mestrado) que alguém vem a ser professor”. Trabalhar em uma instituição educacional formal e exercer a carreira na posição de docente não torna o indivíduo um professor.

Percebo que exercer a docência é também fruto de um criar-se. O mesmo vale para o artista e para o pesquisador. Não é por ter sido aceite e cursado uma Faculdade de Artes que o sujeito pode ser considerado artista, tanto como não é por ter publicado um artigo que se torna um pesquisador. Todas as três carreiras e identidades profissionais, docente, artista e pesquisador são construídas no espaço e no tempo e demandam conhecimentos experienciados, aprofundados e devidamente legitimados.

Nenhum dos docentes à época da graduação em Artes Plásticas possuía doutorado, e, apenas três tinham mestrado, um em Letras, outro em Psicologia e o último em Informática. O estado do Ceará não dispunha de nenhuma possibilidade de pós-graduação na área de Artes no início do século XXI. O que

havia, era situado em nível de mestrado, com linhas nos Departamentos de Educação das universidades públicas, as quais trabalhavam direta ou indiretamente com o ensino de Artes e com pesquisas por demasiado incipientes no ensino e aprendizado de Artes Visuais.

Por haver passado todo o século XX, sem uma produção que dialogasse em pesquisa artística e educacional em Artes no nível de pós-graduação e, sem um efetivo e obrigatório ensino formal da área nas instituições educacionais públicas e privadas em nível da Educação Básica, a tendência relegada no estado do Ceará, indicava apenas dois caminhos quando se pensava o ensino artístico em Artes Visuais:

- Dirigido e ensinado por profissionais sem formação nem habilidades específicas e relacionado o ensino artístico a um livre-fazer, quase que terapêutico;
- Orientado e mediado pelos artistas, os quais possuíam ateliês e se dedicavam ao ensino como principal forma de sustento financeiro e profissional.

Foi a Sociedade Cearense de Artes Plásticas – SCAP, na década de 1950, a primeira entidade associativa de artistas que conseguiu, por cerca de quatro décadas, com altos e baixos, entre as várias sedes, realizar programas, cursos e debates nas expressões de Desenho, Pintura e Escultura, conforme aponta Estrigas (1983, 1997, 2002 e 2009).

No início do ano de 2005, conheci o escritor e pesquisador Estrigas e sua esposa, Nice Firmeza, ambos antigos integrantes e fundadores da SCAP, em uma abertura de exposição no Museu de Arte Contemporânea - MAC do Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura, dirigido à época pelo curador Ricardo Rezende. Travei com os dois uma amizade singela que me trouxe uma série de diálogos e leituras sobre Arte/Educação cearense e brasileira, os quais ampliaram meu olhar sobre o ensino de Artes Visuais.

Retornando à questão sobre a minha formação artística, eu percebi, entre as discussões nos intervalos das aulas na graduação, que um número razoável de colegas tinha indagações e dúvidas sobre a função e os espaços de atuação do curso no mercado formal de trabalho. Este, no que diz respeito às instituições educacionais, requisitava principalmente profissionais com Licenciatura.

Compreendi que duas visões gerais de saída dos profissionais poderiam ser apontadas:

- atuação como mediadores (à época denominados monitores) de algum museu, galeria ou espaço expositivo de Fortaleza ou,
- produção e exposição artística de obras de Artes Visuais.

Eu, a despeito disso, encontrava outras saídas, outras pontes artísticas e educativas, nas aulas que ia travando nas escolas, nas aulas que ia tendo na faculdade como estudante e, nos diálogos que ia construindo com artistas, docentes e pesquisadores das Artes e da Arte/Educação no percurso de 2003 a 2008.

Aproximando da carga horária e do viés curricular de um bacharelado em Artes Plásticas, o curso possuía uma matriz a ser cursada em três anos e meio, a qual foi transformada em cinco anos para mim. Demorei a terminar, porque fiz cursos extras, que complementavam minha formação no ensino de Artes e também porque quis continuar tendo experiências lecionando Artes Visuais na Educação Básica.

Pela amizade de Estrigas e Nice, conheci o pesquisador Pedro Eymar, na função de diretor do Museu de Arte da Universidade Federal do Ceará – MAUC desde 1987, o qual me dispôs acesso ao amplo acervo de materiais do francês Pierre Chabloz, que teve relevante participação no movimento modernista da Arte/Educação cearense, especialmente quando no período de diálogos com o artista autodidata e primitivo, Chico da Silva.

Com Eymar, analisei e redesenhei, à minha maneira, alguns Desenhos de

Chico da Silva e aprendi um pouco mais acerca da História da Arte/Educação cearense e da sua desvalorização até o início do século XXI nas políticas públicas, refletidas nas escolas e nos espaços museológicos destinados a exposições artísticas na cidade.

Interpretando o discurso sobre esta desvalorização, o próprio Chabloz na década de 1940 denunciou:

“Quando cheguei ao Ceará, as artes plásticas viviam ainda uma vida completamente marginal: as únicas coisas que a entretinham, e com dificuldade, eram os esforços solitários de um pequeno número de artistas, quase todos autodidatas.”. (Chabloz, 1993: 119).

Nesse contexto, a SCAP floresceu e, décadas depois, o CEFET cria o curso de Artes Plásticas em Fortaleza, que estendeu uma ligação de proximidade com o MAUC, no decorrer dos anos. Neste museu, desenvolvi a minha primeira incursão como professora ligada a uma universidade.

Realizei uma oficina em Desenho e Pintura por meio da Arte Contemporânea no mês de julho de 2005, cujo público era constituído em 20 filhos de servidores da Universidade Federal do Ceará – UFC. A partir dos trabalhos dos artistas Aldemir Martins (1922-2006), e Chico da Silva (1910-1985), constantes no acervo do referido museu, dialoguei com os estudantes por meio da discussão, análise e produção em Desenhos e releitura em pinturas.

Em 2006, faltando apenas o trabalho de conclusão de curso a finalizar – TCC, fui trabalhar como professora da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) da Prefeitura Municipal de Pacoti – CE. Nesta cidade, lecionei em salas de Alfabetização e 5º ano – turma de Aceleração.

Foram-me entregues salas consideradas difíceis, nas quais articulei

questões e imagens de obras em Artes Visuais com os estudantes, como ferramenta didática para a abertura ao desejo de aprender as outras disciplinas do currículo que eu devia lecionar. Utilizei também um método de alfabetização com uma relação de proximidade das imagens ao contexto dos estudantes (Mortatti, 1999), que lhes facilitou a aprendizagem.

Fiquei na cidade somente até agosto de 2007, porém recordo que apesar de minhas dificuldades em desenhar e em ensinar Desenho aos estudantes, estimei-os a produzirem em Desenho, considerando o uso e referência das palavras e a alusão de seus significados em imagens concretas. Suas produções buscavam refletir conceitos e entendimentos individuais e coletivos de experiências com objetos e situações narradas.

Percebi àquela época, muitos traços de um mesmo estudante que começavam trêmulos, sem confiança, os quais, depois eram desenhos e estavam mais próximos de um olhar aguçado sobre entendimentos do conhecimento em Desenho que ia sendo construído e adquirido. Sei que ele poderia ter ido mais além se, mas, à data eu tivesse me dedicado mais ao estudo e à prática de Desenho, o “eu não sei desenhar” persistia em mim como lembrança incômoda a cada linha traçada.

Por ter passado em outro concurso, para trabalhar como monitora de Artes, na cidade em Palmácia-CE, próxima a Pacoti, mudei-me e perdi o contato com os colegas de escola e estudantes. Com a mudança, mudaram também as funções e motivações no ensino de Arte.

Na Escola de Artes Casulo, atuei como monitora de Dança e Artes Plásticas com crianças e adolescentes de quatro a dezesseis anos, alguns com necessidades especiais. Realizei, com a equipe da escola, exposições e espetáculos, os quais possuíam temáticas em que discutíamos a Cultura, as Artes e seu papel sociocultural.

Além de ser um trabalho colaborativo, na realização de reuniões de planejamento mediadas pela direção e pela coordenação escolar, dialoguei

bastante com meus colegas sobre as relações e possibilidades do fazer artístico multi, inter e transdisciplinar - MIT.

Atentava para a conexão de conhecimentos nas atividades e produções em várias expressões artísticas, sabendo que o conceito de MIT advém de estudos pós-estruturalistas que consideram no espaço do conhecer as múltiplas (Multi) visões, suas semelhanças e diferenças (Inter) e a análise crítica (Trans), na procura de promover uma transformação do conhecimento.

Neste intervalo, seguindo o caminho fértil na formação das relações entre teorias e práticas, terminei meu Trabalho de Conclusão de Curso - TCC no CEFET, tendo realizado uma obra artística no formato de Videoarte, “Acordares”, baseada em uma fotoperformance, buscando desenvolver uma reflexão crítica ao fato de que a política cultural de Fortaleza parecia permanecer adormecida, dando abertura apenas a artistas estrangeiros nos espaços expositivos cearenses. Fui, com este trabalho, selecionada e expus, no 57º Salão de Abril, um salão de Artes pontual com edições anuais em Fortaleza.

Também, no ano de 2007, iniciei meus estudos de especialização, Pós-Graduação *lato sensu* em Língua Portuguesa e Arte-Educação pela Universidade Regional do Cariri – URCA, no polo da cidade de Aracoiaba – CE. Defendi a monografia em dezembro de 2008, na qual discuti a fotografia e a internet no ensino de Artes Visuais com base em experiência de oficina na Escola de Artes Casulo (Vasconcelos, 2010).

Neste percurso, em janeiro de 2009, voltei para a cidade de Fortaleza – CE, para lecionar Artes em duas escolas particulares religiosas de janeiro a julho. No mesmo período, atuei como docente formadora na Universidade Estadual do Ceará – UECE na Licenciatura em Artes Plásticas, modalidade semi-presencial, com as disciplinas de Metodologia da Pesquisa em Artes Plásticas e Fundamentos da Arte-Educação. Nesta experiência, atuava nas disciplinas de maneira virtual e online e viajava até Orós - CE, cerca de duas

vezes por mês, para dialogar com os estudantes em aulas presenciais.

Tenho costume de manter, nos lugares pelos quais atravesso experiências artísticas e educativas, cadernos e diários de bordo com algumas frases e Desenhos das sensações e compreensões do que vivencio. Apesar de não ter ainda esquematizado uma pesquisa na área do ensino do Desenho na época da formação em Artes Plásticas no CEFET, eu tinha evidente a noção de uma ampliação no conceito de Desenho no ensino de Artes Visuais era necessária e urgente.

Retomando ao início deste recorte de memória, que me situa no contexto desta investigação, posso mencionar aqui que cheguei em 2009 à UNIVASF com uma bagagem legitimada pela formação e experiência artística e docente em Artes Visuais, mas também lidando ainda com inseguranças internas sobre o ensino do Desenho e do “eu não sei desenhar”.

Estas inseguranças não permitiam que eu tivesse autoridade profissional para tratar naquela época do assunto com maior propriedade como docente, artista ou investigadora, mas tornaram-se instrumentos motivadores para que eu não permanecesse apenas no ato de inquietar-me, mas julgasse progressivamente a tensão provocada por elas como um desafio a ultrapassar e, assim, estudasse com uma profundidade dirigida seus meandros.

Em 21 de dezembro de 2011, defendi a dissertação intitulada “Narrativas no ensino de Artes Visuais em Juazeiro/BA e Petrolina/PE” em nível de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais – PPGAV da Universidade Federal da Paraíba – UFPB em associação com a Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Nesta investigação, por meio dos dados das entrevistas de professores de Artes que trabalhavam com Artes Visuais no contexto investigado no mestrado, pude interpretar as narrativas históricas e as invenções discursivas sobre o ensino de Artes Visuais e, logo do ensino do Desenho encontradas.

Portanto, os pontos que são enfatizados, invenções discursivas, expostas na pedagogia escolarizada no ensino do Desenho pela qual atravessei na minha formação artística em Artes Visuais são:

Infância: a) atividades artísticas com o Desenho como cópia de representação de objetos e situações comemorativas, Desenho descontextualizado e acrítico, b) sem acesso a um processo criativo que dimensionasse o Desenho como pensamento e conhecimento;

Adolescência: exclusão do Desenho na escola, Desenho como atividade de recreação e passatempo;

Graduação: a) olhar o Desenho como técnica a ser aprendida; b) Desenho como espaço do saber e da linguagem visual em que o corpo estava inserido; c) Desenhos de cópia de objetos, espaços e pessoas e, d) crises com as metodologias e formas de desenhar apresentadas e trabalhadas;

Pós-Graduação (Especialização): o ensino do Desenho visto como narrativa histórica no contexto da arte/educação brasileira;

Pós-Graduação (Mestrado): o ensino do Desenho esboçado a partir dos discursos dos professores entrevistados, relembrando os modelos de atividades artísticas que tive na escola;

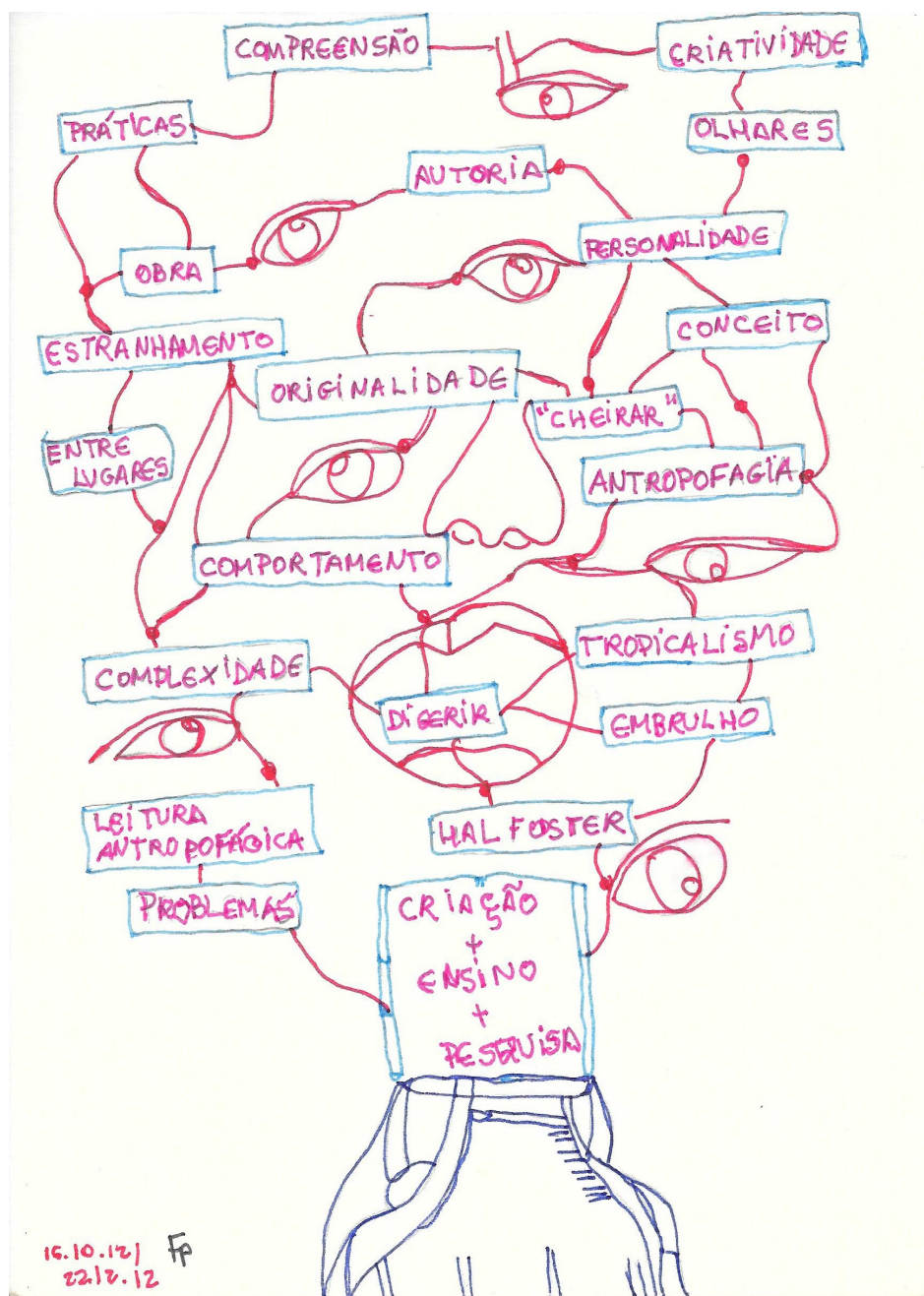
Experiência docente em instituições educacionais: a) o Desenho visto como atividade exposta no currículo; b) o Desenho na multi, inter e transdisciplinaridade entre Artes Visuais e Dança e, c) o Desenho como construção de conhecimentos sobre o espaço, o tempo e as palavras em um contexto histórico e social.

Fui vítima de um ensino de Desenho que me frustrou na infância e adolescência e me impediu de mais tarde desenvolver algumas competências associadas que, já como docente me fazem falta. Este percurso não é um caso isolado, antes pelo contrário, pelo que é necessário investigar os contornos do problema do Desenho e do seu ensino.

Assim, o pensar o ensino do Desenho tem estado em minhas inquietações, da escola, passando pela formação inicial às experiências que vivenciei e que retomo nesta investigação doutoral.

Existe, de fato, a necessidade de aperfeiçoar e aprofundar conhecimentos para que as práticas profissionais em Artes Visuais possam ser ampliadas qualitativamente em produções, discursos, estratégias, metodologias, contextos e reflexões em processos de ensino e aprendizagem.

Há que construir pontes que liguem as práticas artísticas e educativas, não só para mim própria, mas para os professores dos níveis pré-universitários. Este trabalho aspira a contribuir para a quebra do ciclo vicioso que parece ter-se instalado no ensino brasileiro e quiçá outros ciclos de mesmo caráter que existam na realidade portuguesa.



3. *As linhas e as ideias, segundo Desenho do Diário de Bordo*. Flávia Pedrosa Vasconcelos. Porto, Portugal. 2012.

1.6 Resumo

No sentido de elaborar os argumentos e considerações da investigação anteriormente expostos, procedi a estruturação da tese com base no modelo proposto por Perry (1998), de forma a elucidar o problema e as questões entre narrativas visuais e escritas.

Dessa maneira, a tese foi assim sistematizada:

- *Capítulo 1* - introduzi a temática, delinee o que se tratava o campo de estudo, a metodologia escolhida, defini conceitos e justifiquei o que me levou a investigar o Desenho e seu ensino.
- *Capítulo 2* - descrevi os discursos do ensino de Artes Visuais e do Desenho na formação artística por meio da análise de correntes e contextos filosóficos, estéticos e psicológicos. Além disso, re (desenhei) concepções acerca do Desenho e de práticas artístico/educativas, para logo após atentar às tensões e brechas do “saber desenhar no ensino do Desenho.
- *Capítulo 3* - explicitar os percursos metodológicos escolhidos e adaptados, assim como as construções conceituais e referências para se tratar de narrativas visuais e escritas no âmbito circunscrito.
- *Capítulo 4* - apresentei e analisei os dados encontrados a partir das ênfases do discurso e das práticas de ensino de Desenho na atualidade. Também realizei a descrição da disciplina Desenho nos currículos da UNIVASF e da UPORTO, discuti as entrevistas realizadas com dois docentes de cada instituição e revi os contextos de ensino do Desenho no Brasil e em Portugal na perspectiva da formação de professores de Artes Visuais.
- *Capítulo 5* - reflete acerca das narrativas visuais e escritas enunciadas,

do “saber desenhar” e do “não saber desenhar”, buscando demonstrar as contribuições para o debate na área: Também revejo as limitações do estudo, infiro as implicações para o campo de formação de professores de Artes Visuais e indico propostas para investigações futuras.

1.7 Delimitações e considerações

Como referido nos pontos acima delimitados, o problema deste estudo e, por conseguinte, suas análises e seus resultados, referem-se ao Desenho e ao ensino do Desenho como processos de conhecer e representar a realidade numa perspectiva Multi, Inter e Trans – MIT.

O que se pode generalizar dentre as narrativas aqui expostas são as plataformas de se pensar o Desenho, que podem ter outras perspectivas, porém sua disposição enfrenta a mesma problematização de acordo com a ênfase do discurso referida. São plataformas conceituais e práticas imbricadas nos sistemas de ensinar e aprender, as quais, entremeadas na experiência, indicam pontes a construir ou pontes a restringir processos cognitivos da percepção.

Os resultados dessa investigação portanto podem ser aplicados a outras realidades, principalmente por ser um problema comum na contemporaneidade, o “não sei desenhar” e as tensões a que se refere envolvem processos enraizados nos processos de Ocidentalização e Europeização da Educação e da Arte/Educação.

Neste capítulo inaugural da tese procurei patentear as fundações das narrativas que construí. Nele, introduzi o problema da investigação e suas questões, dispondo da justificativa e de uma breve indicação da metodologia utilizada. Tracei a estrutura da tese e com base no apresentado prossigo detalhando adiante todo o estudo realizado.

2 Desígnios teóricos

Este capítulo traça um panorama teórico do Desenho e de seu ensino, por meio de uma revisão que atenta a questões conceituais, psicológicas, estéticas, filosóficas e narrativas historicizadas que fazem parte do debate atual em torno dos discursos e das práticas da formação artística na formação de docentes de Artes Visuais.

Como colocou (Eisner, 2011: 23), revisar é prestar atenção às relações e aos detalhes. Neste caso, utilizo a revisão, prestando atenção ao desenvolvimento de discursos e práticas evidenciados por um conjunto de autores relevantes nas áreas de Arte/Educação, Filosofia e Psicologia, cujos contributos são organizados em ênfases e dimensões convocadas pelo universo desta investigação e pelos sujeitos que nela são implicados, o docente de Desenho e o professor de Artes Visuais.

Atento para a noção de que traçar um panorama teórico e historicizá-lo faz parte de uma busca a qual interpreta concepções e tem em consideração o fato de que

“A história do ensino do Desenho, como tudo que é vivo, não é uma sucessão de momentos distintos, mas antes de um processo de soluções em que cada elo liga a um que prende o passado, e a outro que anuncia o futuro.” (Almeida, 1960: 4).

Compreender os elos entre questões do passado e do presente, suas reverberações no ensino e no aprendizado do Desenho é o caminho escolhido, ao tecer estes elos em uma cadeia de apropriações que ao longo do tempo se formalizaram no currículo e fizeram parte de discursos e práticas na formação artística e na atuação de docentes de Artes Visuais.

Dessa maneira, apresenta-se aqui um enquadramento teórico em que não se enquadra como numa fôrma, mas pretende mostrar a diversidade de formas de enxergar o ensino do Desenho que existem na problemática

colocada para demonstrar possíveis tensões existentes em discursos e práticas do “saber desenhar” e do “não saber desenhar”.

Por conseguinte, as concepções são traduzidas para as referências que influenciam as experiências contemporâneas sobre o “saber desenhar” e são acompanhadas de narrativas visuais que produzi ou coletei enquanto analisava e refletia sobre os elos, as relações, enfim sobre as pontes e tensões que a revisão literária vai tornando visíveis.

Sempre que possível, optei ainda por respeitar a ordem temporal dos autores abordados, começando pelos escritos mais antigos e terminando nos mais recentes e por conseguinte mais atuais.

Consideradas as concepções traduzidas e as narrativas visuais como parte de uma análise teórica que busca a reflexão crítica, infiro as limitações, os desvios e as possíveis demarcações que estes discursos tem designado na teoria e na prática do ensino artístico, evidenciando e registrando o espaço do ensino e do aprendizado das Artes Visuais.

Tenho na discussão a seguir um foco no Desenho e em seu ensino, repercutido em visões que influenciam o cotidiano do docente que leciona esta disciplina no nível superior.

2.1 Discursos do ensino de Artes Visuais e do Desenho na formação artística

“Drawing should be used as the foundation study of all education [...] It makes the acquisition of all knowledge simpler and easier. It is because drawing facilitates the learning of the unchangeable facts of natures [...] that is of supreme value in general education.”. (Carline, 1968: 135).

Partindo da premissa de Carline (1968), enuncio que o Desenho torna o acesso à aquisição de todos os conhecimentos de maneira simples, sendo facilitador da aprendizagem na Arte/Educação e, da distinção ao Desenho nesta tese, redesigno neste ponto como componente de um contexto que tem referências filosóficas, estéticas e psicológicas difundidas em momentos específicos da História do ensino de Artes Visuais.

No vasto território dos conceitos que enunciam questões estéticas e psicológicas que correspondem a aspectos indicativos no ensino de Artes e que seria impossível aqui rever, encontro e dialogo com Pareyson (1993, 2001), Arnheim (1969), Hermann (2005), Efland (1979, 2001, 2003), Eisner (1995, 2011) e Barbosa (1983).

Desse diálogo, emergem elementos que designam funções do ensino de Artes Visuais, os quais podem ser especificadas em características enfatizadas em discursos e práticas. Estes discursos e práticas podem estar distantes do que as teorias dão abertura, seja pelo desconhecimento, pelos desvios, pelas limitações ou pela ênfase de um em detrimento de outros no ensino e no aprendizado e alteram significativamente as construções na formação docente para o ensino do Desenho. Ou seja, entre a utopia das teorias e as realidades da

prática há um espaço de possível deteriorização.

2.1.1 As correntes apontadas por Arthur Efland e a perspectiva de Dobbs

Como teórico de referência para os estudos na História da Arte e de seu ensino, assim como de sua confluência significativa para um pensamento contemporâneo acerca da prática e das teorias na pedagogia e na criação em Artes Visuais, não podia deixar de revisitar Arthur Efland. Com base em sua extensa obra, escolhi excertos que dizem respeito a vários aspectos e que levam a configurar como se pressupõe o ensino artístico, de acordo com correntes do ensino de Artes Visuais.

As correntes do ensino de Artes Visuais foram apontadas por Efland no final da década de 1970 e podem ser resumidas em orientações com indicações da Estética, da Psicologia e da Educação. Cada orientação condiz com uma referência a pressupostos de como e porque se deve configurar o ensino artístico, tratando do universo do ensino e do aprendizado na atuação do docente e do estudante.

Aproximando dessas ideias, refiro que podem ser indicadas concepções que remetem às filosofias analisadas e com características das ênfases no ensino de Desenho. Essas correntes permanecem presentes no ensino artístico da atualidade e são dispostas em quatro segundo Efland (1979), o qual se baseia no trabalho de Abrams (1953). São elas a corrente Mimético-comportamental, a corrente Pragmático-cognitiva, a corrente Expressivo-psicoanalítica e a corrente Objetivo-gestáltica.

A corrente Mimético-comportamental adiciona a Estética Mimética com as teorias comportamentais ou behavioristas e tem base na filosofia da Grécia Antiga e nos estudos psicológicos sobre ação e reação a partir de modelos de

condicionamento. Determina a representação aliada a um racionalismo que proporciona um apuramento do senso estético no aprendizado por meio da imitação ou reprodução que busque uma maior fidelidade com a realidade.

No ensino de Artes Visuais, como consequência dos discursos difundidos da corrente Mimético-comportamental, tem-se a restrição acerca dos processos criativos e dos processos que envolvem o ensino e o aprendizado, limitando-se a seguir regras e normas de acordo com um determinado modelo de representação, de Estética.

A corrente Pragmático-cognitiva associa a Experiência Pragmática com Psicologia Cognitiva, concebendo a Experiência Estética como resultado de uma transação entre as expectativas e as predisposições do público com o trabalho artístico. Ao unir com a Cognição, a construção simbólica nesse processo de olhar, reconhecer, analisar, rever é evidenciada.

Essa corrente tem duas questões que podem limitar o ensino de Artes Visuais. A primeira é focar o processo e o resultado para atingir apenas um público, esquecendo-se de questões e possibilidades do processo criador. A segunda tem a ver com a ideia do conhecer, pois conhecer pode ser dar acesso a um conhecimento por meio da experiência e dos diálogos e aí se aproxima da Cognição. Porém conhecer também pode ser interpretado como local restrito em que se deve apenas uma perspectiva ser mencionada, reproduzida e apreendida, não dando espaço ao desenvolvimento de outros olhares.

A corrente Expressivo-psicoanalítica tem base na teoria expressiva da Estética e na Psicologia Psicoanalítica. Enxergando os comportamentos dos indivíduos como possuindo determinada expressividade, a Psicologia Psicoanalítica assume que as necessidades do inconsciente podem ser dirigidas a um comprometimento elaborado, por meio da produção artística, funcionando com um viés expressivo que conduz ao terapêutico.

Há um desvio da corrente Expressivo-psicoanalítica no ensino de Artes Visuais quando ela é considerada em seus discursos, a promover uma espécie

de autoterapia, como se por meio dos processos e produção criativa, o indivíduo realizasse autoanálise, sem qualquer orientação de profissional da área. Além disso, podem ser levada ao extremo a necessidade expressiva, descontextualizando questões críticas e reflexivas da produção e do ensino artístico.

A corrente Objetivo-gestáltica trata da percepção no ponto de vista holístico, ou seja, o comportamento parte de uma série de conexões, relações com o meio e os outros indivíduos, não podendo ser classificado nem medido em um aspecto particular, mas tendo-se que considerar objetivamente o todo.

Ao considerar o todo, a corrente Objetivo-gestáltica pode, no ensino de Artes Visuais ser tida como referência a discursos que desencadeiam na prática a relevância do produto finalizado, não visualizando o processo, as tentativas, os erros, o desenvolvimento durante a análise de materiais e seus trajetos na apropriação das imagens. Outro fator de desvio pode advir de um uso em que o holístico seja apropriado como a união de todas as expressões na área e uma produção, sem o devido acompanhamento das especificidades e de como elas podem ou não interagir, caso seja necessário ao processo criativo dos estudantes.

As quatro correntes tem suas rotas demarcadas em narrativas históricas, as quais propagam direções no ensino artístico sobre de que maneira os indivíduos devem ser escolarizados, ampliando ou restringindo o processo de ensino e aprendizagem do Desenho.

Por conseguinte, como correntes do ensino artístico, dispõem plataformas que reconhecem discursos situados em vários autores e que traduzem aspectos do “saber desenhar” e “do não saber desenhar”. Estes, influenciam na experiência do docente em Desenho e, em consequência, nos professores de Artes Visuais em um tornar-se, que tem continuidade no processo de construir-se a referência a questões expostas nessas correntes, presentes em atividades que tem como objetivo: a resposta direcionada, a

produção de modelos, as cópias, as hipóteses, o problema, as situações, a criação, a autorealização, o desenvolvimento do inconsciente, o aparato perceptivo e o descobrir.

No que diz respeito à filosofia Estética no ensino do Desenho, traduzo os conceitos expostos pelos autores previamente citados com os de Lanier (1976), Maffesoli (2001) e Pareyson (2001) concebendo a Estética por meio da percepção, do imaginário e da criação.

Aproprio-me do formar estético no sentido de fazer que Pareyson (1993: 59) defendeu, não delimitado pelo que se inscreve e se espera, mas transformado à medida em que o contato com o meio e as experiências que promovem significação circunscrevem um registro simbólico por meio de uma percepção visual na memória do indivíduo.

Entendo a percepção visual como construção do pensamento visual, advinda e expressa por meio de operações intersubjetivas do olhar, atuando por meio das imagens mentais no processo de se pensar abstratamente o Desenho, à sua representação concreta.

Releio a pedagogia do imaginário de Durand (1969, 1994), que equilibrou os sistemas da tradição e a necessidade de expressividade, sensibilidade, em uma transcendência assumindo estas duas visões como partes integrantes da construção da imaginação. Revisito então suas considerações, tratando o imaginário como um conjunto de ideias e imagens que por serem coletivas, ao passarem para a imaginação, individualizadas, participam nos indivíduos de um armazenamento de imagens mentais na memória.

Influenciada pelo tempo e pelo espaço, a imaginação faz parte no desenhar do processo criador, à medida que na experiência une as referências do imaginário, com referências observadas e percepções visuais. Nesse curso, o imaginário representa um meio por onde o processo criativo e o trabalho produzido expõem a Estética, demonstrando que a mesma tem um papel de

“reflexão sobre a experiência”, com um “ [...] um caráter especulativo e concreto a um só tempo.”. (Pareyson, 2001: 8).

No que tange à Estética, menciono que ao discutir sobre o Desenho e seu ensino na formação de docentes e professores de Artes Visuais, realizo uma investigação que tem presença em uma Estética da linha, das formas, dos processos de formação e de sua propedêutica.

Considerando que a percepção corresponde a adequação material de um estímulo relacionado com modelos em imagens mentais que remetem a categorias (Arnheim, 1969: 27) de um vocabulário visual, o ensino de Desenho é um processo que envolve a percepção como cognição da representação desde um imaginário e de uma imaginação.

Nesse sentido, os argumentos que definem o ensino artístico e suas possibilidades nas Artes Visuais no olhar dos autores citados neste tópico e nos anteriores e, de acordo com o que Dobbs (1998) considerou, tem cunho essencialista ou contextualista. Adjunto a estes dois, o cunho funcionalista.

É essencialista quando foca no que o ensino artístico pode contribuir para a Educação, sendo um instrumento para uma Educação de qualidade. Ao justificar o espaço das Artes nas instituições educacionais, indica a sua especificidade disciplinar.

O cunho essencialista contribui para a propagação da inserção das Artes no currículo escolar, principalmente no início do século XX, com a massificação do ensino artístico nas escolas públicas do Ocidente. Apesar disso, em muitos casos pode-se notar que ele foi subvertido quando trouxe o ensino artístico num viés instrumental e por isso, resumiu-o a um apreender usos e técnicas determinados a cada expressão.

O cunho contextualista infere o ensino artístico na promoção do desenvolvimento perceptivo e expressivo, de forma a expandir o universo da linguagem, do pensamento crítico e do aprendizado de habilidades e competências que levam a resolução de questões, de problemas. Tende a levar

em conta o contexto do estudante.

Ao retirar o foco tradicional ao professor, o ensino artístico no viés contextualista traz à luz um olhar experiencial, em que se deveria perceber o outro, o seu meio, as suas delimitações e com esses saberes, trazer outros, analisá-los, refletir sobre eles. Há considerável ganho cognitivo nesse aspecto.

Um desvio que posso indicar do cunho contextualista é visível quando se observam os currículos centrados no ensino artístico por métodos de resolução de problemas. Mesmo sendo uma possibilidade de exercício que leva a uma experiência, ao restringir a apenas este exercício, os currículos tendem a enfatizar um material didático em formato de manual que provoca não apenas um estresse pedagógico tanto ao professor quanto ao estudante, mas leva à busca de soluções previamente programadas.

O principal fator característico do cunho funcionalista do ensino artístico reside em empreender as Artes com correlação à sua função concreta, mensurável e em termos de quantidade, qualidade e viabilidade financeira. Geralmente ligada a uma função econômica, ou social e raramente, cultural e expressiva. Ao inferir que as Artes devam ter uma função, ou seja, ter serventia, é destacado um olhar frente ao mercado de trabalho e à profissionalização.

2.1.2 As concepções de Elliot Eisner e Ana Mae Barbosa

No panorama das concepções no ensino de Artes Visuais, trato do trabalho de dois autores de referência para o campo, Elliot Eisner (1933-2014) e Ana Mae Barbosa que tem em comum a defesa por um ensino contextualizado, crítico e reflexivo.

O ensino artístico para Eisner (1995) é justificado por meio das consequências instrumentais da apropriação de técnicas e da necessidade concreta da Arte para o progresso da sociedade Ocidental, se configurando suas afirmativas em um viés funcionalista. Ao lado dessa perspectiva, há indícios em seu pensamentos de cunhos indicou essencialista e contextualista no ensino artístico, ao observar os destaques que fez acerca da contribuição da experiência do processo criativo e de sua unicidade como conhecimento qualitativo na Educação.

Ao ver de Eisner (1995: 9-11), as Artes Visuais remeteriam a um aspecto da consciência humana que nenhum outro campo aborda, com a distinção de contemplar as formas visuais e sua Estética. Assim, oferecia sentido à construção da experiência, pois não se remetem as Artes Visuais apenas à imaginação, visão, desejo, mudança de sentidos, nem do esforço por captar o momento e torná-lo diferente. O ensino artístico das Artes Visuais contextualizaria a experiência.

É encontrada em Eisner (2011) a descrição das escolas como responsáveis pela fomentação do intelecto artístico, podendo as Artes Visuais estarem presentes em propostas curriculares que utilizam a imaginação, a sensibilidade e a representação com funções cognitivas.

Ao atentar para o ensino de Artes Visuais e ao ensino artístico cognitivo,

Eisner trouxe a necessidade da revisão de conceitos e práticas e da inscrição de outras possibilidades de conhecer e ensinar, incentivando a interação entre estas duas experiências, de modo a levar a um aprendizado por meio de descobertas.

Buscando lançar os motivos sobre por que se deve ensinar Arte nas escolas, ele traduziu as ideias da teórica Suzanne Langer e indicou (Eisner, 1995: 69) aspectos produtivos na aprendizagem artística, pois desenvolveria a habilidade:

- no tratamento dos materiais (técnica),
- na percepção das relações qualitativas entre as formas observadas e o entorno e entre as formas observadas e as imagens mentais (criatividade),
- em inventar formas que satisfaçam a quem realiza, reconhecendo os limites do material com o qual se está trabalhando e
- na criação de ordem espacial, ordem estética e capacidade expressiva.

Descreveu Eisner (1995: 52-53) a História da Arte/Educação em três vértices de orientação do ensinar artístico: em concepções centradas no estudante, em concepções centradas a uma relação com a sociedade e em concepções centradas na disciplina ou área de saber.

Ao preocupar-se com o contexto histórico como parte essencial na formação de professores de Artes e de uma necessária reflexão crítica tanto de quem ensina quanto de quem aprende no processo, as concepções de Eisner aproximam-se de Ana Mae Barbosa.

Barbosa é figura relevante na atualização do campo do ensino artístico brasileiro, tendo participado da década de 1980 aos dias atuais de importantes debates que implantaram políticas educacionais nacionais para a

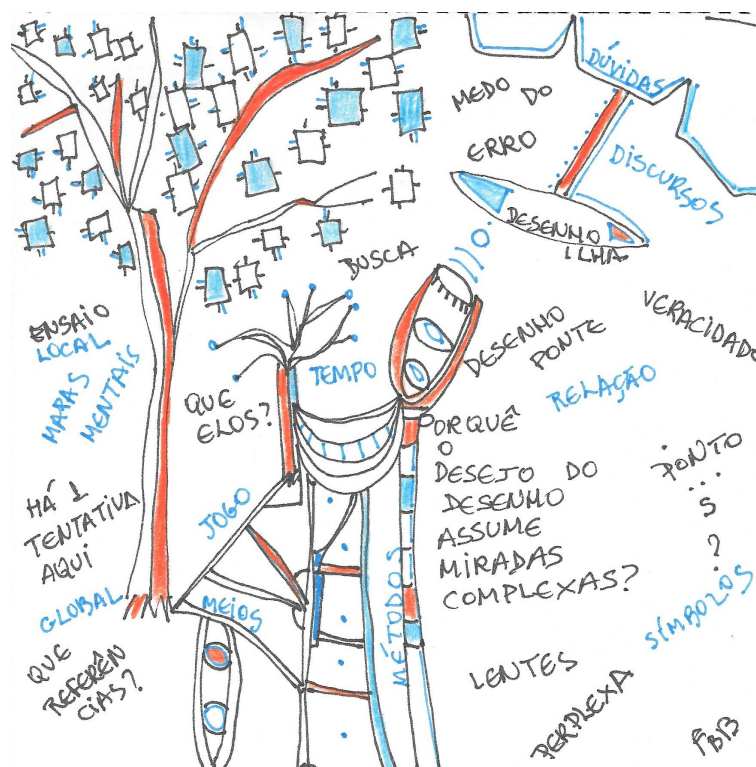
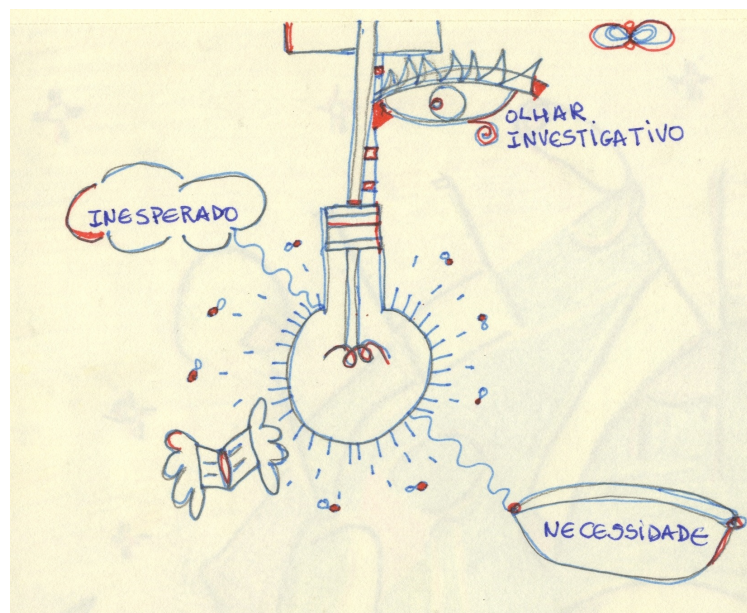
obrigatoriedade do ensino de Artes público, gratuito e acessível a toda a população.

Além disso, ela teve contato com os estudos e com o próprio Eisner em sua formação profissional e através de congressos, debates, durante sua trajetória, sendo influenciada por muitas de suas ideias acerca de como se poderia organizar ou porque deveria existir um ensino artístico de qualidade nas escolas públicas.

Como Eisner, Ana Mae reafirma o espaço das Artes como conhecimento, considerando suas especificidades expressivas, tendo o ensino artístico papel imprescindível a construção crítica e reflexiva dos indivíduos em relação com o espaço, o tempo e o meio social e cultural em que estão inseridos.

Preocupada com “a falta de conhecimento sobre o passado” (Barbosa, 1993: 19), ela colocou uma questão que também é refletida no problema a que me debruço, podendo ser percebida durante toda a investigação realizada nesta tese: a falta de reflexão sobre os contextos tanto teóricos, históricos como práticos na formação docente em Artes Visuais. A esta ausência visível desde a formação inicial, encontram-se os desvios dos discursos e das ênfases no ensino de Desenho.

Dessas concepções, atinge-se que o Desenho nas ideias que Eisner e Ana Mae indicaram, é consubstanciado como disciplina do conhecer que pressupõe ou predispõe a produção de significados desde as imagens mentais, à representação concreta. A capacidade artística seria então no ensino do Desenho desenvolvida progressivamente, como consequência da apropriação tanto de domínios técnicos, quanto críticos, produtivos, da inteligência qualitativa, da experiência educativa como processo cognitivo.



4. *Pensando em configurações da pesquisa.*
Flávia Pedrosa Vasconcelos. Porto, 2012 e 2013.

2.2 Contextos filosóficos do Desenho e do ensino de Desenho

Neste tópico tratarei de noções filosóficas a partir dos estudos de Simmons (1992) e as reflexões de Pelayo (2009) de forma a contribuir para a revisão de conceitos que estão intrinsecamente ligados a ênfases particulares na investigação. Situam-se no ensino do Desenho e as classifico da seguinte maneira: ênfase no Desenho e Técnica, ênfase no Desenho e Criação, ênfase no Desenho e Expressão e ênfase no Desenho e Cognição. Tratarei destas ênfases em capítulo posterior, pois as mesmas foram organizadas também considerando-se e analisando-se as narrativas históricas, questões da Estética e da Psicologia no ensino de Artes Visuais, estas últimas, revistas no ponto anterior.

Para tal organização, primeiramente entendo a dificuldade de descrever sobre o porquê e o como as Artes podem ser ensinadas e aprendidas, devido às aparentes visões dicotômicas que colocam as Artes distantes do pensamento lógico, metodológico e científico e por um longo percurso de indagações teóricas que influenciaram as políticas públicas e colocaram a área em um espaço anacrônico, de conhecimentos disciplinares descontextualizados, desvalorizados e que tem gradativamente a sua importância relegada nos currículos.

Essa questão que coloco pode ser verificada, por exemplo, no discurso da atual Secretária da Educação do Reino Unido em reportagem ao Jornal *The Independent*, o qual segundo os depoimentos em Garner (2014: 1), teve um excerto que chamou-me a atenção: “Teenagers should steer away from the arts and humanities and opt for science or maths subjects if they want to access the widest range of jobs.”.

Pode-se inferir que esse discurso de cunho funcionalista reforça o deslocamento do campo das Artes como conhecimento e de sua necessidade no desenvolvimento dos indivíduos para um viés que encaixa as Artes como campo não-científico e não desejável de trabalho para os jovens, estimulando-os a optarem por carreiras ligadas às áreas Exatas ou de Ciências.

Entendo a desvalorização do conhecimento artístico como questão contemporânea num tempo/espaco de crises (econômica, cultural, social e ecológica). Isto implica dizer que compreendo outras questões presentes nesta investigação, trazendo o Desenho como campo expandido das Artes Visuais, que tem a sua função tanto nos discursos de desenvolvimento e progresso econômico e cultural enraizado, como nas práticas artísticas, educativas e industriais.

Aponto e analiso as dimensões filosóficas do ensino de Desenho propostas por Simmons (1992), percebendo suas características e limitações como propiciadoras na construção de discursos historicamente defendidos que enfatizaram determinado olhar sobre como se pensa, se produz e se ensina Desenho.

Tenho como principal objetivo neste ponto rever estes conceitos para um aprofundamento dos mesmo e posteriormente, ensaiar a conexão deles com outras defesas do porquê e como devia se constituir o ensino do Desenho a nível Estético, Psicológico e Histórico.

2.2.1 A abordagem filosófica analítica

A dimensão filosófica que relaciona no ensino do Desenho a ênfase na Técnica foi a abordagem analítica, que se desenvolveu à luz do racionalismo, associada ao estudo matemático. Estando em oposição a uma atitude de espontaneidade na produção artística, assume que todos os objetos, produzidos pela natureza, pelas mãos dos indivíduos ou artificialmente, podem ser entendidos e simplificados em termos de formas geométricas que seguem um padrão determinado.

Por referência aos estudos neoplatônicos e ao racionalismo cartesiano, a abordagem analítica aproxima as Artes das Ciências, com maior propriedade da Matemática e da Filosofia, de modo a aplicar estes estudos a tendências estéticas e pedagógicas baseadas nas formas geométricas, procurando demonstrar que tudo poderia ser essencialmente desmembrado em partes simplificadas as quais constituíam um todo complexo, no qual os elementos gráficos e geométricos têm a capacidade de representar as coisas do universo.

É indicado na abordagem analítica um processo de ensino que obedece a um currículo que prevê uma progressão de passos a serem seguidos na reprodução pelos estudantes de formas geométricas: algo que é pré-determinado e esquematizado, devendo se constituir em formas combinadas ou reconcebidas em formas que vão sendo desenvolvidas e detalhadas.

Ao trazer um olhar racionalista para o ensino e o aprendizado do Desenho, as concepções da filosofia analítica colaboram com discursos que podem levar ao “não sei desenhar”. Isso acontece seja por esses discursos demonstrarem que o desenhar deve estar diretamente aliado a um processo em que a apropriação da técnica e da representação o mais próxima de uma realidade a ser copiada, seja pela presença de um padrão a ser seguido como opção única de representação e o que estiver fora desse padrão tem um valor

equivocado, errôneo.

No ensino de Desenho, a filosofia analítica pode levar a um tecnicismo, conforme apontei nas minhas narrativas de memória e como discutirei adiante, historicizando esta visão no universo Ocidental. Por outro lado, não se pode demonizar a técnica e a perspectiva racional. A depender de como são e com base em que outros contextos são referidos, podem ser base de uma construção em que a representação em um primeiro nível passa pelo processo da reprodução, mas que depois deverá ser desconstruído, revisitado, questionado e até relido em outros processos no ensino e no aprendizado.

Nesse aspecto, é evidente o rigor do processo de aprendizagem do Desenho conectado a apropriação das regras e modelos que exemplificam a invenção, que a orientam e a determinam. Este rigor foi indicado como método acadêmico e teve repercussão na formação artística no Renascimento e nas Academias de Arte, as quais tiveram por sua vez relevante papel na manutenção, aprimoramento e divulgação dessas concepções.



5. *Desenho do Diário de Bordo. Torre dos Clérigos e detalhes do Centro de Porto.* Flávia Pedrosa Vasconcelos. Porto, Portugal. 2013.

2.2.2 A abordagem filosófica Observacional

“I can promise you that an hour's practice a day for six months, or an hour's practice every other day for twelve months, or, disposed in whatever way you find convenient, some hundred and fifty hours practice, will give you sufficient power of drawing faithfully whatever you want to draw.”. (Ruskin, 1857 :5)

Outro método divulgado filosoficamente foi o da Observação no Desenho. Seu objetivo consistia em aliar a fidelidade da imagem reproduzida à experiência de representar. Simmons (1992: 113) também inferiu que há a controversa versão desta abordagem no livro *Desenhando com o lado direito do Cérebro*, de Betty Edwards.

Segundo o autor, são listadas funções da produção de imagens em Desenho ligadas ao hemisfério direito do cérebro, tais como percepção visual e espacial, sensibilidade cinestésica, processamento sintético, pensamento divergente, intuição e emoção. Estas operações seriam tipicamente associadas à produção criativa nas Artes e estariam em contraposição com o hemisfério esquerdo do cérebro que responderia pela lógica, busca de linearidade, processamento analítico, pensamento convergente e a tendência de utilizar símbolos para demonstrar a experiência concreta.

Apesar de demonstrar uma metodologia sistematizada de uso das formas nas técnicas básicas de representação em Desenho, ao rejeitar o uso do hemisfério esquerdo do cérebro Edwards rejeita também questões que se referem à visão da técnica e aos processos analíticos das formas. Ao fazer isso e ter influência nos métodos de ensino moderno e atuais, trouxe para o campo da didática do Desenho a problemática do trabalho com a observação do que se vê, pois desconsidera a reprodução como forma de aprimoramento do olhar.

Esquecendo da esquematização dos processos de pensar o Desenho,

Edwards confunde as funções do hemisfério esquerdo, limitando a experiência no processo de criar imagens, que experiencia ao mesmo tempo, conceito e imaginação, apropriação do vocabulário gráfico com a revisão e sintetização de imagens na representação.

Ora, se as habilidades de renderização das imagens, repartidas em partes e as técnicas do esboçar são complementares e necessárias pra interpretação do mundo graficamente, tal como abordou Vianna (2010), o hemisfério esquerdo e o direito têm sua função no ensino e no aprendizado do Desenho.

Como precursor das ideias de Edwards (1984), Simmons (1992) apontou John Ruskin que teve grande repercussão no Ocidente com a publicação e divulgação em 1857 do livro *The Elements of Drawing*, no qual enfoca a experiência visual como treino da percepção visual baseado em uma série de esquemas que deveriam seguir uma ordem de habilidades de renderização da representação, que surgiriam da observação ao aprendizado do que era considerado como princípios da composição gráfica.

Contudo, as concepções em Ruskin não demonstram influência das noções empíricas, nas quais a experiência sensorial faz parte de um processo de aprendizado em Desenho, ele se aproxima do racionalismo e dá à observação em Desenho um aspecto analítico nos processos de aprendizagem. Há de se recordar neste caso que a Observação também faz parte do método acadêmico e de uma ênfase do Desenho na técnica, sendo utilizada como instrumento ao estimular o estudante a observar paisagens, objetos, cenas, figuras, etc. e depois de determinado tempo, realizar uma reprodução do que é observado embora o naturalismo acadêmico seja um naturalismo idealizado.

Pode-se dizer que tanto Edwards quanto Ruskin conceberam discursos que tem elos com a abordagem analítica, aprofundando algumas de suas questões, ao esmiuçar métodos e técnicas de apropriação das imagens e de sua representação, usando de justificativas que remontam a oposição e

contraposição histórica entre razão e emoção, racionalidade e sensibilidade, Ciência e Arte.

Das concepções da abordagem filosófica analítica e observacional, destaco a semelhança no discurso acerca da representação como reprodução, na defesa de questões organizativas sobre como se deve ser representada a realidade e como o Desenho pode ser configurado a partir de sistemas que utilizam determinadas ferramentas.

Já a imaginação, a criatividade, as imagens mentais e o processo intersubjetivo da construção do vocabulário gráfico são relegados a uma visão que está fora do ensino do Desenho. Nesta perspectiva, a experiência do desenhar não permitiria assim, experienciar processos mais amplos do perceber o mundo e seus possíveis contextos de representação.





6. *Desenhos de observação de minha mão. Diário de Bordo.*

Flávia Pedrosa Vasconcelos. Porto, Portugal. 2013

2.2.3 A abordagem filosófica Experimental

“[...] drawing depends on seeing. Seeing depends on knowing. Knowing comes from a constant effort to encompass reality with all of your senses, all that is you.” (Nicolaïdes, 1941: 221).

Seguindo o percurso das abordagens filosóficas do ensino do Desenho apontadas por Simmons (1992), analiso a que se refere ao experimento e à experiência, diferenciando estas duas noções pela continuidade, ou seja, no experimento, a necessidade de produção de um resultado e previsibilidade e imprevisibilidade são compartilhadas em uma ação particular. Assim, na experiência, há o acúmulo e a memória das experimentações realizadas, os quais evidenciando uma ação repartida com diversas referências que já foram submetidas à prova, trazendo por fim uma bagagem na prática.

O método experimental do ensino do Desenho tem como base as tentativas, sem o cuidado de um esquema ou de uma série de regras, tendo a espontaneidade e a urgência de explorar o risco e as suas características preponderantes. Como consequência este método pode resultar em uma busca esboçada da descoberta de qualidades de uma ação particular ou, uma imagem abstraída dos interesses expressivos que um material ou uma forma de uso deste material possibilita à medida em que é utilizado.

A experiência se daria pela quantidade de experimentações, tornando-se significativa no processo de descobertas das formas e dos usos de materiais, gestos, indo além das propostas de Edwards, procurando a multidimensionalidade e a produção polissêmica em Desenho, da imaginação, dos erros e acertos, em um caminho em que os passos são parte de um aprendizado em que as tentativas e a compreensão poética de sua

expressividade são o objeto da experimentação.

Tido como um dos teóricos que aplicam e difundem em uma série de experiências a abordagem experimental, Kimon Nicolaïdes publicou em 1941 um livro denominado *The Natural Way to Draw: a working plan for study*. Neste livro, ele enfatiza logo nas primeiras páginas a necessidade de se aprender a Desenhar por meio das tentativas, dos rabiscos, do aprendizado com os erros, envolvendo processos que partem da subjetividade e terminam no gesto concreto. Descreve que o ensino de Desenho deve proporcionar a integração dos sentidos, em que a imaginação e a razão possam dialogar com o sentir e com o expressar.

Para Nicolaïdes, a forma natural de se ensinar e aprender a Desenhar vinha de uma variedade de estratégias, pelas quais era perseguida a exploração do assunto ou objeto da ser desenhado desde suas bordas, no Desenho de contorno, o encorajamento do uso do gesto rápido e livre do esboço e pela apropriação de linhas e formas com tonalidades ou massas. Todos estes passos deveriam seguir um exercício diário e constatar de Desenho de memória, de modo a concretizar o repertório visual adquirido e observado.

Anterior ao trabalho citado, encontra-se o *Tratado da Pintura* (1490-1517) no qual Leonardo da Vinci discutiu a partir da observação da vida, do uso dos erros e das falhas para entender o Desenho a partir dos seus conceitos, da importância dos estudos de paisagem e da figura humana. Ao defender o gesto livre do risco na superfície do papel, a partir da observação e o desenvolvimento da composição das formas, com a combinação de entendimentos da abordagem analítica com a abordagem experimentais e os estudos da percepção, Leonardo revela uma apropriação metodológica múltipla na aprendizagem do Desenho à frente de seu tempo.

Dessa forma, a abordagem filosófica experimental do ensino de Desenho permite o acesso a uma série de experimentações e a construção da experiência do aprender a desenhar, aproxima-se da criatividade e de seus

processos constitutivos, tendo sido defendida nas correntes filosóficas do pragmatismo, nas quais a prática se tornou essencial meio para se atingir o conhecimento.

A abordagem filosófica experimental é uma referência das concepções encontradas no enfoque da expressão como essencial para o ensino e o aprendizado artístico. A ênfase no Desenho com uso da Expressão tem algumas características que derivam desta abordagem ao aliar a necessidade da prática artística concebida em um contexto, com uso de diversas ferramentas, busca pela representação e entendimento do vocabulário gráfico. Dessa maneira, a expressão começa na experimentação e é social e culturalmente transformada no processo de escolarização.

Uma limitação no ensino do Desenho da abordagem experimental a indicar é o desvio do uso da experimentação, pelo desconhecimento dos conceitos, ou pela formação descontextualizada de docentes e consequentemente, de professores de Artes Visuais, o que tendeu a substituir o discurso da experimentação como prática de um longo processo de aprendizagem à experimentação como processo próprio de aprendizagem.

O experimentar pelo experimentar torna-se em um livre-fazer, que na metade do séc. XX é denominado como livre-expressão, complementando um discurso de Arte pela Arte e seu esvaziamento de sentidos entre as narrativas históricas do período.



7. *Primeiros experimentos com aquarela Van Gogh.*
Flávia Pedrosa Vasconcelos. Porto, Portugal. 2013.

2.2.4 A abordagem filosófica Gráfica

Uma das brechas da abordagem filosófica analítica que podem ser encontradas e apontadas nos estudos e no discurso de Leonardo da Vinci, tendo em mente sua contribuição para a área, tem a ver com a discussão do uso das imagens mentais e os elementos que formam uma construção básica do Desenho desde o começo da humanidade.

A dimensão que envolve a abordagem gráfica tem a ver com estes elementos básicos, os quais provem das fontes pelas quais as imagens são pensadas e construídas. As linhas, formas, marcas, padrões são pontos de partida para o desenvolvimento de um vocabulário gráfico ao longo da apropriação das imagens e da produção de sentidos por intermédio de processos intersubjetivos.

Tanto os escritos sobre o Desenho como um idioma gráfico de Josef Albers citados por Horowitz e Danilowitz (2009) quanto o livro *Ponto, Linha, Plano* de Wassily Kandinsky publicado em 1924, tem a visão do ensino do Desenho em que Arte e Linguagem estão relacionadas, como se o Desenho pudesse ser apropriado com uso de determinados símbolos na construção do vocabulário gráfico, unindo teoria e prática, porém, correndo o risco de bloquear a liberdade de expressão e a espontaneidade.

Posso relacionar os trabalhos de Albers e Kandinsky (1987) com os de Dondis (1991) e Ostrower (1991), ao mencionar que ambos direcionam o aprendizado artístico em Desenho com uso e apropriação progressiva dessa gramática básica, de elementos como ponto, linha, reta, plano, volume, estruturas que são vistas como partes integrantes de toda composição que a obra de Arte possui, não dando espaço para outras formas de pensar a

produção.

Além disso, ressaltou De Duve (2012) que

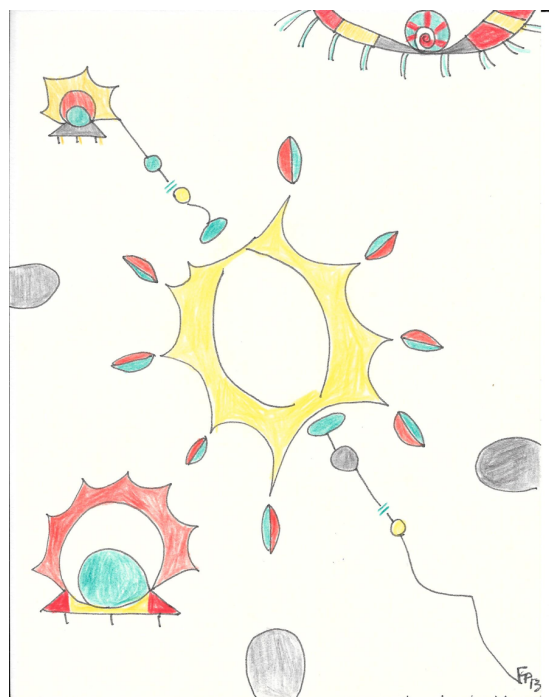
“[...] todos os teóricos importantes modernos de arte, de Herbert Read a E. H. Gombrich e Rudolf Arnheim, fizeram considerações semelhantes e dedicaram grande energia em separar a 'linguagem visual' em componente primários e demonstrar a universidade de suas 'leis' perceptivas e psicológicas.”. (44-45).

A noção de Arte como espaço de conhecimento de uma linguagem, faz parte de um ideário difundido nas políticas educacionais, o qual, pela minha experiência de formação e profissional, está diretamente relacionada com as concepções que tratam da chamada “alfabetização visual” nas escolas.

Tendo como matéria basilar a indicação do Desenho como linguagem que induz a uma ligação direta com um viés comunicacional, revelando um ensino que primeiro recorresse ao aprendizado dos seus elementos considerados como básicos ou principais na sua produção, a abordagem filosófica gráfica opera com imagens mentais em partes e não trabalha com o todo.

Com isso, a abordagem filosófica gráfica distancia o Desenho e sua experimentação em possibilidades delimitadas, restringindo-o ao uso de um alfabeto indicial e a uma função de emissor a um receptor/leitor do traço.

O fato dessa abordagem afirmar o Desenho como uma linguagem necessária a ser apreendida, por meio de um aprendizado visual previamente demarcado em uma espécie de cartilha imagética, pode ser comparada ao aprendizado da escrita, esquecendo da expressividade e criatividade e relegando o espaço do Desenho ao âmbito comunicacional.





8. *Buscando detalhes mínimos no uso das linhas, repetição de formas.*
Flávia Pedrosa Vasconcelos. Porto, Portugal. 2013.

As quatro abordagens filosóficas para o ensino do Desenho em Simmons (1992) e aqui revistas, tem suas características metodológicas presentes nos

discursos que contemporaneamente se referem a ênfases referidas por docentes no ensino do Desenho no contexto da formação artística dos cursos de formação de professores de Artes Visuais.

Com a tabela 1, sintetizo questões que considero relevantes nestas abordagens, repensando como estes modelos de pensar (ou filosofias) inspiraram uma didática do ensino do Desenho que permanece dividida nas quatro ênfases e nas suas distorções nos currículos e nas diferentes experiências do “saber desenhar”.

Abordagens filosóficas do ensino de Desenho	Analítica	Observacional	Experimental	Gráfica
<i>Discurso</i>	racionalismo	empirismo	pragmatismo	Linguagem e Semiótica
<i>Características metodológicas</i>	Formas geométricas, rigor, Arte e Matemática, método acadêmico.	Esquemas, observação, experiência sensorial, razão x emoção, percepção visual.	Experiência, tentativas, busca, estratégias, práticas para desenhar.	Gramática visual, vocabulário gráfico, aprender elementos mínimos.

Tabela 1 – Resumo das Abordagens filosóficas do ensino do Desenho a partir de Simmons

Comparando-se as concepções expostas nas correntes do ensino artístico enunciadas em Efland (1979), com as abordagens filosóficas do ensino do Desenho, demonstro na tabela adiante discursos do Desenho, características do ensino do Desenho e suas correspondências com as ênfases, expondo suas semelhanças e limitações:

Correntes do ensino artístico	Mimético-comportamental	Pragmático-cognitiva	Expressivo-psicoanalítica	Objetivo-gestáltica
<i>Discursos</i>	Desenho deve ser a imitação da natureza.	O Desenho é um instrumento artístico que deve produzir efeito no público.	O Desenho é expresso como símbolo de emoções.	Desenho como todo autosuficiente, estruturado e integrado.
<i>Características do Ensino do Desenho</i>	Comportamento deve ser reproduzido. Regras.	Mediação entre conhecimento prévio, questões e problemas para uma reflexão. Isolamento dos vários símbolos.	Referencia desejos reprimidos, estimula um ambiente terapêutico.	Referente holístico, questão perceptual e aponta descobertas no processo.
<i>Semelhanças com as abordagens filosóficas</i>	Elementos da filosofia analítica e da observacional.	Elementos da filosofia expressiva e gráfica.	Elementos da filosofia expressiva.	Elementos da filosofia expressiva.
<i>Limitações</i>	Restringe o aprendizado à técnica.	Preocupação excessiva com resolução de problemas.	Pode levar a uma livre-expressão e esquece de outros fatores.	Autosuficiência pode resultar em individualismo

Tabela 2 – Características e limitações - correntes e ênfases

(RE)DESENHANDO - BY FLAPEDROSA



9. (Re) Desenhando. Flávia Pedrosa Vasconcelos. 2014.

2.3 (Re)desenhando o Desenho e as práticas artístico/educativas

Tenho evidente que conceituar o Desenho é uma tarefa complexa e problemática, e, que mesmo na sua formatação enquanto ação da experiência admite uma dualidade do imaginário ao real (Leymarie, Monnier & Rose, 1979). Logo, continuando na escritura da tese aludindo à metáfora do desenhar sem o uso da borracha, e às minhas questões sobre o “eu não sei desenhar”, atento para as concepções do Desenho, não a traçá-lo como um paradigma do conhecimento, ou uma disciplina que parte em uma direção unívoca de saberes, mas a partir do contexto, das referências consultadas, das experiências e apropriações nesta investigação.

Vislumbro e narro neste capítulo o Desenho em concepções e exegese para a investigação, da explicitação ao regesto de seus arranjos intrínsecos, com esteio nas minhas experiências, leituras de material especializado, bibliografia consultada e apreciações, entendimentos do que introduzo e enfatizo como Desenho, desenhar e ensino do Desenho, centralizando na inquirição dos mesmos em processo de estreitamento e relação íntima com a área de Artes Visuais.

O professor e artista Plackman (1972) discutiu num texto sobre o que o Desenho poderia ser. Entre outras concepções, ele comenta que um Desenho é uma escrita na parede, expressa e contém o tempo mais do que se passa a fazê-lo. Um Desenho seria uma história da experiência e de seus conteúdos não-visuais. Um Desenho, portanto, nunca seria não-referencial, pois é uma forma de pensar. Desenhar é um meio de se procurar a identidade e pode, algumas vezes, catalizar, auxiliar e criticar momentos experienciados. O espaço do Desenho pode ser o finito e pode não ter limites, isto depende diretamente de como ele é abordado no ensino e como ele é aprendido.

O Desenho não se destina apenas ao viés da construção do pensamento artístico sobre formas e estruturas, nem se figura unicamente na apropriação técnica. O Desenho existe e persiste em uma área que está entre a teoria e a prática do desenhar e abrange todo um universo em que o risco na superfície conduz ao aperfeiçoamento das lentes, na produção de sentidos e interpretações do olhar, indo além da noção de disciplina, de saber específico, se consubstanciando em conexões entre saberes e fazeres.

Não há como conceituar o Desenho, deixando claro suas noções e definições, mas, no aspecto do ensino de Artes Visuais, ele está correlacionado à noção de ponte *in-between* meios e materiais, estruturas, territórios, não se ocupando de um espaço peculiar, por se entrecruzar com vários outros saberes e com outras áreas, demonstrando uma característica multi, inter e transdisciplinar (MIT) ao reunir técnicas, aprimoramento do olhar, criatividade, análise e reflexão sobre e a partir de imagens e, por dar acesso a uma composição híbrida de saber, pensar e produzir.

O Desenho, revendo as ideias indicadas em Rancière (2010), revela um potencial jamais descurável e com todo um futuro a desbravar, sendo contemporaneamente um espaço vivenciado de questionamento social, cultural e de mobilização política. Estando presente na formação do pensamento crítico, não somente pelo uso de imagens mentais e observação, mas pelo uso da memória no registro, estabelecendo formas a partir da intersubjetividade.

Acerca dessa relação de construção do Desenho desde a intersubjetividade, Crary (1999) explicitou que os regimes de observação advêm de questões que são historicizadas, as quais tornam os regimes do olhar em discursos que são enfatizados de acordo com o processo de aprendizagem dos indivíduos.

Considero que a origem do ato de desenhar e do próprio Desenho está relacionada com as necessidades dos indivíduos de captação e enquadramento

de algo em um espaço determinado, podendo ser encontrada nas primeiras manifestações artísticas registradas em paredes de cavernas nos tempos primitivos.

Compreendo que essa necessidade de representação existente nos processos e nas relações analíticas com as imagens de memória, é percebida ao utilizar imagens mentais como fonte de lembrança, na observação, no confronto, na ampliação é sintetizada e refletida do que se vê.

O Desenho nasce da imagem refletida na mente, da memória e parte para o impulso físico, percorrendo o gesto na superfície bi ou tridimensional, passando pela sua fixação, sendo pronto e rememorado na superfície plasmada.

As mudanças da concepção da imagem e das visualidades no espaço e de sua fixação, denotam a relevância do aprendizado do Desenho, pois não foram as técnicas e a reprodutibilidade das técnicas com uso de diferentes materiais que produziram a transformação na sociedade (Deleuze, 1994) da metade do século XX aos dias atuais, porém influíram as possibilidades de uso do Desenho na compreensão, no desenvolvimento gráfico do movimento abstrato ao movimento concretizado na escolarização dos sujeitos.

Aproprio-me nesta investigação do Desenho e de seu ensino, com foco nas questões que abarcam a formação de professores de Artes Visuais, interpretando-o desde o ato subjetivo de relacionar as imagens mentais, pois o

“[...] pensamento perceptivo e afetivo do Desenho liga-se à subjectividade do olhar, à intensidade de estados sensíveis, variáveis, não comensuráveis senão pela suposição subjectiva do pensamento. A razão por que o Desenho é pensamento subjectivo é porque ele não se reduz nem à forma do objecto nem à fórmula da objectividade, mas à evidência daquilo que nele *permanece* e *sobrevive* subjectivamente.”. (Silva, 2004: 20).

No ensino de Artes Visuais, o Desenho permanece e sobrevive nos primeiros aprendizados, na infância, quando uma criança começa a riscar as paredes da casa, o chão, os móveis, quando risca o próprio corpo. O Desenho atua na escola como uma atividade artística indispensável ao desenvolvimento amplo do olhar do ser humano, ao unir e sintetizar o que se vê, o que se entende e o que é registrado por meio de uma espécie de leitura interpretativa da imagem. Assim, o Desenho não é, nem procura ser, objetivamente uma linguagem a esperar comunicação pelo seu processo representativo, mas é parte de um aprendizado visual dos indivíduos, que recorre cotidianamente a códigos imagéticos.

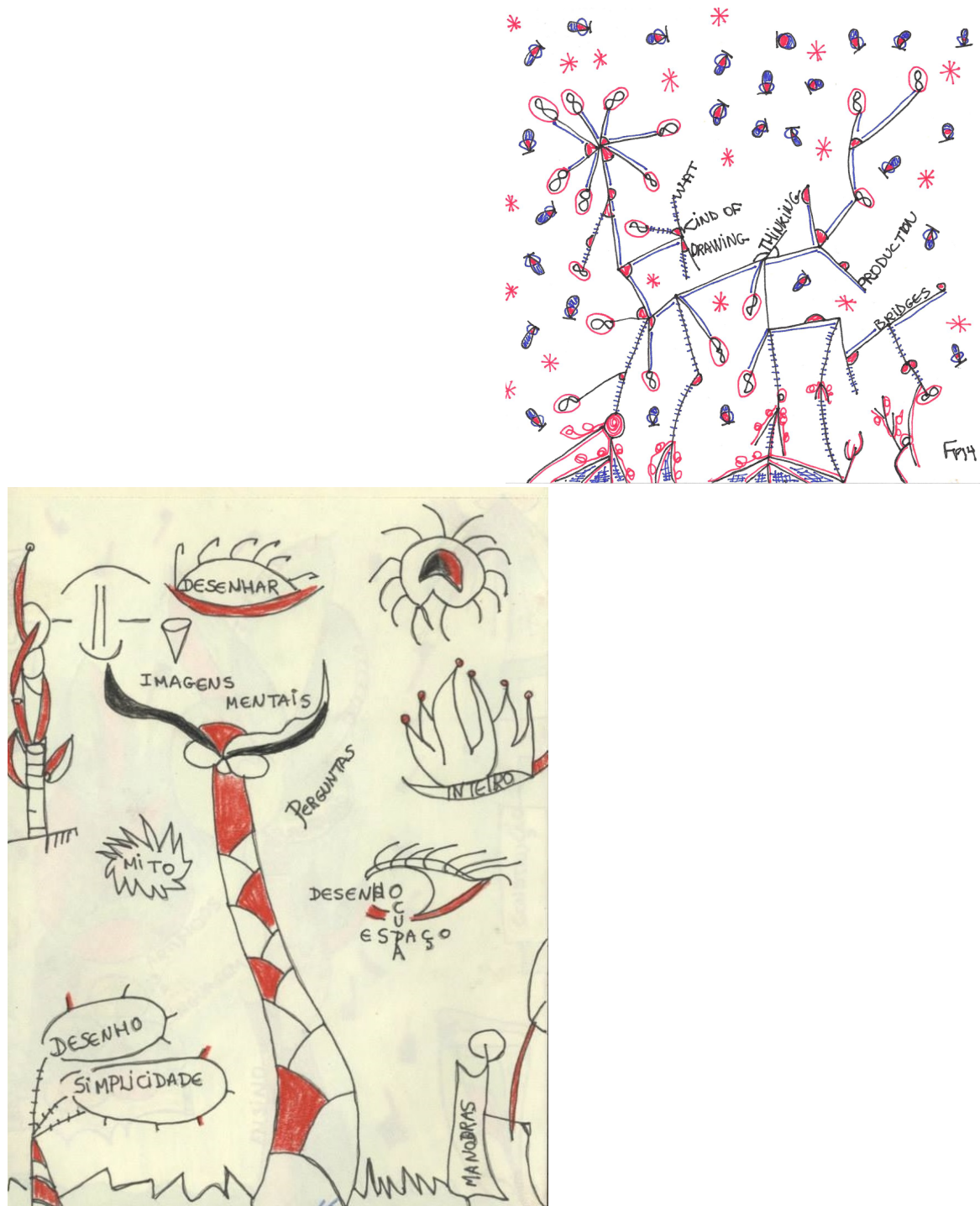
Os códigos imagéticos nem sempre são os mesmos e sofrem influência do espaço e do tempo, dispondo em seus significados conexões com o universo oral, gestual e escrito. Estão presentes também nas escolhas metodológicas e técnicas que influenciam na impressão do gesto sobre a superfície, tendendo a exercer a pressão da divulgação do Desenho que se retêm na memória, do que se observa, do que se imagina ao Desenho presentificado.

Dos códigos imagéticos que o aprendizado do Desenho atravessa, das noções e representações experienciadas pelos indivíduos, do pensamento ao ato de desenhar, Silva (2004: 19) traduziu o Desenho como

“[...] a <<palavra mágica>> que Vassari prescreve como síntese teórica e prática das artes. [...] *disegno* é a definição consensual de um conjunto de práticas e de teorias que constitui o sistema da <<cultura visual>> não só de uma época como de uma disciplina, a História da Arte. [...] o Desenho não é um objeto para o pensamento, mas o próprio espaço de subjetividade que importa manter sob investigação, sendo que a questão fundamental que se coloca é a de saber se a singularidade do Desenho é pensável.”.

Seguindo os trajetos possíveis em contextos determinados filosófica, cultural e historicamente e contido em brechas da escolarização, o Desenho é designando, como um desejo, uma possibilidade, faz parte do desenvolvimento

do gesto em traços arriscados que se tornam linhas de diferentes formatos e espessuras, de diferentes desvios no deslindar de caminhos.



10. *(Re) Desenhando códigos*. Diário de Bordo. Flávia Pedrosa Vasconcelos. Porto, Portugal. 2014.

Seguindo os trajetos possíveis em contextos determinados filosófica, cultural e historicamente e contido em brechas da escolarização, o Desenho é designando, como um desejo, uma possibilidade, faz parte do desenvolvimento do gesto em traços arriscados que se tornam linhas de diferentes formatos e espessuras, de diferentes desvios no deslindar de caminhos.

Quanto a suportes e plasticidade, pode o Desenho ser construído em espaços bidimensionais, tais como a terra no chão, as pedras, as paredes, os papéis, etc. ou tridimensionais em espaços virtuais (Simões, 2012: 3), criadores “de novos desafios, de novas propostas emergentes da própria prática” de representação.





11. *Desenhos*. Diário de Bordo. Flávia Pedrosa Vasconcelos. Porto, Portugal. 2013.

Percebe-se que o aperfeiçoamento do gesto da mão (real ou virtual) na superfície plana decorre a partir dos registros das imagens ao pensar e produzir Desenho, em seu ensino, nos exercícios repetitivos e nos traços tratados e retratados na configuração do que é representado. Com isso, são articulados protocolos mentais em que se mede e avalia, e nos quais reapresentam o método das tentativas e acertos, contendo-as em um aprendizado em que o uso da borracha pode facilitar uma compreensão equivocada e gerar insegurança.

Conforme expus, não concordo com o uso da borracha como instrumento que reforça o erro e predispõe a sensação de imperfeição, de falta de competência prática e, longe de reestruturar, porém indo em caminho de demonstrar uma falta, ou, a urgência de uma compreensão dos motivos que levam a essa sensação no ensino e aprendizado do Desenho, percebendo discursos e práticas.

Dessa maneira, reitero a técnica como parte de um processo interessado na ampliação do olhar, do perceber e do interpretar. Por conseguinte, a borracha deve ser usada como um instrumento de uso casual, em necessidade aprendida e não em constante busca pela perfeição no traço.

O Desenho envolve uma técnica e um processo de apropriação técnica, um aprendizado formalizado nos passos do registro, ao transmitir uma ideia, é

“[...] o Desenho como algum tipo de esforço para embelezar a aparência externa das coisas. [...] O Desenho é um processo de criação visual que tem propósito. [...] o Desenho preenche necessidades práticas. [...] Um bom Desenho, em resumo, constitui a melhor expressão visual possível da essência de “algo”, seja uma mensagem, seja um produto.”. (Wong, 1998: 41).

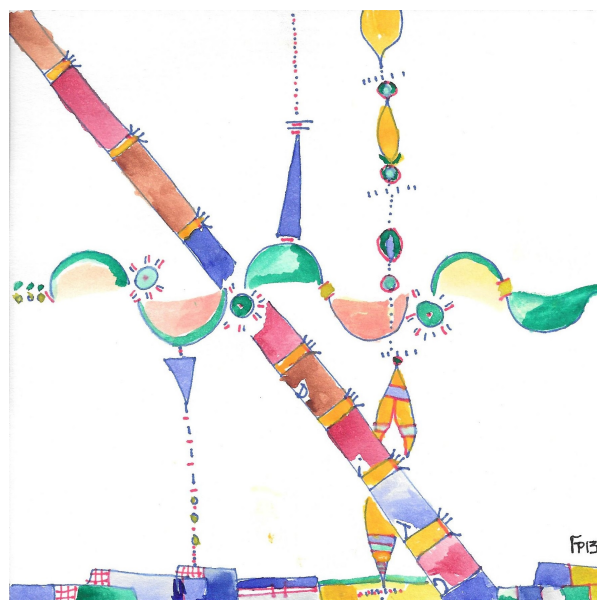
Por utilizar ou não um sistema abstrato de projeções no armazenamento de imagens, um sistema mental, o Desenho passa por um conhecimento de regras, tal como a linguagem, mas não se restringe a elas, na apropriação de detalhes e símbolos que permitem a construção de significados. Sendo reforçado no processo de aprendizado e tendo basicamente a função de reconhecimento da leitura da imagem e da palavra, revela o Desenho no registro a leitura de síntese do contexto (externo) ou de uma impressão interna (Moreira; 1994).

O aprimoramento das técnicas por meio das tentativas, das relações com o espaço e do reforço do gesto é artefato fabricado no ensino de Artes Visuais, o qual, com o tempo e a dedicação, retêm e subvertem o recurso do

Desenho no conhecimento Desenho.



12. *Desenhos desde imagens mentais*. Diário de bordo.
Flávia Pedrosa Vasconcelos. Porto, Portugal. 2013.



13. *Desenho desde imagens mentais*. Diário de bordo.
Flávia Pedrosa Vasconcelos. Porto, Portugal. 2013.

Dos conflitos estabelecidos dos duos visão-percepção e representação-convenção (Molina, 2003:25), as plataformas de existência do Desenho são promulgadas, no aprendizado que vai das imagens mentais, passando pela concepção abstrata, em que se observa uma forma, um objeto, um cenário, à produção concreta da imagem observada ou imaginada. Esses conflitos denominam o Desenho em plataformas não-fixas, pois podem imiscuir-se e serem influenciadas pelos materiais empregados, pelas condições do espaço e do tempo.

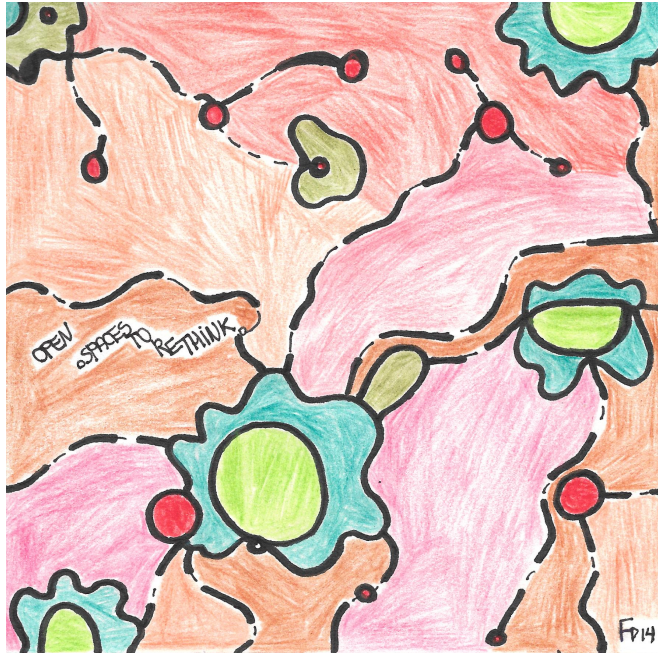
Conforme mencionado, o Desenho, o seu ensino e a compreensão de suas estruturas, estão relacionados à intenção do ato de desenhar, que por sua vez, é desenvolvida na necessidade de representação e impressa por meio de um registro na superfície.

O Desenho é imbricado e construído a partir de suas estruturas, possibilitando o acesso a experiências no aprendizado do traço, as quais demonstram-no como

“[...] um meio de expressão de fácil acesso que experimentamos de forma direta, de modo informal ou calculado. Ele é exercício, desafio e fuga (o plano de fuga quase sempre é um Desenho). Como prática ele segue atrás de uma imagem (ideia) ou a precede e facilita? Essa atividade, que pode ser extremamente rudimentar tem capacidade de disparar as mais sofisticadas associações e imagens na mente de que as produz ou aprecia, [...] o Desenho com sua singeleza e simplicidade pode gerar de potência expressiva, descoberta pessoal e transporte mental da imaginação e invenção.”. (Gonçalves e Rocha, 2013: 20).

Nesta investigação, a potência expressiva é identificada no ensino do Desenho do exposto em Hernández (1989), concebendo uma produção de significados com os discursos e práticas que remetem a palavra *designare*. Esta denominação é empregada por se concatenar o Desenho com a experiência, que reinterpreta e reconstrói discursos em narrativas visuais e escritas, assegurando uma metáfora da representação e de suas estruturas,

por ter efeito na materialidade e apoderamento do registro como fonte de diálogo entre imagens mentais, textos e realidade.



14. *Desenhos desde imagens mentais*. Diário de bordo.
Flávia Pedrosa Vasconcelos. Porto, Portugal.
2013.



Por essas questões, examino a produção e o ensino do Desenho em diferentes períodos históricos, e as narrativas visuais que aqui considero, enxergando seus elementos, a fim de que promovam sua visibilidade, visualizando também que partem de uma invisibilidade.

A visibilidade do Desenho é presente e reconfigurada no gesto gráfico da necessidade de representação dos indivíduos e constitui sua primeira designação, por conceber, um desejo a expressar e formas a serem construídas.

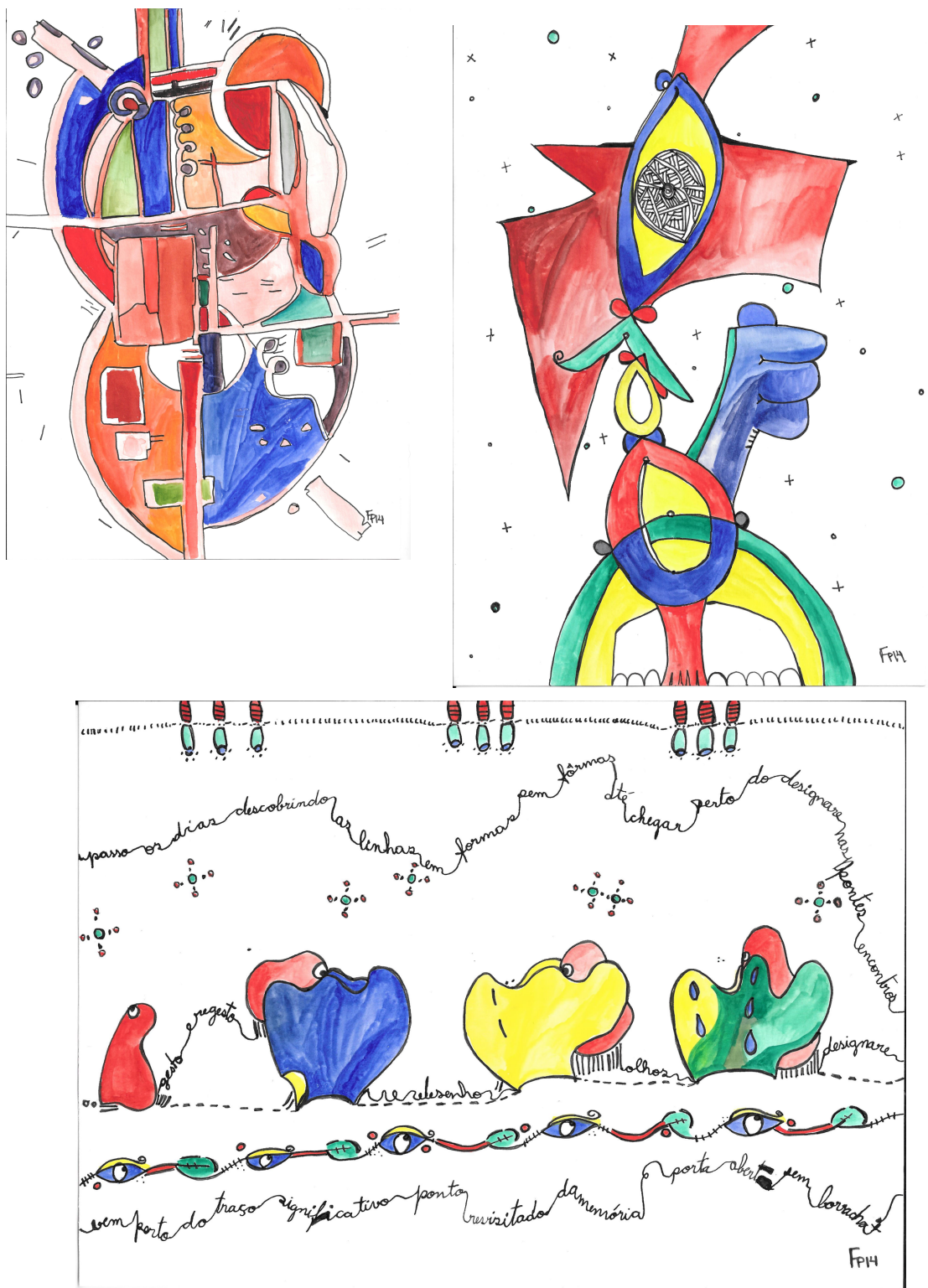
A invisibilidade está presente na segunda designação do Desenho, sendo concebida e explicitada das suas plataformas de existência, no que não é representado, pois o Desenho é uma escolha, um foco no qual o indivíduo intenta representar.

Nas duas designações pontuadas, a consciência do desenvolvimento da capacidade de representação, onde o vocabulário gráfico é cruzado, retrata, do pensamento à experimentação, uma formação do olhar. Neste sentido, o Desenho como formação artística e o ensino do Desenho na formação artística constituem *designares* em que a propagação do olhar está atrelada a uma ressignificação do contexto histórico, cultural e social.

O que é observado por quem desenha, é construído mentalmente como imagem, sendo plasmada em detalhes à medida de tempo em que se permite demorar os olhos, neste caso, trato-os como lentes. São lentes, porque aplicam um enfoque particular, são desenvolvidas por um aprendizado do olhar, podendo perceber as coisas de modo a ampliar, diminuir, rever, a depender do que e de como se pretende plasmar, representar a imagem e da quantidade de experiências, do que se vê e do que se ressignifica pela ato de ver.

Implica nisso que não há neutralidade na observação, as lentes escolhem no ato de dar a ver e pairar por alguns instantes sobre determinada paisagem, objeto, ideia, imagem. A compreensão e interpretação de algo exige adaptação às circunstâncias de tempo e espaço, em analogias a serem

veiculadas e traduzidas na codificação da ação, ou seja, no Desenho.



15. *Desenhos. Exposição (Con) Tributos a Miró.*
Flávia Pedrosa Vasconcelos. Porto, Portugal. 2014.

As lentes passam pelas fronteiras da imaginação e das imagens mentais, as quais são reconfiguradas em um processo de materialização do abstrato, operacionalizando ideias e conceitos acerca de como as formas são dispostas, aliados ao gesto e regesto presentificado em Desenho.

A operacionalidade do Desenho consiste na sua capacidade de representar e expressar com qualidade gráfica, percebendo-se as demandas do Desenho. Complementa estas noções Bismarck (2005: 5) ao ter indicado que

“[...] o Desenho exige. Porque, [...] desenhar não é produzir (imagens), é questionar a (sua) produção, é, como diria Bruce Nauman, “forçar a sua lógica até ao absurdo”, é testar a sua existência, questionar a sua validade como afirmação. Não é o produto, mas o que é implicado na acção de o fazer. [...] O papel do Desenho é... de rascunho.”.

Pela capacidade do Desenho representar e, por isso, expor um significado que vai do individual de quem o pensa e produz a um coletivo de quem o visualiza enquanto imagem produzida em determinado tempo e espaço, podem ser encontradas várias manifestações narrativas acerca de sua origem, na História da Arte tal qual é promulgada em grande parte da literatura especializada.

Das narrativas encontradas, há um mito recorrente na bibliografia da área de Artes Visuais sobre como pode ter ocorrido essa origem do Desenho, descrita em autores nas áreas de filosofia, como Derrida (1990) e, na área artística, como Bismarck (2004). Ambos a partir do que é contado em Plínio (1987: 124).

O mito a que me refiro é o de *Butades*, ou *Dibutades*, o qual revela o *designare* no representar sobre uma superfície, mais conhecido como *Dibutades de Sycione (ou Sición)*.

A narrativa conta que a filha do ceramista *Dibutades*, por sua vez, necessitava plasmar em uma superfície a imagem do amado que partia em

viagem ao estrangeiro. Para tal, Desenhou com carvão os traços de sua sombra na parede. O seu pai, com esta referência, preencheu o contorno do Desenho com argila. Dessa maneira, tem-se a alusão ao Desenho como referência ao desejo de representação, em que a linha é utilizada no sentido de configuração de memória. Plínio (1987: 124) revela que “su padre la modeló en arcilla y la puso al fuego para que se endureciera junto com el resto de su cerámica; este retrato se conservó en el Ninfeo, hasta que Mumio saqueó Corinto.”.

O mito de *Dibutades* pode ser encontrado nas Artes Visuais com diversas reinterpretações ou releituras em obras de artistas dos séculos XVII ao XXI, tais como Jean-Raoux (1677-1734), Jean-Baptiste Regnault (1754-1829), Joseph-Benoît Suvée (1743-1807), Felice Giani (1758-1823), David Allan (1744-1796), Pierre-René Cacault (1744-1810), Karl Friedrich Schinkel (1781-1841) e Francine van Hove (1942-).

Apesar de ter um tom de restrição na interpretação de como se pode ter começado o Desenho e o ato de desenhar, a narrativa mítica de *Dibutades* dá espaço a uma percepção de questões técnicas do Desenho e de seu aprendizado. Pela análise das narrativas visuais nos trabalhos dos artistas citados acima e pelo texto em Plínio (1987), *Dibutades* remete a dois processos de transposição da linha em uma superfície plana, designados pela releitura da realidade visualizada em um Desenho.

O primeiro processo refere-se à habilidade de desenhar, de plasmar formas tridimensionais em um espaço bidimensional, “da maneira mais elementar, mais simples e complexa possível.”. (Vieira, 1995: 21). O segundo é a exposição dos limites do volume do corpo que os contornos demarcam, entre luz e sombra.

O Desenho de contorno é uma técnica e tem uma correspondência estreita com a visão e a mão, na geração de síntese, pormenores, em um movimento que admite uma velocidade rápida ou lenta e pressupõe uma continuidade. A linha como contorno esquadrinha, agarra e disciplina o gesto

na qualidade de sua formatação.

Por possuir zonas de informação variadas na superfície, o contorno se corporifica cego ou à vista com feições singulares: é controlado (mantendo o registro gráfico), é neutro (entre perceptivo e expressivo), ou é tenso (com um regime de atenção).

O contorno, dentro do aprendizado do Desenho é uma técnica e se utiliza de instrumentos riscadores, servindo para estabelecer a visão desde uma estrutura global a estruturas particulares, buscando sintetizar a representação, em detalhe (Goldstein, 1973). Uma curiosidade é que em contraste a esta técnica, o Desenho caligráfico, que não foi desenvolvido no mito de *Dibutades*, se preocupa nitidamente com as formas da figura a ser estruturada e presta-se a explicar o todo, descrevendo-os com as delimitações pouco ou quase nada tangíveis. Caso a desenhadora tivesse munido seu trabalho dos dois métodos, seria percebido não apenas a sombra da face do rapaz retratado, mas boa parte de seu corpo.

Adicional a estrutura de interpretação de *Dibutades*, insisto que a ação inicial do Desenho traz, de acordo com Molina (2003: 30), três deslumbramentos fundamentais: um que se produz pela fascinação do gesto, outro que provoca a surpresa da sombra, este rastro da imagem que tem uma aparência disfarçada, e, finalmente, o que determina o valor dos mesmos, como um sistema de ordenamento e de caminhos que dirigem do pensamento à ação.

Decorrendo uma taxinomia do que pode ser concebido como Desenho, avisto imediatamente três instâncias processuais no ensino e no aprendizado, o domínio da percepção, o do conceitual e o do operativo. Estas três instâncias são conjugadas e análogas à intuição e à razão no ato de compreender e apreender as formas.

Na percepção, interessa a observação da paisagem que será considerada no Desenho, reunindo imagens mentais e tradução do olho à mão. Conceber o Desenho é ponderar que materiais e que viabilidades podem ser dispostas na

superfície, a partir das experiências anteriores e do aprimoramento do aprendizado em Desenho. O contexto operativo no Desenho cita a técnica na ação do gesto e do regesto na exposição e efetivação da linha sobre o espaço.

Do esquisso ou dos traços primeiros, passando pelo planeamento do esboço até a fortificação de um estudo, reconheço o desenhar como o ato de “dar a ver” (Silva, 2004: 58) do desenhador, um processo de construção simbólica do olhar, que constitui além de sua eficácia, mas revela o quanto esse olhar está afeito com o que é representado. É memória, é registro dessa atuação do tempo utilizado, como jogo revelado e confronto entre o que se faz e o que é feito.

No desenhar não se determina a ação pelo pensamento organizado, é a sugestão da imagem que provoca seu ânimo e a dificuldade que esta tem de ser integrada no trabalho através de recursos limitados (Molina, 2003: 19), nem se percebe o corpo a agir, apenas as sobreposições que o mesmo dispõe na superfície, que pode ser medido em uma arqueologia das diferentes fases do registro, expostas no traço e no desenvolvimento de sua percepção.

É por isso que quando realizo um esboço, estou aproximando-me de uma espécie de refazimento da imagem, da informação à síntese da informação. Compreendo as dificuldades que atravesso com o Desenho e com a representação, sei que

“[...] O Desenho é, assim, acima de tudo *representação*. [...] A representação não é, porém, uma questão de estilo mas de paradigma cultural e civilizacional. [...] O Desenho teve e tem sempre origem no Desenho, tal como todos os *fazeres*. Tem origem na acção que é uma vontade que se corporiza na necessidade e nas possibilidades. As imagens que o Desenho produz são sempre imagens que o corpo ‘recebeu’ e que com a mente articula.”. (Vieira, 2002: 13).

Da dificuldade com a representação à articulação de imagens mentais, verifico na experiência em Desenho e em ensino de Desenho, do pensar a produção, os meios e suas tendências no traço, me apoderando de usos

vocabulares de uma grafia, revisitada à medida que o gesto avança na superfície, ressignificando o olhar e suas estruturas na cata de superação e apuramento das lentes.



16. *Desenhos a partir de observação de flores.*
Diário de Bordo. Flávia Pedrosa Vasconcelos.
Porto, Portugal. 2014



As estruturas de significação do olhar e sua produção simbólica no aprendizado, para Piaget (1977) fariam parte de uma evocação de uma realidade que é tornada outra por se aproximar a imagem do discurso sobre a imagem, com base numa noção que tem referência na memória visual e com a observação em contexto.

Por conseguinte, as estruturas de significação atuam num processo qualitativo e dependente da evolução dos conhecimentos visuais na compreensão e estruturação do espaço pelo indivíduo. Desta maneira, pode-se inferir que das imagens mentais ao vocabulário gráfico e ao arcabouço visual, os indivíduos que desenham na escola demonstram um mais alto grau de aprendizados visual do que outros que não o fazem.

No aprendizado visual interessam as imagens mentais desde as que são referência nos primeiros anos da criança, a conexão entre imagem e palavra, na produção de significado. Por esse motivo, elas são dispostas em um Desenho como um produto de operacionalização e adaptação da interioridade (Kosslyn, 1980).

Assim, nas imagens mentais tem papel construtivo na gênese do raciocínio estruturante, pois reúnem imaginação e relação de elementos visuais presentes na lógica configurativa (Paivio, 1977) do espaço, podendo se ajustar em uma lente que produz uma nova significação do que é representado.

Tal qual deduzido na narrativa mítica de *Dibutades* e sendo um processo não só configurativo da representação, mas podendo também ser avaliativo do grau de aprendizado visual, o desenhar se consubstancia no procedimento que alia coordenação mente-mão, do que se vê e do que se cria.

Por sua natureza de construção, o desenhar é um ato desenvolvido com base num aprendizado, que expõe a evolução da percepção e da expressão das linhas e de seus contornos no espaço do que é observado ou imaginado.

Interessa-me, na história de *Dibutades*, a potencialidade gráfica da imagem, com o uso da sombra como ponto de partida, o Desenho de contorno

no desejo de representação, a necessidade do registro e a invenção e execução da linha em uma superfície concreta, fazendo parte de um pacto do indivíduo com questões abstratas sendo expressas e concretizadas de uma imagem plasmada que por conseguinte é revelação de um aprender da linha sobre as formas. Por isso, distingo “el dibuxo tan hijo del entendimiento, y de toda naturaleza intelectual [...]”. (Velasco, 1795: 32), como um conhecimento específico e significativo do aprendizado artístico.



17. *Desenho a partir de observação dos girassóis de Van Gogh. Diário de Bordo.* Flávia Pedrosa Vasconcelos. Amsterdão, Holanda. 2015

Retomando a linha de pensamento, na ação de desenhar, no confronto entre o que se vê e o que se representa, a perspicácia do aprendizado em Desenho se manifesta no entendimento da necessidade de compreender a realidade representada e não apenas e de fato, simplesmente copiá-la.

Mesmo quando se reproduz um objeto, uma paisagem, uma ideia, se percebe a estrutura interna no registro. A reprodução faz parte de um outro

processo, o de compreensão de uma determinada forma de ver, é técnica de ver, que auxilia no processo de recriar e representar o que se vê. Por essa razão, não se reproduz o que se vê, mas o que se interpreta do que é visto.

Concebo que a reprodução é porta para a criação, e revisão do gesto na superfície, com uso de imagens mentais, de vocabulário gráfico apreendido, de estratégias que o aprendizado visual desenvolveu por meio da experiência com o traço em gesto. Do gesto expresso em ação, figuram-se os meios, o fluir do pensamento, o processo do ver-pensar-fazer e a concretização do ato no registro plástico.

18. *Desenho. Exposição Miradas Enredadas, exposto em várias cidades brasileiras. Diário de Bordo.* Flávia Pedrosa Vasconcelos. Porto, Portugal. 2014.



O olhar, no desenhar, é conduzido pelas lentes desenvolvidas que ampliam e orientam, se configurando como janelas da representação. A habilidade de apropriação das formas é condensada nas lentes, por intermédio da aquisição de termos do conceitual aos termos próximos da tatilidade do gesto na composição e aquisição, por meio do aprendizado, do vocabulário gráfico do desenhador.

Como ação processual de um aprendizado que colabora com o aprendizado visual, relembro que o ato de desenhar implica e corresponde a um gesto do sujeito para o exterior (Rodrigues, 2003: 64), disciplinando os modos de ver. Nesse sentido, ele aparece demonstrando o visível e as intersubjetividades do visível, em pensamento e ação do Desenho, instaurando, por meio do treino, a revelação de arranjos perceptíveis, que traduzem também o momento, sendo o Desenho um objeto de uma historicidade do espaço e das formas.

Ao aprendizado do Desenho se dispõe um treino com o aprimoramento de técnicas. A esse treino quase que “muscular” do olhar, em afinidade íntima e individual da mente com o gesto, com o corpo, algumas estratégias de atuação das formas são definidas na superfície. Estas, estão presentes entre um tempo de esforço e dedicação, validando a representação à medida que se consegue ir do compreender ao explicar a informação da imagem e do enxergar lentamente para se desenhar rapidamente.

19. *Desenho. Exposição na Faculdade de Educação da Universidade de Santiago de Compostela, Espanha. Diário de Bordo.* Flávia Pedrosa Vasconcelos. Porto, Portugal. 2014.



Por demandar um tempo e uma lentidão, o desenhar e seu aprendizado revelam um tempo diferenciado, que não é apenas cronometrado. Este tempo tem a ver, como mencionei, com as particularidades que as imagens mentais, o vocabulário gráfico e o arcabouço visual acumulados revelam com o contexto e a imagem observada ou imaginada.

O desenhar e seu aprendizado vão além dos protocolos previstos de desenvolvimento gráfico, pois, tais como materiais, ferramentas, concretas ou virtuais (Maynard, 2005), o desenhar não só considera o momento em que se produz. Na medida em que estes são utilizados, eles vão demandando um tempo diferenciado do olhar, entre o que se vê com o olho, o que se registra na mente e o que se arrisca no registro.

Menciono “arriscar” porque toda linha traçada é sublimada em um gesto que busca um resultado. A linha é, em parte, identificada como uma essência verdadeira tal qual uma abstração conceitual, ela é concretamente percebida, engendradora no contorno e criada para se referir a algo além de si mesma, como resultado tem-se a sublimação concreta de sua estrutura em um Desenho. (Leymarie, Monnier & Rose, 1979).

Com essas considerações, enxergo o Desenho como uma tentativa processual e contínua na busca de sentidos da representação em meios riscadores, que dos erros e acertos, desenvolve um aprendizado do olhar. A tentativa no ato do desenhar é conectada ao desígnio. Este, por sua vez, desdobra-se nas lentes, ao delinear a intenção, a busca pelo estabelecimento de sentidos no vestígio do movimento empregado no traço arriscado.

Das estruturas do Desenho, das designações, aos meandros da técnica: o ver, o projetar (no senso de pré-ver), o atuar, o pensar e o explorar são mecanismos em que o Desenho não é entendido como

“[...] mera cópia, reprodução mecânica do original. É sempre uma interpretação, elaborando correspondências, relacionando, simbolizando, atribuindo novas configurações ao original. O Desenho traduz uma nova visão porque traduz um pensamento, revela um conceito.”. (Derdyk, 2010: 110).

Afirmo, diante da pressão da representação, que o Desenho na leitura do *designare* nesta tese cria e assimila uma ponte teórico/prática e artístico/educativa que, como metáfora simbólica entre criação e aprendizado, conecta e expressa representações intersubjetivas prefiguradas com representações concretas, que são produto da inventividade (Francastel, 1983: 17).

Por estar diante dessa metáfora simbólica, visualizo o Desenho, os seus conceitos e as suas funções artísticas, presente e indispensável como conhecimento não disciplinar, mas Multi, Inter e Trans (MIT) no currículo da formação artística do docente em Artes Visuais, seja pela sua dimensão além dos códigos, desde a representação ou seja na mediação gráfica na construção do pensamento visual.

Neste respeito, o Desenho e o ensino de Desenho fomentam a formação e reflexão do olhar, o qual vivenciado do gesto ao regesto, sendo traduzido como espaço fundamental da criação e do desenvolvimento interpretativo, contextual e crítico nas práticas artístico/educativas em Artes Visuais, sabendo que “dibujar es un problema de estrategias, de énfasis, de operaciones de conocimiento más amplias que las reflexiones que sobre su objeto proponen.”. (Molina, 2003: 35).



20. *Desenho. Exposição no evento 26º Encontro Nacional da APECV 2º Congresso Internacional da RIAEA em Guimarães, Portugal. Diário de Bordo. Flávia Pedrosa Vasconcelos. Porto, Portugal. 2014.*



21. *Desenho. Exposição na Norwegian University of Science and Technology. Summer School on Educational Methodology. Trondheim, Noruega. Flávia Pedrosa Vasconcelos. 2014*

2.4 Tensões e brechas do “saber desenhar” no ensino de Desenho

“When we do not have the words to say something, drawing can define both the real and unreal in visual terms”. (Kovats, 2007:8).

“Aprender a desenhar[...] é um processo acessível a qualquer pessoa. Da mesma maneira que quem quer que seja consegue aprender uma língua estrangeira, desenhar implica aprender a ver e a perceber como se consegue transportar o observado no espaço, para a bidimensionalidade do papel.”. (Rodrigues, 2003: 84).

Entender o Desenho e o ensino de Desenho por meio de um *Designare* neste espaço de investigação doutoral como objeto de estudo tem a ver com algumas questões que envolvem a necessidade de emancipação, contribuindo e tendo compromisso desde os desígnios da formação artística na formação de professores de Artes Visuais.

Indico a formação artística como espaço de construção de uma estetização (Hermann, 2005) que é submetida a regras na escolarização, mas também encontra brechas nos processos de aprendizado e nas experiências, traduzindo saberes adquiridos em saberes construídos e competências e

habilidades que não são indicadas, por outro lado, operam e progridem na construção de sentidos.

Dessa maneira, estão presentes como objetivos da pesquisa os discursos e as práticas, revisados desde os aspectos estéticos, psicológicos e filosóficos às ênfases específicas que determinam visões sobre “saber desenhar” e “não saber desenhar”.

Do problema contido no “eu não sei desenhar” e da necessidade de investigar o Desenho, sistematizei minha pesquisa na procura de compreender o Desenho (conceitos e cognição) e o desenhar (nos processos de ensino e aprendizagem). Tendo em consideração estes entendimentos do Desenho e a dificuldade atual de definir-se o Desenho, formulo a questão específica que se justifica colocar:

Que tensões permanecem na atualidade em aberto entre discursos e práticas no ensino de Desenho na formação artística de professores de Artes Visuais no Brasil e em Portugal?

Dessa pergunta, outras questões foram discutidas como parte do problema investigado e às quais me vou diretamente dirigir. São elas:

- O que significa “saber desenhar” e “não saber desenhar” nas abordagens teóricas e nos currículos?
- Que tensões envolvem a noção de “saber desenhar” na experiência profissional do docente em Artes Visuais?
- Como desenvolver na formação de professores de Artes Visuais habilidades e competências indispensáveis no ensino do Desenho numa perspectiva contemporânea?

Parto do pressuposto de que os docentes de Desenho, tidos nesta investigação como os indivíduos que lecionam no nível superior disciplinas

nessa área e que atuam na respectiva formação artística das Artes Visuais, têm relevante influência, seja por meio de discursos, seja por meio de práticas, na formação em Desenho dos futuros professores de Artes Visuais.

Ao mencionar professores de Artes Visuais, me refiro aos que atuam no ambiente das escolas, pré-universitários, trabalhando com crianças e adolescentes, seja na educação pública, seja na privada.

Nesse processo, entendo que a construção do docente de Artes Visuais que leciona Desenho nas instituições educacionais de nível superior faz parte de uma série de apropriações, as quais, a memória, o contexto histórico e contextos filosóficos, estéticos e psicológicos atuam continuamente.

Assumo que, além das apropriações conceituais, operam nessa construção acerca de “como ensinar” o Desenho, questões e experiências vivenciadas, acumuladas desde a formação inicial dos docentes, passando por confrontamentos e organizando resoluções entre teoria e prática à medida em que o contato com os estudantes e as situações que atravessa no cotidiano se desenvolvem.

Dessa maneira, entende-se que a experiência de ensinar do docente em Desenho é algo constituído, em um passo inicial, prevista nos currículos, que é transformada no contato com o campo do ensinar. Além disso, percebo que há duas visões de docência a serem consideradas como extremos:

- Uma primeira em que o ato de ensinar está restrito ao reproduzir, repassar de saberes adquiridos, baseado numa tradição em que se concentra na visão de que para se lecionar Desenho tem-se que saber Desenho e saber desenhar numa perspectiva que reduz o âmbito educativo do processo de ensinar a um processo instrumental de repassar determinados conteúdos, exercícios e práticas.

- Uma segunda em que indo de confronto à tradição, a docência assume um papel diferenciado, tendo o ensino como processo promotor de uma aprendizagem pela qual, na perspectiva do aprender em comunidade, ou do aprender em conjunto, com os outros e a partir dos saberes dos outros. Neste sentido, o ensino é espaço aberto, levando em consideração o que o estudante sabe e com isso se vai construir a aprendizagem do Desenho.

Essas duas visões de docência são aqui apresentadas, analisadas e discutidas de acordo com os espaços investigados e com as relações de significado desenvolvida com os contextos e experiências do ensino de Desenho na perspectiva do docente, de forma a repensar a formação de professores de Artes Visuais partindo da pesquisa bibliográfica, da pesquisa de campo às reflexões realizadas.

No que tange à formação inicial ou a formação, trabalho com estas duas denominações, correspondendo ao momento em que o futuro professor está sendo formado na graduação. Por isso, utilizo este momento como ponto de partida para uma série de apropriações didáticas em habilidades e competências que aparecem como referência e são parte de uma trajetória que perdura toda a profissão, num contínuo tornar-se docente ou professor de Artes Visuais.

Por meio da pergunta colocada acima como problema da pesquisa e das outras questões enunciadas, identifiquei a relação dos conceitos, centros da vibração e reconhecimento dos discursos correspondentes que ressoam (Deleuze & Guattari, 1994: 23) e representam, das demais indagações às narrativas construídas no espaço e no tempo envolvidos, como pontes epistemológicas na construção de significados.

Assim, essas questões emergiram no percurso, envolvendo um processo de interpretação e análise, refletindo acerca dos caminhos nos quais Brasil e

Portugal partilham além de cultura, língua e política. Busquei compreender o território em que os dois países constroem pontes entre discursos e práticas no ensino do Desenho na formação de professores e docentes de Artes Visuais. Parti do ponto de que este território é designado e construído a partir de algumas ênfases ocidentalmente difundidas.

Os dois países comungam proximidades, assim como diferenças no Desenho e no ensino do Desenho que são trazidas até a atualidade como modelos ou referências de ensino na formação artística dos futuros professores e docentes de Artes Visuais.

Defendo que os modelos ou referências podem ser indicados no uso de discursos e práticas na atuação dos docentes que ministram aulas de Desenho, influenciados por ênfases instauradas e reproduzidas ao longo do tempo, dos espaços de ensino e aprendizado, dos currículos, das políticas educativas, das condições de trabalho e dos movimentos de lutas destes e dos professores pré-universitários perante os problemas e dificuldades da profissão.

3 Percursos metodológicos

“Dis-seño: ‘Dis’ (distinto, aparte, separado), ‘signo’ (representación, señal, trazo). Realizar señales o trazos representativos de las cosas, pero separadas de ellas. Cuando se habla del diseño se entiende tanto la acción de diseñar como sus resultados.” (Hernández, 1989: 14).

“[...] el <<Dibujo>> es siempre una acción ontológica que se establece como problema de sí mismo. En este sentido, tanto la vida como el quehacer del dibujo se establecen en lo que hay de hacer, en la necesidad de su propia definición, aquello que problematiza es lo que establece el sentido de su acción, redefiniendo en ello la propia condición de aquello que entendemos como dibujo.” (Molina, 2002: 25).

Por necessidade de fixar um período concreto em meu estudo prático, delimito-o ao tempo que decorre entre a década de 1990 e o presente nos dois países investigados. Por conseguinte, posso mencionar que preocupa-me os desafios atuais do ensino de Desenho, entendendo de que forma são compartilhados, enfrentados e refletidos.

Com base em dados coletados e experiências, analisei como o Desenho é percebido nos Cursos de Graduação na área de Artes Visuais na Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF e na Universidade do Porto – UPORTO.

Relacionei ênfases do discurso sobre o ensino do Desenho nas perspectivas históricas constituídas a partir da legislação educacional com enfoque contemporâneo, interpretando questões com um olhar de Brasil a Portugal, e de Portugal a Brasil. Escolhi este período específico devido às transformações significativas que podem ser observadas nas políticas educacionais e nos currículos, atentando para as influências que revelam como

era e como é concebido o Desenho na formação artística de professores em Artes Visuais.

Tendo Brasil e Portugal como países investigados, infiro que para análise do problema acerca do “saber desenhar” e do “não saber desenhar” importaram-me os conceitos, estratégias e contextos metodológicos de inserção e a análise das semelhanças e diferenças nas visões encontradas.

Com isso, observei concepções enfatizadas nos discursos e nas práticas, assim como os indícios de questões da pedagogia escolarizada, descontextualizada e acrítica e de suas possíveis brechas.

A despeito do uso de termos, convém ressaltar que por esta investigação ter se situado na área abrangida da Educação Artística, como é conhecida em Portugal ou Arte/Educação, no Brasil, necessitei de escolher uma das duas, tendo como fator decisivo a noção de identificação com as questões e o problema em estudo.

Optei por me referir à denominação Arte/Educação pelo fato de que a denominação Educação Artística no Brasil tem conexão com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 5692/1971, implicando uma série de desvios, desacertos e desentendimentos experienciados na História do ensino de Arte do país e nas minhas vivências como professora e como docente em Artes Visuais, como foi descrito anteriormente.

Além disso, Arte/Educação é um termo que aparece recentemente nas publicações científicas brasileiras, podendo ser evidenciado no início dos anos 2000, estando conectado à inquietações e saberes existentes em discursos e práticas na formação de professores e do ensino de Arte.

No quesito recursos e dados, a coleta, a análise e a reflexão são elementos que constituíram e percorreram um enfoque qualitativo (Knowles & Cole, 2008), que intenta demonstrar o problema e as questões da pesquisa em um processo que é desenvolvido no uso dos instrumentos metodológicos, refletindo e contextualizando a respeito, com vistas a dar uma contribuição ao

debate nas áreas de Desenho, ensino de Desenho, Artes Visuais e formação artística de professores e docentes de Artes Visuais.

Das metodologias de pesquisa em Arte/Educação para o trabalho com as narrativas visuais e escritas da tese, me apropriei das linhas de investigação em Narrativa Autoetnográfica e A/r/tografia, as quais atravessam toda a investigação.

Na necessidade de meios metodológicos que interligassem as estruturas das questões e as escolhas do modo de uso das narrativas visuais e escritas, combinei a Narrativa em Arte/Educação com duas outras metodologias de pesquisa recentes, a Autoetnografia (Ellis, 2004; Chang, 2008) e a A/r/tografia (Irwin, 2004). Elas juntas reúnem interesses e dão acesso à compreensão do contexto do Desenho e da prática artístico/educativa na formação de professores e docentes de Artes Visuais, configurando na tese uma reflexão acerca da construção profissional por meio de experiências e vivências no cotidiano das aulas.

A narrativa em Arte/Educação tem como base os estudos de Bruner (1991) e Galvão (1998). Ela é utilizada no texto como instrumento identificador de contextos (Bauer e Jovchelovitch, 2002), sendo articulada com a Filosofia e a História do Ensino de Artes Visuais, reconhecendo que as práticas existem no tempo e em um contexto de experiências (McEwan & Egan, 1998: 236).

Ao trabalhar com a narrativa em Arte/Educação na investigação, concordo com Pardiñas (2005: 138), pois considero este aporte não só como um valioso instrumento para entender as vivências na formação de professores de Artes Visuais, mas também como espaço em que as práticas artístico/educativas são possibilitadas e repensadas.

Destarte, conjugando nesta investigação as metodologias descritas por intermédio da transformação da Narrativa em Arte/Educação em dois patamares que dialogam entre si: uma Narrativa Autoetnográfica com uso de

narrativa de memória, análises e reflexões, e uma Narrativa A/r/tográfica com uso de narrativas visuais, entre Desenhos que construí e imagens que recolhi que auxiliam a construção de significados e interpretações do problema e das questões com as quais percorri caminhos e pontes teórico/práticas.

Por essa razão, a atuação destas perspectivas como conjunto de metodologias investigativas dialogantes, fazem parte do que é denominado por Viadel (2005: 260) como Investigação Educativa Baseada nas Artes Visuais ou ArteInvestigação Educativa, a qual interpreto como Pesquisa em Arte/Educação Baseada em Artes Visuais. A sua posição metodológica é de assimilar, com permeabilidade, a pesquisa educativa com a criação artística, fundamentada aqui na conversa das narrativas visuais com as narrativas escritas.

PESQUISADOR E OBJETO DA PESQUISA

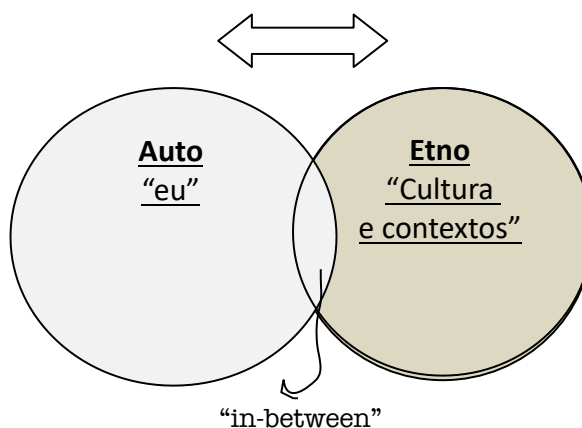


Gráfico 1. Relação entre Auto e Etno na Autoetnografia.

Na Narrativa Autoetnográfica, as lentes que enfocam o problema da pesquisa somam a Autobiografia com a Etnografia (Reed-Danahay, 1997; Spry, 2001) em que se seleciona e organiza entendimentos críticos dos dados coletados por meio de documentos e entrevistas. Munido destes dados, o pesquisador autoetnógrafo produz uma análise e descrição reflexiva em narrativas que levam em conta a experiência e sua interseção com o contexto

investigado.

A pertinência do uso da Narrativa Autoetnográfica nesta pesquisa se dá por duas razões, ao mesmo tempo em que posso refletir sobre as tensões e questões que nas experiências artística e educativa desenvolvi, dá acesso a contextualizar a trajetória de se pensar, analisar e refletir entre conceitos, espaços geográficos e narrativas históricas. Ao fazer isto, estou produzindo também uma reflexão cultural que responde a aspectos que podem ser generalizados, a depender de como se configuram esses contextos com outros.

A A/r/tografia pode ser considerada uma metodologia qualitativa de Pesquisa em Arte/Educação Baseada nas Artes Visuais, tendo sido desenvolvida e divulgada pela pesquisadora canadense Rita Irwin. Significa o pensar e o fazer teórico e prático na união do trabalho e das visões do artista (produção) com o pesquisador (busca) e o professor (ensino), podendo ser parte de uma mesma identidade profissional em construção e atuação.

É uma perspectiva dialética em que compõe teorias e práticas artísticas, educativas e investigativas se conectando e dialogando em um espaço *in-between*. Sendo este um conceito-chave desta metodologia, é determinado como um meio-termo pelo qual estes processos são vistos em sua complexidade, sendo estabelecidos pela percepção e pelas indagações vivenciadas nas experiências concretas (Irwin & Springway, 2008).

Deste espaço entrelugares do *in-between*, traduzo a noção de ponte, em que o Desenho é observado e considerado, revisitando as experiências do pensar, produzir e ensinar na formação inicial de professores de Artes Visuais. As pontes visíveis e historicizadas dos territórios geográficos, das ênfases nos discursos, explícitas e implícitas às pontes que foram analisadas atentando para as relações de semelhanças e diferenças, convergindo Brasil e Portugal.

Adjunto a isso, a necessidade de compreensão da formação da figura do docente de Artes Visuais, traduzindo a noção de professoralidade em Pereira (2013) com a de *becoming* em Irwin e Springway (2008), que, entre-caminha

em ensino, pesquisa e criação na atuação do professor/artista/pesquisador, com práticas artístico/educativas e de suas possibilidades de diálogo no ensino do Desenho no nível superior em Artes Visuais.

Interpreto que a pertinência da apropriação da Narrativa A/r/tográfica nesta investigação está presente na produção e utilização de imagens desenhadas, trazendo um olhar adicional que busca refletir concretamente sobre os processos de se pensar, fazer e ensinar o Desenho.

Procurei então traçar uma trajetória que revisitasse os conceitos, as questões, as experiências. Dessa maneira, além da experiência praxe de estudar literatura especializada, realizei uma revisão conceitual e histórica, com indicação de ênfases do discurso no ensino do Desenho e estudo empírico que possibilitou reflexões específicas sobre o contexto investigado.

No intuito de dar respostas às questões distintas levantadas, as metodologias e instrumentos metodológicos foram:

I) Narrativa Autoetnográfica – reflexões por intermédio de narrativas de memória e contextualização com a pesquisa prática.

II) Estudo empírico - Análise dos currículos de Desenho da Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF e da Licenciatura em Artes Plásticas da Universidade do Porto - UPORTO. Análise do currículo do Mestrado em Ensino de Artes Visuais - MEAV da UPORTO.

- Realização de entrevista semi-estruturada a quatro docentes, dois da UNIVASF e dois da UPORTO.

III) Narrativa A/r/tográfica - Diário de Bordo com produção de Desenhos na construção de uma poética no e do processo investigativo, a qual percorre toda a tese.

Na Narrativa Autoetnográfica, foquei meu relato em questões que tinham relação com a minha experiência com o “saber desenhar” e o “não saber desenhar”, percorrendo uma trajetória geográfica e histórica dos percursos que atravessei, repensando os processos de ensino e aprendizagem do Desenho da escola à universidade.

Na revisão da literatura, foquei as análises em um momento inicial nas correntes do ensino artístico e filosofias do ensino do Desenho. Depois, revisei as propostas encontradas no ensino do Desenho a partir das narrativas históricas acerca do ensino de Artes Visuais no Ocidente. Estas, percorreram percursos principalmente em países que influenciaram ocidentalmente o pensar o ensino artístico no Brasil e em Portugal, na seguinte ordem: Itália, França, Inglaterra, Alemanha, Rússia e Estados Unidos da América.

Com a revisão da literatura, indiquei possíveis ênfases do discurso no ensino de Desenho a serem verificadas no estudo empírico: Desenho e Técnica, Desenho e Expressão, Desenho e Criatividade e Desenho e Cognição.

No estudo empírico, a análise dos currículos dos cursos de Licenciatura na área de Artes Visuais da UPORTO e da UNIVASF deu-se por meio da discussão das partes que são comuns aos currículos, os conteúdos e suas descrições específicas dos programas de Desenho pressupostos a serem ministrados pelos docentes, denominadas ementas no Brasil. Os critérios para análise e comparação das ementas enunciadas, foram: a organização e sistematização dos conteúdos, o tempo dedicado à leção dos mesmos e as ênfases do discurso a que poderiam se referir.

Dessa maneira, selecionei para as entrevistas quatro docentes que atuaram e continuam a atuar significativamente em discursos e práticas no ensino de Desenho e pelo papel que ocupam na construção curricular das disciplinas que fazem parte da área de Desenho no currículo dos cursos. Por isso e, percebendo a experiência com teorias e práticas do Desenho, considerei os sujeitos relevantes e de referência para esta investigação.

Na UPORTO, os docentes de Desenho escolhidos foram: Mário Augusto Bismarck Paupério de Almeida (Mário Bismarck) e Paulo Luís Ferreira de Almeida (Paulo Almeida). Na UNIVASF: Euriclésio Barreto Sodré (Euriclésio Sodré) e José Raimundo Magalhães Rocha (Zé de Rocha).

Todos os professores entrevistados, da mesma forma, por meio de entrevista semi-estruturada, com perguntas e respostas abertas. Apenas o docente Mário Bismarck pediu para rever a transcrição de sua entrevista, tendo alterado, em parte, seu relato.

A escolha pelo uso deste tipo de instrumento deve-se pelo fato de que na minha investigação do Mestrado, utilizei-o, tendo também utilizado de questionários. Assim, percebi que para se interpretar os discursos dos entrevistados sobre suas práticas docentes e encontrar as possíveis ênfases a que se referiam, se adequava melhor uma conversa mais aberta e por essa razão, a entrevista semi-estruturada.

Dessa maneira, as entrevistas realizadas foram organizadas no formato de debate semi-estruturado, com o diálogo a partir de compreensões dos docentes da UPORTO e da UNIVASF sobre as concepções e práticas que concernem o Desenho, as interpretações do Desenho na formação artística e na formação de professores de Artes Visuais e as percepções das mudanças educacionais no ensino do Desenho que persistem nos dias atuais.

A transcrição das entrevistas obedeceu a um sistema de classificação, focando as construções que tinham relação direta com as perguntas, desenvolvendo pequenos relatos conforme os conceitos, reflexões e experiências no ensino do Desenho demonstradas e narradas pelos entrevistados.

Destarte, antes da realização das entrevistas com os docentes da UPORTO, tendo como intuito obter uma compreensão mais direta do universo ensino do Desenho no nível superior da instituição, até então desconhecido por mim, optei por observar e participar de algumas aulas de *Desenho I* e *Desenho*

II durante o período letivo de 2013/2014. Nestas experiências, tive como objetivo específico o conhecimento da realidade prática dos docentes entrevistados.

De forma a contextualizar os discursos, estudei os currículos da UNIVASF e da UPORTO. Entendendo que a Licenciatura da UPORTO não forma professores e sim tem vistas a uma formação artística básica, estudei o currículo do Mestrado em Ensino de Artes Visuais - MEAV, desenvolvido pelas Faculdades de Belas Artes e de Psicologia e Ciências da Educação da UPORTO, o qual tem como objetivo proporcionar uma formação pedagógica aos futuros professores de Artes Visuais para atuarem nos Anos Finais do Ensino Fundamental (3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário).

Com os dados do MEAV e da UPORTO, desenvolvi uma análise que caracteriza uma formação de professores de Artes Visuais na instituição e uma compreensão do currículo em Artes Visuais, o que me permitiu interpretar as estratégias, competências e habilidades no ensino de Desenho neste contexto de formação português.

Na Narrativa A/r/tográfica, as imagens escolhidas foram concebidas como narrativas visuais, conceito este que descrevo no ponto a seguir com detalhamento. Estas imagens para fazerem parte da tese foram organizadas e obedeceram aos seguintes critérios:

- Imagens do Diário de Bordo – Desenhos produzidos e digitalizados, os quais tinham correlação com os discursos do texto escrito com a intenção de acompanhar a experiência da pesquisa.
- Imagens de Quadrinhos – imagens da Cultura Visual digitalizadas e recolhidas pelas assunções que poderiam inferir. Além disto, escolhi quadrinhos que produzi a partir do site <http://www.toondoo.com>, nos quais exponho questões da investigação.
- Imagens de gráfico e tabelas – são visualizações em sistematizações do percurso, pontuando suas principais questões e características.

- Imagens de Fotografias . procuram sintetizar momentos que considero relevantes na investigação e dispõem, nas considerações finais, um olhar adicional à reflexão.

A produção de Desenhos que desenvolvi ao longo do percurso investigativo, foi uma escolha que se traduz numa busca pelo entendimento do “eu não sei desenhar”, revelando uma poética do processo investigativo e com o objetivo de refletir acerca das relações que ia tecendo nos estudos, observações, conversas, indagações, descobertas.

Assim, usei traços, linhas, formas e busquei o Desenho em gestos impressos na superfície de papéis de diferentes formatos e tamanhos. Destes exercícios do fazer, que me auxiliaram a pensar minhas questões com o ensino do Desenho e, refletir sobre as questões que analiso e me detenho com enfoque na tese, trouxe uma outra forma de perceber as tensões na formação artística do docente em Artes Visuais, que levam a influenciar o ensino do Desenho na formação de professores de Artes Visuais.

Os Desenhos desenvolvidos durante esta investigação tanto do diário de bordo, como de outras experiências com materiais foram organizados de maneira cronológica, podendo ser visualizados por completo e em sítio virtual, o Blogger *Designare Images*: www.designareimages.blogspot.com.

Exponho esses Desenhos parcialmente na tese e em sua totalidade no sítio virtual, pois pela quantidade que realizei, se os unisse em conjunto por si só seriam uma narrativa visual de todo o processo de investigação e isso abarcaria um outro processo investigativo.

Compreendo que desenhar durante a investigação também realizei um processo de pesquisa desde o meu vocabulário gráfico, a constituição de linhas a partir de imagens mentais, e percepção da construção das formas de acordo com o que era ao mesmo tempo vivenciado. Como uma outra maneira de traduzir não com o objetivo do desenvolvimento de processo poético, antes um

processo criador que desse acesso à releitura do problema e das questões lançadas.

Neste sentido, e concordando com a relevante reflexão de Garner (2008 :15), eu alio desenho e pesquisa ao desenhar e escrever pois

“I think about it when I’m drawing and I think about it when I’m researching. And there’s the rub. What are the characteristics of drawing research that distinguish it from the broad phenomena of drawing and research? [...] What types of outputs might a drawing researcher generate; drawings, writings, both, something else?”.

Além das imagens dos Desenhos constantes nos diários de bordo e dos Desenhos realizados em diferentes tamanhos e formatos, acrescento outras imagens durante a narrativa escrita. O gráfico, as tabelas e as fotografias fazem parte das outras imagens, compartilhando uma trajetória de construção de significados.

Com o uso de toda essa variedade de imagens na tese, produzo também um relato em uma narrativa visual, a qual fabrica, com o texto escrito, um diálogo de significados.

Logo, detenho-me detalhadamente os meandros do uso de imagens no processo investigativo e da ressignificação do rol de imagens apresentado em narrativas visuais da tese no ponto 3.1.

Entretanto, devo ainda destacar as limitações em uma Pesquisa em Arte/Educação Baseada em Artes Visuais² das metodologias escolhidas. Encontro esta visão nas noções dispostas em Jagodzinski e Wallin (2013), informando de que se deve desconfiar de paradigmas em modelos teóricos e metodológicos, principalmente os que são baseados na pesquisa em Arte, neste caso em Arte/Educação ou Educação Artística.

2 A ideia de tratar das limitações das metodologias empregadas veio após uma discussão com o pesquisador Dr. John Baldachinno, professor na área de Arte/Educação ou Educação Artística da University of Dundee, na Escócia, no Reino Unido. Esta discussão ocorreu via rede social em janeiro de 2014.

Seguindo esta linha de pensamento, julgo que a primeira limitação está ligada à Narrativa. Apesar da investigação narrativa em Arte/Educação já estar legitimada como método qualitativo de pesquisa por meio de diversas publicações científicas há décadas, é ainda um enfoque particular do autor e por ele é influenciada e dirigida.

No caso da Pesquisa em Arte/Educação Baseada em Artes Visuais, a Narrativa discute questões do trabalho pedagógico e artístico interferindo o autor na relação de significação dos dados, se configurando a experiência na Narrativa Autoetnográfica como veículo-motor para a discussão de uma temática e com isso há a dificuldade com a objetividade no tratamento do texto.

A depender da função com a qual é referida, a Narrativa Autoetnográfica pode desviar o pesquisador da problemática tratada, não demonstrando adequação na revelação das intersecções do contexto. Sendo assim, a Narrativa Autoetnográfica poderia ser facilmente transformada numa espécie de terapia do pesquisador se o foco centra-se em uma discussão de emoções e sentimentos com o meio, os outros, o objeto ou processo artístico, educativo ou artístico/educativo.

Dessa forma, para saldar o uso do “eu” e ter objetividade no texto, concordo com Mykhalovskiy (1996: 141) ao afirmar que a escrita da experiência individual é ao mesmo tempo a escrita da experiência social. O contexto da escrita em que o “eu” foi exposto e revelado na introdução em um recorte de memória, de vivências em Desenho narradas de acordo com o problema da pesquisa. Observei as ênfases e as perguntas enunciadas e, no decorrer da trajetória, historicizei dados e experiências, detendo neles como pontos indicadores das ênfases nos discursos sobre o Desenho na formação de professores de Artes Visuais.

As limitações da A/r/tografia se devem, em um panorama primeiro, pela sua recente divulgação e por ainda um certo preconceito, no âmbito

universitário a novas formas de tratar uma investigação, tanto pela sua multiplicidade de usos e possibilidades, quanto pelo fato de que ela pode ser entendida como uma procura de identidades múltiplas do professor que é artista e pesquisador e ser utilizada como ferramenta de autolegitimação de habilidades e competências que não foram devidamente desenvolvidas pelo indivíduo.

Defendo que na formação docente em Artes Visuais, os processos de criação artística devem estar dialogando com uma prática que pensa e repensa estes processos no cotidiano escolar. Isso não significa que um profissional não consiga articular as três figuras (professor, artista e pesquisador), mas elas coexistem, na busca de tornar-se , a ser adquirido como processo contínuo e acumulativo com as diferentes experiências profissionais com o tempo e os contextos.

Além disso, pode ser destacado em uma investigação apenas o aspecto da prática artística, aquém da educativa, ou vice-versa. Ou pode ser a A/r/tografia confundida com a sobreposição do relato de uma experiência educativa que tenha feito uso de alguma prática artística, mas que não se pensou esta prática no processo de experiência do profissional com os outros sujeitos de aprendizagem, na sua formação, tornando-se descontextualizada e sem arcabouço científico.

Infiro que gostaria de ter desenvolvido mais a A/r/tografia no sentido de analisar com maior profundidade os Desenhos que produzi muito modestamente. Com base no problema dessa investigação, pensei que faria um maior sentido apropriar como narrativas visuais do processo investigativo que teria possivelmente uma leitura simplificada e talvez, radicalizada, devido aos universos que me confrontava quando analisava e refletia entre as tensões do “saber desenhar” e do “não saber desenhar” na perspectiva do docente de Desenho e dos professores de Artes Visuais.

Da base estética metodológica demonstrada e com o arcabouço utilizado que será esmiuçado a seguir, interpretei o aprendizado em Desenho e o ensino do Desenho como processo de construção contínuo, pois “desenhar é conhecer, é apropriar-se.” (Derdyk, 2010: 29).

3.1 Construções conceituais e referências metodológicas das narrativas escritas e visuais

Em consonância com o que foi dito no início deste capítulo, produzi esta escrita como resultado de um processo de diálogo contínuo entre textos, contextos e interpretações na experiência de investigar, já que “[...] enseñar es conversar, aprender es conversar, experimentar es conversar.”, (Wagensberg, 2008: 102), expondo uma conversa formalizada em narrativas, sabendo que estas podem também ser compreendidas através de imagens.

Na produção do texto e na conversa acerca do Desenho e de suas imagens, tanto Hernández (1989) quanto Molina (2002) no início deste capítulo, estabelecem tentativas de traçar definições, sendo duas concepções que se complementam.

Pode-se observar que no primeiro autor, a questão etimológica da palavra Desenho é auxiliada ao conceito de que o Desenho representa, tanto em sua ação quanto em seu resultado. No segundo autor, é adicionada a necessidade de definição do Desenho. Ambos têm em comum a demonstração do Desenho como experiência de representação e de sua discursividade narrativa.

Como recorda Hall (2003: 15), a representação conecta o significado e a linguagem. Em Desenho, esta noção demonstra o compartilhar de códigos adquiridos e advindos de um vocabulário gráfico em constante construção, desde os primeiros anos de vida dos indivíduos. Não que o Desenho se resuma a uma linguagem, mas ele se utiliza de seus instrumentos, de modo a ir além da comunicação de uma visão, mas adentrando a um complexo sistema de representação que se inicia nesta composição do vocabulário gráfico e se delonga no gesto, em sua concretização na superfície plástica ou virtual.

De todo modo, a ação e a necessidade de diálogo do pensamento, da concretização e da reflexão sobre a linha são elementos caracterizadores do espaço de desenvolvimento que o Desenho proporciona como conhecimento.

No que interessa à representação em Desenho e com as vivências realizadas nesta pesquisa, admito a complexidade que a compreensão de um conceito que não só remete a uma prática artística, mas é ele mesmo referente e produto do discurso, ou seja, é apropriado, compreendido e aprendido por meio da experiência. Por essa circunstância, considero o Desenho uma prática artístico/educativa.

No ensino de Artes, as práticas artístico/educativas reúnem, desde o planejamento, elementos indispensáveis ao pensar e produzir Artes com elementos necessários ao fazer pedagógico. Isto significa que as práticas artístico/educativas passam do plano à ação construtora do conhecer, transformando os conteúdos a saberes ressignificados por meio de processos criativos em que o professor dialoga com os estudantes os contextos culturais, sociais e históricos na análise, produção e reflexão crítica por meio de textos escritos, imagens e obras artísticas em instituições formais de educação.

Por conseguinte, nas Artes Visuais, as práticas artístico/educativas apropriam-se do fazer como ponto essencial da experiência do conhecer em Artes, o que, no ensino do Desenho remete a criação e a representação na construção da linha de que se aprende a desenhar, desenhando, arriscando-se na concretização do pensamento em traços e gestos sobre uma superfície.

Por estarem preocupadas com a relação de interação, diálogo e construção que a produção artística constitui no ensino e no aprendizado em Artes, as experiências do conhecer em práticas artístico/educativas buscam o questionamento de modelos prévios, se configurando como territórios agonísticos (Paiva, 2012: 166) na revisão dos padrões, no questionamento, na desconstrução e na revisão dos valores hegemônicos, constantes tanto em teorias como em práticas.

Na formação inicial de professores de Artes Visuais, as práticas artístico/educativas operam como experiências ressignificantes do conhecer, tornando-se plataformas de debates em múltiplos discursos, os quais ampliam e tornam o repertório do ensino de Artes polissêmico na contextualização da formação artística.

Por isso, as práticas artístico/educativas atuam como pontes que conectam saberes e fazeres e vão além de uma pedagogia escolarizada, estabelecendo entre as brechas, elos do ensino articulado pelo docente ao futuro professor de Artes Visuais, percebendo o aprendizado desenvolvido por ambos, levando em conta o espaço e a construção compartilhada do conhecimento.

Com estes pontos em mente, entendo que o Desenho, na formação do professor e do docente de Artes Visuais integra e interage com uma grade de conhecimentos essencialmente conectados à produção artística. Posso inferir que ele indica, do currículo à atuação profissional, a construção de narrativas escritas e visuais características, por meio de discursos e práticas na formação artística e educativa em Artes Visuais.

Das denominações que utilizo nesta investigação, detenho-me com a curiosidade e inquietação das noções envolvidas no “eu não sei desenhar” nas palavras que correspondem teorias e práticas em contextos de ensino de Desenho a partir das reflexões que transcrevi nos momentos de observação de aulas nos estudos bibliográficos em literatura especializada em Desenho e na palestra realizada no dia 13 de março de 2014, pelo professor doutor Mário Bismarck, por meio do ciclo #12 de encontros do Doutorado em Educação Artística da Universidade do Porto.

Dentre essas palavras que designam o Desenho e o ensino de Desenho, encontrei algumas em recorrência em discursos e práticas e suas possíveis significações, as quais podem ser apontadas abaixo:

- *Desenho* – prática criativa, reprodução de objetos, linhas que remetem a formas, composição. *Desígnio*, projeto.

- *Disegno* – demonstra o que é visível no universo do sensível. Define ambas as habilidades de desenhar quanto a capacidade do intelecto de inventar novas formas em Desenho.
- *Dibujo* – representação gráfica. Tem relação com a ação e o produto do desenhar.
- *Gráfico* – expressivo, vivo. É a escrita do Desenho, a impressão gravada do traço na superfície plana.
- *Desígnio* – espaço de intenção, plano, destino. É um espaço desenhado previamente na função de obter determinado resultado.
- *Designar* – antes de haverem as palavras escritas, já havia o Desenho. Nomear, mostrar, intentar. ação do desígnio, buscando delimitar.
- *Traço* – vestígio, linha, risco, disposição.
- *Traçar* – fazer o traçado, descrever, delinear.
- *Desenhar* – designare, acentuar, apresentar, descrever, deixar entrever. Pensamento destacado.
- *Gesto* – toque, tentativa, movimento expressivo de noções.
- *Desenhador* – aquele que desenha, que se apropria do Desenho enquanto expressão de representação na produção sobre uma superfície.

Explicitarei e redesenharei os meandros dessas denominações, dentre outras, adiante, com uso de análises e reflexões filosóficas e históricas, expondo a complexidade de conceituá-las, reconhecendo dessarte que reproduzem e reforçam posições nos discursos e práticas do ensino de Desenho.

Conjuntamente com as palavras evidenciadas, refiro que há uma provocação dos caminhos e inquietações traçados no percurso investigativo indicada no título desta tese: *Designare: pontes artístico/educativas na formação docente em Artes Visuais*.

De acordo com o dicionário de Baldinucci (1681), *disegnare* é verbo italiano e tem a ver com a ação de desenhar, descrever, delinear, ao passo que *designare* é verbo que advém do latim e tem um sentido mais amplo pois envolve o desenhar, o representar e o descrever sinais e características, na proposição de delinear, descrever e simbolizar formas.

Com base nessa concepção, (re)signifiquei o conceito de *designare* como o simbólico encontro do Desenho com a necessidade da representação concreta do indivíduo, atuando em dois vieses: como um processo de transformação do olhar e, como prática artístico/educativa que expõe o lugar do Desenho na formação de nível superior em Artes Visuais, principalmente a respeito da formação de professores e docentes da área.

Por ser o *Designare* este espaço que amplia e demonstra a relevância do Desenho na formação, os processos metodológicos assumidos na investigação, são um conjunto de esquemas conceituais desenvolvidos por meio de metodologias combinadas de pesquisa baseada em Educação Artística, ou Arte/Educação, conforme já descrito.

Neste percurso, o *Designare* envolve uma paisagem mais alargada, ele passa por um processo de constituição do devir (Deleuze & Guattari, 1997), no desnudamento e produção de sentido da experiência do conhecer em Desenho, em absorção, captação, apreciação e reflexão sobre o traço e suas demandas, seus contextos, encontros e pontes. Desta forma, desterritorializa a representação da técnica, e subverte-a a uso do gesto e do regesto (Agamben, 2007) simbólico desde a imagem mental em registro de determinado ponto de vista no espaço, aos processos de observação, composição e representação da linha na superfície.

Tratando do uso de narrativas visuais e escritas como meios que se complementam na construção do pensamento científico disposto nesta tese, tendo cada qual sua função, defendo algumas inferências sobre o que considero como ligações intrínsecas das palavras e das imagens.

Tenho como ponto de ligação a consideração de que o texto tem uma diretividade, mas não possui aproximação visível de processos intersubjetivos que arquitetam significados outros como encontrados em espaços da visualidade.

Acerca de palavras e imagens, concordo com a visão de Didi-Huberman

(2012: 209) ao expor que ambas não são membros opostos do corpo da linguagem, pois formam juntos uma conexão tão relevante na memória quanto um tesouro ou uma tumba para o arqueólogo.

Mesmo sendo a memória um espaço da efemeridade, a necessidade do registro é expressa em um sentimento de urgência, pois “cada memória está sempre ameaçada pelo esquecimento, cada tesouro ameaçado pela pilhagem, cada tumba ameaçada pela profanação”.

Palavras e imagens funcionam como registro e o que é possível ser mencionado e dito por uma não o é pela outra. Como descreve Barros (1998: 55), “imagens são palavras que nos faltaram”, é nessa ausência que a imagem percorre um trajeto impossível para a palavra.

O que uma imagem pode representar nem sempre é o mesmo que uma palavra indica, a produção de significados provém de contextos e cruzamentos diversos que vão desde a apropriação cultural, à inserção no tempo e no espaço social em que são desenvolvidos e lidos por quem escreve e por quem lê.

A respeito da relevância de se voltar na contemporaneidade aos estudos e análises das imagens e de suas narrativas visuais, enunciou Erber (2014: 2):

“A história recente do olhar é também a história do olho ameaçado pelo excesso de visível e pela falta de imagens. [...] se aceitarmos que a existência de uma imagem depende não tanto de sua capacidade de afirmar o visível, mas de fazer com que o olhar hesite diante daquilo que vê. Daí a situação paradoxal na qual, mesmo em excesso, a imagem, como algo que se destaca do visível, continua a fazer falta.”.

Há um território de referência e representação que, dependendo da configuração na superfície das letras, das formas e ao que elas podem remeter, que reúne, reflete ou reinventa-as.

Dos pontos assumidos sobre a relevância das imagens nesta investigação, trago a visão de Bal (1989: 291), recordando que as imagens e palavras não se sobrepõem, sendo as imagens leituras e reescritas por meio de

escolhas culturais e ideológicas, funcionando não como um recontar, nem como uma ilustração do texto escrito, mas como um outro texto que pressupõe uma outra interação do olhar.

Sendo este outro texto, um texto que parte da visualidade que imagem expõe e que pode se constituir em uma narrativa visual, ele traduz processos intersubjetivos tanto de quem o produz como de quem o interpreta, podendo uma imagem desenvolver questões que um texto escrito não possibilita e abrir e transpor territórios de uma pesquisa em que a palavra não habita nem poderia ter acesso.

Tenho em consideração que a imagem é uma maneira de organizar a experiência (Clandinin, 1986), com a possibilidade da função de revê-la. Tanto a organização quanto a revisão da experiência pode ser desenvolvida como um recurso que dá acesso a compreensões sobre os modos de pensar uma investigação. Assim, não só na justificativa do seu uso em uma investigação na área de Arte/Educação, mas também no processo investigativo, revisei em diversos momentos os pontos defendidos por Weber (2008: 42-46), revendo-os da seguinte forma:

- 1) Imagens podem ser usadas para capturar o inefável, o que é difícil de se colocar em palavras;
- 2) Imagens podem nos fazer dar atenção às coisas em novos caminhos/olhares;
- 3) Imagens são suscetíveis a serem memoráveis;
- 4) Imagens podem ser usadas para comunicar mais holisticamente, incorporando múltiplas camadas, e evocando histórias ou questões;
- 5) Imagens podem melhorar uma compreensão e a generalização empática;
- 6) Através da metáfora e do símbolo, as imagens artísticas podem carregar teorias elegante e eloquentemente;
- 7) Imagens estimulam a incorporação dos conhecimentos;
- 8) Imagens podem ser mais acessíveis do que a maioria dos discursos acadêmicos;
- 9) Imagens podem facilitar a reflexividade no Desenho da pesquisa;
- 10) Imagens provocam e/ou dão acesso à ação.

Desta maneira, depreendo que uma narrativa visual não é o que ela busca representar, mas é a imagem em visualidade, permitindo um espaço aberto à produção de significados, ficando no meio do caminho das relações de semelhança e de similitude (Foucault, 1988). Enquanto uma relação serve à representação, outra serve à repetição e, o espaço entre as duas perspectivas permite o alcance a territórios além dos quais a narrativa escrita delimita.

Retifico que entendo que a narrativa escrita por si só nesta investigação não conseguiria alcançar estes outros territórios, configurados aqui como espaços do olhar e do representar.

Por entender a conexão neste texto da narrativa escrita com a narrativa visual da concepção à concretização do Desenho e, reconhecer a importância do ensino do Desenho, reitero que tive três motivações nesta pesquisa, buscando a conversa formalizada entre as pontes teóricas e práticas:

- uma *experiencial* (o meu interesse pelo Desenho e pelo ensino do Desenho),
- uma *analítica* (refletir sobre as narrativas históricas e as ênfases discursivas em ensino do Desenho) e
- uma *educativa* (relacionar as motivações anteriores com meu campo de atuação na formação de professores de Artes Visuais).

Das motivações de experiências, análises e práticas artístico/educativas admito imagens e palavras dialogando em narrativas escritas e visuais, das quais interessei-me particularmente pelas construções da frase “eu não sei desenhar”. Que noções e imagens poderiam ser encontrados nos discursos e nas práticas que reforçavam essa noção?

Todas essas percepções, entre outras, são vistas tanto nas narrativas concretizadas na escrita quanto nas narrativas visuais, visibilizadas nas imagens escolhidas e, por isso, se consubstanciam como abertas a múltiplas

interpretações. A este respeito, Bochner e Ellis (2002) percebem o uso de narrativas visuais e escritas em uma pesquisa não só como forma de compreender a representação em um processo do criar, mas também como uma forma de investigar que evoca o autoentendimento e a autorreflexão. São imagens que possibilitam o acesso e a reflexão acerca de experiências vivenciadas por contarem/narrarem uma história (Pereira, 2012).

Por conseguinte, as narrativas escritas e visuais presentes nesta tese seguem um trajeto que redescobriu, a partir das vivências com o tema de estudo, narrativas e modalidades de enxergar a história, procurando reconhecer as plataformas de construção do olhar e seus discursos em ensino de Desenho, registrando e fixando na escrita do texto, a revelação do objeto em estudo, reconhecendo o tempo e o espaço num trabalho interpretativo e reflexivo dos dados e das experiências.

No que tange aos aspectos específicos de situação das metodologias escolhidas, o uso de narrativas escritas e visuais é construído em um espaço em que o autor da mesma está presente e, durante a trajetória da investigação, é (re)significado, concordando com Agamben (2007: 59) quando ele menciona: “o autor está presente no texto apenas em um gesto, que possibilita a expressão”.

O gesto nesse caso é o Desenho na formação de professores de Artes Visuais, historicizado e traçado em linhas de pensamento nas ênfases apontadas. A possibilidade são os recursos de construção das narrativas e a expressão é a produção de interpretações que o texto e as narrativas visuais em e sobre Desenho procuram trazer ao leitor.

Acerca da poética deste gesto, deste ato que a escrita e as imagens traduzem, como Salles (1998), entendo o caminho criador em sua tensão entre limite e liberdade e nas tensões que provoca, o Desenho é o contexto do qual o processo é construído, das narrativas visuais que historicizo e repenso o Desenho e seus processos às que construo, dos diários de bordo, aos muitos

esboços e aos Desenhos.

Busco nesta investigação, ao desenhar, compreender e interpretar com maior acuidade o Desenho desde o pensamento e relacioná-lo, por meio das experiências práticas na pesquisa de campo, de forma a construir pontes artístico/educativas intersubjetivas que se concretizam da memória à representação do traço na superfície plana do papel.

Esse processo constituiu-se em maturação contínua, reestruturando e refletindo sobre o espaço de discursos em que o ensino de Desenho na formação de professores e docentes de Artes Visuais utilizou-se de ênfases particulares que defendiam formas de pensar e de produzir o Desenho, da técnica ao tecnicismo, da expressão ao livre-expressionismo, do processo criativo à criatividade, do pensamento à cognição.

Portanto, depreendo que dos caminhos metodológicos traçados, qualitativamente, renovei meu olhar pontuando o ensino de Desenho como uma prática artístico/educativa.

Por realizar uma espécie de *pentimento*³ (Denzin, 2014: 1), ou seja, nas linhas que não podem ser apagadas pela borracha no esboço em Desenho e por isso caracterizam-no de maneira particular, construí a escrita desta tese não dentro de um discurso neutro, mas assumindo as diferentes estratégias e versões que o olhar investigativo em contato com o contexto proporciona.

Pelos motivos enunciados, interpreto nesta investigação o ensino do Desenho, ressignificado-o, estendendo-o em territórios geográficos, epistemológicos e experienciais de Brasil a Portugal como elo das tensões atravessadas (Räsänen, 1997), problematizando-as, tornando-o ponto de partida no meio (Lancri, 2002:18), no contexto pelo qual a pesquisa é enraizada, traçando caminhos interpretativos na formação artística e na

3 *Pentimento*, nos estudos de História da Arte, é uma palavra utilizada para se referir ao Desenho que fica esboçado por baixo de uma pintura, o qual, muitas vezes, demonstra ter sido um esboço do trabalho artístico. Não raro, encontra-se no *pentimento*, outras possibilidades de visão que não foram aproveitadas, mas serviram de base para o trabalho final.

formação docente de professores de Artes Visuais.

O meio se traduz como necessidade de ir mais adiante das barreiras e territórios delimitados da formação, de epistemologias, do “eu não sei desenhar”. Na brecha da escolarização, no desvio de uma postura que não segue uma visão neocolonialista, na ambiguidade, ir de encontro aos discursos e às suas ênfases para desenvolver uma mirada crítica e reflexiva dos conhecimentos construídos.



22. Para que Desenho? *Diário de Bordo*. Flávia Pedrosa Vasconcelos. Porto, Portugal. 2013.

O ensino do Desenho nesta investigação, desde o meio, do contexto, retoma as questões e tensões identificadas ao (re)pensar, (re)desenhar e (re)historicizar ignorâncias e conhecimentos em experiências (re)significadas que marcam as relações designadas a partir do currículo em narrativas sobre os caminhos da formação artística na formação de professores de Artes Visuais.

Perguntei-me, neste sentido, de que maneira podem as narrativas escritas e visuais da investigação revelarem as ênfases do discurso explícitas e implícitas que contribuam qualitativamente para a construção de práticas artístico/educativas no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UNIVASF, para minha atuação profissional na instituição e para se pensar o Desenho na formação inicial de professores em nível de Brasil e de Portugal.

Pelo enunciado neste capítulo, espera-se que dos dados novos emergentes do estudo comparativo presente na pesquisa empírica dos casos brasileiro e português, sirva para iluminar o debate atual revisto no capítulo 2 desta tese.

4 Apresentação e análise dos dados a partir dos contextos do Brasil e de Portugal

Como se depreende de revisão teórica do capítulo 2, cada autor defende uma forma de enxergar teoricamente o ensino de Artes e, neste caso, o ensino de Desenho.

Após uma série de transformações e mudanças sociais, econômicas e culturais e, com intensidade no final do século XIX e primeira metade do século XX, o ensino de Desenho tem enfoque em uma grande profusão de teóricos, na defesa como disciplina e conhecimento específico no nível do Ensino Básico, e na Educação Superior.

Gradativamente, autores como Viktor Lowenfeld, Herbert Read, John Dewey, Arthur Efland e Elliot Eisner, tornam-se referências no Ocidente e desenvolvem interesses na aprendizagem com ênfase na imaginação, na criatividade, na análise e na reflexão. Desses autores e dos que confrontaram suas ideias, derivam um conjunto de conceitualizações que indicam o Desenho na construção de processos cognitivos advindos do pensamento à concretização da representação.

Dado o panorama, faz sentido perguntar: tem mesmo o docente que leciona Desenho influência na percepção e apropriação do “saber desenhar” na formação artística de professores de Artes Visuais?

Volto então ao “não sei desenhar”. À linha de que se não se sabe desenhar, não se pode ensinar Artes Visuais (Duncum, 1999: 33), em outras palavras de que se não se sabe um certo tipo de Desenho, noção essa ligada geralmente ao Desenho mais propriamente idealizado, com características visivelmente de apropriação técnica das formas, de apresentação de uma realidade concreta.

Muitos professores (e quiçá docentes) de Artes Visuais sentem o que senti e percorro desconstruindo e revendo nesta tese, de que eles não conseguem traçar linhas, representar as formas, de acordo com certo padrão acadêmico.

As pesquisas de Ashton (1999) e Kovats (2007) indicam que este “não

sei desenhar” é tido como um desencorajamento ao aprendizado em Desenho, pois o desejo de se desenhar “bem”, no contexto ocidental, é invariavelmente construído para significar que o Desenho é idealizado realisticamente, ou seja, busca a representação fidedigna da realidade.

Destarte, direciono os questionamentos que me levam a pensar os limites e os territórios que enunciam a metodologia do ensino do Desenho nos currículos: qual a diferença, neste ponto, entre ensinar Desenho na escola e ensinar Desenho na Educação Superior, na formação de professores de Artes Visuais? Que habilidades e competências são necessárias, que discursos e práticos devem ser enfatizados nestes dois contextos?

Sabe-se que a escolarização do ensino de Desenho abarca estratégias que enfatizam e determinam o desenvolvimento do olhar em diferentes aspectos, as quais atuaram e continuam a atuar na determinação do que é padrão ou não do uso de conceitos, práticas, tecnologias, do uso dos métodos e currículos no ensino de Artes Visuais.

Neste aspecto, considero que isto tenha uma gravidade intensificada, pois mesmo nos primeiros contatos com o espaço educativo, o Desenho se distancia da experiência cognitiva em Desenho, quando se tem ainda disseminada a noção de que o aprendizado do olhar, se deve somente a um treino sistematizado e tecnicista, o qual é percebido analogamente à visão epistemológica de treinamento, de adestramento nos processos de construção da representação, lembrando ideais tradicionalistas.

De que maneira então o ensino do Desenho é percebido na formação de professores de Artes Visuais? Como os discursos que envolvem ênfases direcionadas sobre o uso da técnica, da polarização entre técnica e expressão criativa e da construção da cognição podem ser empregados?

A seguir, encontro pistas em narrativas históricas que demonstram interpretações acerca das respostas a estas perguntas.

4.1 Ênfases dos discursos e das práticas do ensino de Desenho na atualidade

Revejo neste tópico narrativas que revelam ênfases do ensino do Desenho em coadunação com um recorte acerca de perspectivas históricas, considerando as influências de discursos e práticas em que cada ênfase foi reforçada na História do ensino de Artes Visuais Ocidental.

Considero também as abordagens filosóficas do ensino do Desenho e as correntes do ensino artístico já discutidas. A partir daí, descrevo estas ênfases e suas características, presentes nos discursos e nas práticas do ensino do Desenho da atualidade na amostra portuguesa e brasileira.

Podem ser encontrados discursos e práticas no ensino de Desenho nos trabalhos teóricos das áreas de História da Arte e ensino de Artes Visuais, como nas narrativas de Da Vinci (1958), Pevsner (1962; 1973), Vitet e Viollet-Le-Duc (1984), Feldman (1995), Gombrich (1999), Efland (2002), Osinski (2002), Riley (2002), Hauser (2003), Arriaga (2005), Belting (2006), Bell (2007) e Durant (2009), entre outros.

Por conseguinte, entende-se que o ensino do Desenho tem uma longa história na sua formalização em instituições educacionais, passando pela sua adequação de área de saber ao uso curricular como disciplina.

Entendo que grande parte das influências no ensino do Desenho na formação artística de docentes de Artes Visuais no Brasil e em Portugal na contemporaneidade tem sua raiz nas concepções de ensino do Desenho. Estas, divulgadas e difundidas nos discursos do final séculos XIX na História Ocidental do Ensino de Arte, são interpretadas em premissas envoltas na ideia do “como-fazer” em um “como desenhar” ou um como ensinar o “saber desenhar”. Por isso, aponto adiante os períodos significativos para a

construção dessas influências.

Como período pontual da História do ensino de Artes Visuais nesta trajetória, indico o Renascimento, período em que seus pressupostos de ensino e aprendizado artístico tem influência a persistir aos dias atuais.

Inspirado na antiguidade clássica greco-romana, o Renascimento buscou recuperar seus ideais, tendo o Desenho como matriz obrigatória de passagem (De Duve, 2012: 25) no aprendizado plástico da Pintura, da Escultura, da Gravura e da Arquitetura e revisando a noção de Arte, aproximando-a da Ciência.

Por isso, a institucionalização do ensino artístico do Desenho deu-se formalmente nas Academias francesas e italianas, que no início eram grupos de artistas que se reuniam com estudantes e interessados para discutir sobre Arte e Cultura no geral, tanto como desenhar e produzir seus trabalhos.

Como instrumentos institucionalizados no processo de ensino, os livros com modelos da Idade Média são reformulados nas Academias, tornando-se em uma espécie de manuais didáticos com esmerada observação da natureza, por meio do detalhamento de superfícies e simulação de profundidade, além de manter a função reprodutora (Pelayo, 2009: 16). Com isso, a geometria, as proporções, a perspectiva e outras regras matemáticas são acrescentadas no treino do olhar e do gesto do desenhar.

Por sua vez, as Academias italianas tinham comumente o nome do mestre que as inspirava ou que se destacava no ensino. Propagavam os trabalhos manuais como uma labuta desprezível e o Desenho, como era conveniente para o ensino e aprendizado de Pintura, tinha seu papel na percepção social entre o artista e o artesão.

Dessa forma, o estudante que desenhava modelos para produzir objetos manufaturados tinha menor prestígio que o que desenhava modelos para compreender melhor as formas, mas ambos, no sentido pedagógico, eram conduzidos a um tipo determinado de treinamento do olhar.

Posteriormente, foram sendo introduzidas normas e regras mais institucionalizadas e específicas para o ensino artístico. Então, as Academias italianas e francesas tiveram progressivamente sua função dirigida para se configurarem em instituições educacionais com o objetivo de prover formação estética e a elevação da figura do artista como gênio e membro efetivo da elite cultural.

A Academia que seguia os pressupostos de Leonardo da Vinci além da experiência prática do conhecer Desenho, discutia-o como Ciência, explicitando e argumentando a seu favor, somando questões matemáticas às técnicas de obtenção da imagem desenhada, procurando a verosimilhança dos objetos e dos pensamentos não como reprodução, mas como forma de entendê-los melhor e com qualidade.

Século depois, a visão da Academia de da Vinci dá abertura à noção de Desenho Acadêmico, que torna-se disciplina em algumas instituições universitárias bem como se relacionou com o aspecto de rigidez técnica, realista e idealizada no aprimoramento do olhar, revistando e apropriando-se de ideais da Antiguidade Clássica para a interpretação contextual das imagens no mundo.

O modelo acadêmico de ensino do Desenho foi defendido nos currículos com influências do Neoclássico, sendo ainda concepção encontrada e determinante na constituição dos cursos de nível superior na área de Artes Visuais em Portugal e no Brasil.

Em ensino do Desenho, as Academias eram encarregadas de divulgarem e legitimarem os princípios e regras artísticos em conferências e lições didáticas, as quais geralmente consistiam das seguintes ferramentas didáticas:

- de cópias de Desenhos de mestres, em sua natureza e não como simples exercícios; copiar e reproduzir a partir de um relevo;
- a representação matemática da perspectiva;
- o conhecimento científico da natureza e na anatomia;

- os modelos e formas clássicos na busca pelo aperfeiçoamento ao último nível possível de idealismo.

Distanciando-se do Artesanato no alargamento do espaço e das possibilidades de aprendizagem artística, as Academias colocaram o Desenho como um eixo articulador de todo o ensino artístico, não apenas como disciplina, apelando ao uso do intelecto, se configurando como orientação do trabalho, alma da expressão, alimento do espírito, se convertendo na disciplina-mãe das demais nas Artes Visuais (Arriaga, 2005: 211).

Nos períodos históricos seguintes, nos vários países europeus, os debates entre razão e emoção, Arte e Artesanato, a difusão das Academias, das guildas (corporações de artesãos) e dos grupos e sociedades de artistas mais ou menos organizados, traz o Desenho como fator central da ênfase criativa e associado ao desenvolvimento social, cultural e econômico e com isto, da Educação.

São consequências desse movimento o aparecimento e a difusão de Escolas de Arte dirigidas às crianças e jovens. Logo após, ocorre a generalização do Desenho como disciplina no campo artístico de escolas públicas, acessível a toda população logram êxito, alternando o foco dos discursos de ensino e aprendizagem entre uma ênfase mais direcionada à técnica e outra à expressão.

No final do século XIX, foi estimulado e desenvolvido amplamente o Desenho como disciplina e conhecimento específico para a classe trabalhadora em diversas escolas públicas pelo governo inglês e pelo governo da França.

Com vistas ao progresso industrial e às inovações tecnológicas, as políticas públicas educacionais nestes países são orientadas para o Desenho que tem seus processos de ensino e aprendizado atrelados a uma visão utilitarista. (Pevsner, 1973: 249).

Outro fator importante que pode ser encontrado nestes discursos do Desenho e do desenvolvimento industrial é que a partir daí surge a recomendação de que o Desenho deveria ser ensinado ao longo do aprendizado da escrita, o que o coloca num patamar equivalente à aquisição da linguagem comunicacional pela criança e, propicia a sua construção como parte de um vocabulário gráfico a ser adquirido em consonância com outras áreas dos currículos escolares.

Portanto, na sociedade inglesa em fins de século XIX, há divergências entre as diferentes visões de um ensino do Desenho defendidas: uma com base na exigência da indústria, mais próximo da ideia de *Design*, que entendia a formação para o trabalho artesanal e fabril, alotado no progresso industrial. Outra, com base no Desenho ensinado numa visão integral de formação dos indivíduos, levando em consideração a expressividade necessária ao desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Seguindo o percurso do desenvolvimento econômico, na Alemanha, em meados do século XX, surgiram escolas de aplicação de Artes. Estas, com foco nas ciências, no comércio e na indústria, tendo em comum a visão de que o Desenho deveria ser visto como disciplina que levava a uma especialização manual, benéfica para o progresso do país. (Osinski, 2002).

O resultado dessa política foi que se ensinava Desenho desde a infância e os jovens chegavam com um nível técnico mais avançado de conhecimento na área quando alcançavam as escolas que trabalhavam com a junção Arte e Artesanato, ou seja, uniam as técnicas de Desenho a um processo de desenvolvimento de produtos.

O pensamento moderno do teórico britânico William Morris no movimento *Arts and Crafts* contra a mecanização da indústria, traz o artesão ao nível do artista, demonstrando a importância do artista transfigurar-se em “artífice-desenhador” (Pevsner: 1962: 57). Neste sentido, uma questão a

considerar é a de que esteticamente valorizaram tendências ligadas a padrões neogóticos, superfícies rústicas, desenhos repetidos, alongamento nas linhas e elementos que auxiliavam a expressar a beleza inerente do produto manufaturado com um olhar artesanal.

As ideias de Morris e sua atuação no movimento *Arts and Crafts* teve como consequência a difusão das concepções de um ensino do Desenho ligado ao aprendizado artesanal, no qual as Artes Visuais estavam conectadas diretamente a uma estética do produto e ao mercado de consumo.

Por outro lado, as influências de Morris foram fonte de inspiração a Walter Gropius, fundador da escola Bauhaus em 1919 na Alemanha. Este desenvolve, na prática, a Educação das Artes Aplicadas, levando o conceito de Artesanato e do Desenho ao campo prático em que a produção era relacionada às suas funcionalidades e estética, tendo em mente o apelo ao desenvolvimento da produção industrial. (Efland, 2002).

Sendo importante marco no ensino artístico, a Bauhaus em um primeiro momento estimula o processo criativo numa perspectiva artesanal e posteriormente, avança em direção à produção industrial e ao funcionalismo dos produtos. Destes dois períodos pode-se retirar duas pedagogias do ensino do Desenho que foram relevantes no currículo: a de Johannes Itten e a de Walter Gropius.

O ensino de Desenho para Itten, tinha a ver com a invenção e a imaginação num processo que suporta a criatividade por meio de experiências significativas. Já para Gropius, o ensino do Desenho estaria ligado diretamente com o processo industrial, funcional e pragmático.

Segundo referido em Pelayo (2009: 54), considero que esta relação de contradição nos discursos dos dois teóricos e docentes da Bauhaus demonstra uma relação de contradição entre a visão da Arte e a função da técnica, de uma visão contextualista com uma funcionalista, em que evidenciava uma dicotomia entre o processo artístico e intersubjetivo e o processo da produção

com fins econômicos.

Em outra perspectiva, por intermédio da decisão do governo Russo, nas duas décadas iniciais do século XX, é oficializada uma política de ensino de Arte público e gratuito, dando acessibilidade a todos.

Para tal intento, foi elaborado um documento em Moscovo no ano de 1918 por um grupo de artistas que descrevia como deveria ser organizado um currículo na área de Artes de forma a atender os anseios socialistas e rever a organização dos sistemas educacionais direcionados ao ensino e ao aprendizado artístico.

Anatoli Lunatcharski é a figura expoente desse grupo, e pressupunha que não tinha cultura o indivíduo que não soubesse formular e demonstrar sua ideia por meio de um Desenho. Para o professor, era então essencial, ter propriedade no uso do traço para que pudesse repassar este aprendizado ao estudante. A educação pública devia então traduzir o ensino de Desenho em uma perspectiva de ofício ou habilidade a ser apreendida tecnicamente .

Na prática, ao reaver o ensino do Desenho, o governo russo fortaleceu a Arte a partir do Artesanato e enfraqueceu as Academias e grupos de artistas, os quais naquele momento ainda permaneciam sob influência de ideais clássicos de representação.

Assim, de 1918 a 1920, o ensino artístico passa a ser realizado em escolas estatais, que depois dá abertura para a fundação da Vkhutemas/Vkhutein, instituições especializadas pela formação artística técnica e avançada, criadas para preparar mão-de-obra de artistas que fossem altamente qualificados tanto para a indústria quanto para a função de docentes que atuariam no ensino superior e professores que atuariam no ensino técnico (Lodder, 1983).

Comparada com a Bauhaus em alguns aspectos do currículo, diferenciava-se da escola alemã, pelas contradições e divergências entre os integrantes e os responsáveis pela docência, os quais dividiam o ensino do

Desenho em: reutilização do decorativo, expressão artística e artesanal pura, vinculação com a produção e as práticas cotidianas (Wick, 1989: 80).

Em uma análise que visa uma profundidade reflexiva, pode-se visualizar que nos espaços de ensino de Desenho nos países apresentados e até metade do século XX, podem ser apontados a dedicação, a necessidade de representação por meio de reprodução realista e o estudo com objetivo do aprimoramento da técnica como características preponderantes nos currículos das instituições educacionais artísticas.

Sendo assim, no contexto assinalado, compreendo que a Educação em Artes com foco no Desenho, foi promulgada no início do século XX nos currículos das instituições formais de formação artística na separação da Arte e do Artesanato, do Desenho para o aprendizado escolar voltado à indústria e do Desenho para o aprendizado considerado artístico, relegando o ensino deste último às faculdades ou academias de Belas Artes. Dessa maneira, a ênfase na técnica em Desenho oscilou entre o pragmatismo e os cânones de beleza ideal e cópia do real revisitados.

No contexto do continente americano, revela o estudo de Efland (2002), a influência direta do pensamento dos Estados Unidos da América - EUA a partir da década de 1950 acerca do ensino do Desenho. Este, foi um dos pontos defendidos na reformulação dos currículos dos cursos de formação de professores de Artes para a atuação na Educação Básica. A defesa apresentada deve-se à divulgação científica de diversos estudos de teóricos realizados no início do século XX na Europa e difundidos no país.

Outro fator importante para essa divulgação, deu-se por meio da atuação de docentes com considerável relevância e prestígio teórico no contexto das políticas educativas nas universidades, promovendo amplas discussões acerca das características dos processos de ensino e aprendizagem artístico e do desenvolvimento integral dos indivíduos com base na escolarização.

Destas considerações, encontro em muitos textos deste período em

diante, tanto nos EUA como na Europa, uma influência Ocidentalizadora de três ênfases do discurso: o Desenho relacionado como técnica a ser apreendida, o Desenho como expressão a ser desenvolvida e o Desenho como cognição que dá acesso à produção criativa.

Por essa razão, é notada uma mudança de foco nas políticas educativas e consequentemente dos currículos de formação de professores de Artes Visuais, saindo dos discursos basicamente tecnicistas do ensino de Desenho e indo de encontro aos conceitos que traduzem o Desenho como conhecimento disciplinar.

O ensino do Desenho neste sentido, interage conceitualmente com vários aspectos que o indicam em contextos de desenvolvimento técnico, expressivo, criativo e cognitivo.

Assim, encontro-me nesta investigação com análises interessantes nos contextos explicitados, presentes nas contribuições dos estudos psicológicos de Lowenfeld e Brittain (1957), nos estudos sobre a Arte como experiência contextualizadora de Dewey (2010) e nos estudos acerca da Arte como conhecimento que promove a paz e integração social essencial ao desenvolvimento humano em Read (2001).

Em meados das décadas de 1940 a 1950, surgem estudos psicológicos que tratam da expressão e do desenvolvimento da capacidade criadora da criança (Lowenfeld & Brittain, 1957). A este respeito, pode-se inferir que os estudos possuíam como referências as concepções filosóficas da abordagem experimental expressas na preocupação com a aquisição de processos de aprendizado em Desenho.

Com raízes nas décadas de 1960 e 1970, pode ser situada a revisão das noções acerca do pensamento e do ato criativo como instância de aprendizagem e da criatividade como processo de progressão de várias capacidades no ensino e no aprendizado nas instituições educacionais por intermédio dos trabalhos dos teóricos Guilford (1950), Lowenfeld & Brittain

(1957), Gardner (1973), Read (2001) e Dewey (2010).

A discussão sobre criatividade no ensino de Desenho foi promovida e divulgada também em cursos de formação de professores, principalmente devido à influência teórica e atuação de Dewey no *Teacher's College* da Columbia University, na cidade de Nova Iorque, Estados Unidos. Nessa universidade, ele advogou o movimento educacional progressista e as mudanças das políticas de formação em Arte na América do Norte.

Adjunto a John Dewey, há a influência das ideias de Herbert Read. A Educação em Arte para Read (2001), deveria formar indivíduos eficientes nos vários modos de expressão, a seu entender, formar pessoas capazes de inovar e criar. Conectando com suas ideias, concordo que para tal êxito, no ensino de Artes Visuais, o Desenho desde a concepção como um pensamento concretizado, a uma representação da realidade é percebido como um conhecimento específico e científico.

Esses teóricos tiveram relevante influência no ensino de Artes, as quais funcionam no progresso dos discursos do ensino de Desenho durante todo o século XX, dando espaço para o debate acerca do desenvolvimento da capacidade de produzir, de criar, das fases das crianças no uso e interpretação do espaço com os primeiros rabiscos (que depois se tornam garatujas, com a ampliação da pesquisa do uso da linha no espaço) e nos estágios de aprendizagem correlacionado com outras áreas de conhecimento. Estes discursos aproximam o Desenho com a necessidade de apropriação de um vocabulário gráfico tanto nas universidades quanto no ambiente escolar.

Por outro lado e além dos teóricos já mencionados, outro teórico desponta nos EUA, neste caso, com uma visão que reforça o tecnicismo. Trata-se de Walter Smith que insiste no uso de manuais para o ensino do Desenho, tal qual realizado no começo do séc. XX na Inglaterra, tendo sido reconhecido com a publicação em maio de 1872 do texto denominado “The teaching of Drawing and use of blackboard illustrations”, reimpresso a partir do “The teacher”.

Portanto, oscilando entre concepções que enfatizaram ora a técnica, ora a criatividade, ora a expressão, ora a cognição, o ensino do Desenho no séc. XX no âmbito do Ocidente e observando o continente europeu e os EUA, teve como uma das consequências diretas destes estudos a multiplicação de diversas instituições educativas de viés público ou particular. Estas instituições trabalham diretamente ou têm um especial enfoque ao ensino do Desenho na infância e na adolescência nas décadas de 1940 à década de 1980.

Vale ressaltar que houve uma intensa divulgação de discursos, com o crescente interesse de psicólogos, teóricos, docentes e professores na década de 1970, que atribuem as noções de alfabetização visual, metodologia visual, fenômenos visuais, reconhecendo a visão além do seu sentido fisiológico, mas com uma orientação pedagógica, no intuito de tirar partido de suas funções em um currículo sistemático e acessível de aprendizado do olhar nas instituições educacionais. (Macdonald, 2004).

Da década de 1980 em diante, visualiza-se alguns parâmetros para reflexão sobre o ensino e a aprendizagem artística principalmente nos estudos de Lowenfeld, Dewey e mais recentemente, de Eisner, assim como de autores que releram suas visões, podendo ser evidenciada uma aproximação do ensino de Desenho em uma perspectiva de campo expandido (Krauss, 1984).

Dessa maneira, reitero que ocorriam significativas mudanças nas visões ocidentais sobre o Desenho e o ensino do Desenho no âmbito das escolas públicas ao longo do continente europeu, tendo como países indicadores de discursos e práticas a Inglaterra, a Alemanha, a França e a Rússia e no continente americano, os EUA.

Tendo em consideração o exposto acima, na tabela 3, esquematizo e relaciono as ênfases dos discursos enunciadas, interpretando seus câmbios nos contextos analisados.

País	Ênfase destacada	Características principais
Itália	Desenho e técnica Academias Neoclássico	1) Juízo estético em um aprendizado informal 2) Normas e regras de representação, eixo articulador do ensino artístico em Academias
Inglaterra	Desenho e técnica, 1) séc. XVI, 2) final do século XIX servindo a uma função de desenvolvimento da indústria	1) Desenho com função de apropriação da representação, escolas da burguesia 2) Desenho ensinado ao longo do aprendizado da escrita, visão utilitarista, em Escolas Públicas e posteriormente escolas de formação em Design
França	Desenho como técnica artística e funcional 1) Desenho como base do aprendizado artístico 2) Desenho e Artesanato, desenvolve manufaturas, séc. XVII	1) Desenho com função de apropriação da representação em Academias, 2) Desenho com fim estético de embelezamento dos produtos em guildas de artesãos e instituições educacionais como escolas de Desenho
Alemanha	Desenho como técnica 1) final do século XIX e início do séc. XX, Desenho como técnica e Criatividade em Desenho combinados 2) início do séc. XX a meados de 1950, Experiência em Desenho 3) década de 1920 e meados da década de 1970	1) Desenho para apreensão da realidade em escolas de Desenho 2) Desenho para treinar o olhar e possibilitar a criação e a invenção em escolas de formação em Design, como a Bauhaus 3) O Desenho como processo advindo da experiência com o traço, revisão dos espaços do ensino e do aprendizado em escolas públicas
Rússia	Desenho como técnica a ser apreendida 1) início do séc. XX	1) Desenho para uso técnico no desenvolvimento nacional da indústria em escolas públicas, instituto Wehutemas
EUA	Ensino do Desenho na déc. 1950 para desenvolvimento de novas políticas educativas. Desenho e técnica, Desenho e expressão, Desenho e criação, Desenho e cognição.	1) Mudança no discurso tecnicista devido à influência das pesquisas divulgadas. 2) Desenho nas escolas entre as diversas ênfases, com uso de manuais.

Tabela 3 – Tabela que resume os discursos enfatizados na prática do ensino de Desenho nas narrativas históricas abordadas

Pontuo que ao mesmo tempo em que estas mudanças eram discutidas e difundidas em uma corrente que valorizava o progresso industrial, permaneciam as instituições educacionais em uma bilateralidade de concepções: em algumas escolas havia a vigência da noção de que o aprendizado em Desenho é ato sensível, dando valorização à subjetividade, enquanto em um outro movimento, a noção de que o Desenho deve ser apreendido por meio da observação de modelos e do desenhar da figura humana, com estímulo ao uso das técnicas.

Sobre as influências dessas narrativas historicizadas na atualidade e a bilateralidade das concepções difundidas, De Duve (2012: 66) sinaliza que dois modelos persistem no ensino artístico do século XX, chegando ao século XXI:

- I) o acadêmico, inserido na tradição e
- II) o da Bauhaus, numa visão moderna, nas convenções de uma abordagem gráfica em que acrescentar uma forma na busca de uma composição é essencial na trajetória do aprendizado.

Como o autor trata de Escolas de Arte num enfoque particular de expor os princípios em que basearia uma experiência de ensino artístico a ser realizada na década de 1990 na França, considero que estes modelos e os que foram historicizados nesta seção do trabalho fazem parte das concepções teóricas e das ênfases que cercam as trajetórias e percursos do ensino do Desenho por docentes nos cursos de formação de professores de Artes Visuais na atualidade.

Como Molina (1995), citado em Pelayo (2009: 56), concordo que o ensino do Desenho na visão moderna, a partir da década de 1950 teve um “descrédito generalizado”, pois não apenas as ideias em discursos e práticas da Academia resistiram às discussões e transformações ao longo do tempo, mas houve um intenso movimento conceitual que aliou as Artes Visuais ou a uma função decorativa, ou a um livre-expressionismo ou ainda ao uso exacerbado

de uma gramática visual.

Cito as seguintes características das concepções assinaladas: referência às técnicas, às expressões, à estrutura, do ensino e do como ensinar como “receita”, das oposições, contradições e tensões, a apropriação de objetos e espaços, a desfiguração na representação e o uso de novos meios tecnológicos.

Essas características são configuradas em discursos e práticas na experiência e na formação do docente que forma os professores de Artes Visuais como espaços do saber que aparecem como determinantes na literatura da área, e podem ser observadas e classificadas neste sentido, percebendo-se que em alguns contextos e períodos uma ou mais ênfases estiveram presentes, permeando a experiência didática discursos e práticas do passado que permanecem na atualidade.

Destarte, descrevo a seguir com maior precisão e com base nas narrativas já discutidas, o que considero como as ênfases dos discursos e das práticas encontradas, reconhecendo suas referências desde os currículos aos discursos e práticas do “saber desenhar” e do “não saber desenhar” desenvolvidos pelos docentes que lecionam Desenho na formação artística em Artes Visuais.

Dessa maneira, das instituições formais de formação artística ao aparecimento das instituições formais de formação de professores de Artes Visuais, o Desenho esteve presente como espaço estratégico do ato de observar, analisar e pensar o meio ao ato de criar, sendo utilizado e, muitas vezes, subvertido nos currículos a conteúdos decorativos, como técnica de utilidade pragmática, ou ainda, como habilidade a ser desenvolvida para a prática profissional.

Sabendo que essas ênfases fazem parte de escolhas dos docentes, que envolvem sua formação nos contextos narrados, classifico-as na atualidade com as seguintes definições: ênfase do Desenho e Técnica, ênfase do Desenho e Criatividade, ênfase do Desenho e Expressão e ênfase do Desenho e Cognição.

- I. *Ênfase do Desenho e Técnica*

A primeira ênfase que indico estabelece o Desenho como técnica a ser adquirida prevalecendo um discurso que está presente em diversos momentos na História Ocidental da Arte tal qual é conhecida, e que teve a abordagem filosófica analítica como veículo divulgador com plena difusão no período do Renascimento, com o retorno aos ideais de produção artística da Grécia Antiga.

Revedo este período, entendo que as regras existiam com a função de posicionar racionalmente o Desenho como centro do aprendizado artístico, que deveria recorrer a uma série de aprendizado na qual se primava pelo treinamento do olhar, com a observação e a cópia na tentativa de reprodução fiel de modelos exercendo papel incisivo e classificatório. Após cumprir um aprendizado mínimo em Desenho, se poderia seguir os estudos e se dedicar a outra prática artística, mais comumente a Escultura e a Pintura.

Apesar de ter considerável influência na aquisição qualitativa do conhecimento em Desenho por meio de estratégias de observação das formas e de compreensão dos espaços que a linha e o contorno traduzem na superfície, percebe-se que a ênfase do Desenho como técnica a ser adquirida ressurgiu no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX.

Divulgada e submissa à necessidade de profissionalização, a ênfase do ensino do Desenho e Técnica é subvertida a um olhar que coloca a técnica e sua apropriação racional e acrítica como centro do aprendizado, sendo ignoradas outras perspectivas que a experiência do desenhar possibilita na Arte/Educação.

Dessa forma, refiro que a ênfase do ensino de Desenho como técnica a ser adquirida além de tornar-se política pública no período da Revolução Industrial na Inglaterra (Pevsner, 1962) e na promoção da Educação para

Todos⁴, foi divulgada e promovida ocidentalmente em exercícios de manuais e livros de atividades. Com o objetivo de promover o aprendizado de técnicas de Desenho no intuito não de treinar o olhar ao que se vê, focava em exercícios que levassem a um olhar reprodutor, procurando retratar formas e objetos em uma perspectiva de representação fiel.

A técnica concebida dessa forma transformou-se em discurso do tecnicismo em que persiste uma relação de proximidade da aquisição de habilidades determinadas de representação à produção industrial, na qual persevera uma visão moderna do conhecimento em Desenho promulgada como chave para tornar os indivíduos “bons operários”.



4 A *Educação para Todos* é um movimento que partiu como estratégia da universalização da escolarização básica para toda a população, tendo origem na ascensão da burguesia ao poder na Revolução Industrial no advento do capitalismo. A formação de operários com saberes fragmentados e readequados ao trabalho nas indústrias foi prioridade dos governos no século XX. No século XXI, o Banco Mundial lança o *Programa Educação para Todos*, com objetivos semelhantes, demonstrados nos documentos de Jomtien em UNESCO (1990) e no Marco de Dakar em UNESCO (2001).



23. *Desenhos - cópia? (primeiras tentativas). Diário de Bordo.*
Flávia Pedrosa Vasconcelos. Porto, Portugal. 2013.

Apesar de coexistirem características metodológicas da abordagem analítica e da observacional, no que tange aos manuais e ao uso de elementos auxiliares como ferramentas no processo progressivo de apropriação das linhas e das formas, revelando uma preocupação com habilidades, com a representação desde a observação à sua concretização, o que importa na defesa da técnica em veracidade é o produto desenhado e não os processos de ensino e aprendizado. O Desenho é então visto como um produto do desenharentre formas pré-concebidas, em uma manualidade do gesto mecanizado.

Dessarte, a ênfase no Desenho e Técnica pode ser uma plataforma para se lançar a busca da compreensão do abstrato ao concreto no ensino/aprendizado do Desenho, desde que não enfoque no território do tecnicismo, extramando a necessidade de primazia, não se restringindo a apenas este viés didaticamente.

- II. Ênfase do Desenho e Criatividade

Em uma plataforma diferenciada do ensino do Desenho, encontra-se a ênfase do Desenho e Criatividade, podendo ser situada a partir do texto de Lowenfeld e Brittain (1957). Neste texto, o aprendizado do Desenho é visto de acordo com os estágios em que poderiam ser encontrados na infância, das garatujas, passando pelo registro que liga-se à realidade à representação construtora.

As interpretações dos autores citados acerca dos diferentes estágios de desenvolvimento do aprendizado em Desenho, retratam uma discussão que se abre no campo da Arte/Educação no período e que reposiciona a área Desenho, enfatizando-a como área artística a ser estimulada e ressignificada no aprendizado escolar das crianças.

A ênfase da criatividade no ensino de Desenho traduz o aprendizado como um processo de tentativas e descobertas de materiais, em que o corpo é

parte atuante do aprender. A criatividade é então configurada na perspectiva da invenção, por meio das ações do corpo com os processos de criar e os meios, refletindo na produção artística um percurso que direciona ao perceber.

Nesta ênfase, o gesto manifestado e suas possibilidades tornam-se mais relevantes que o produto desenhado. Mede-se a aprendizagem efetiva pelo desenvolvimento da capacidade de expressão artística dos indivíduos, presumindo que este pudesse ser apreendido com o tempo de dedicação aos estudos e pela sequência e variedade de trabalhos produzidos.

A criatividade em Desenho, foi mal interpretada e pode-se inferir um desvio das concepções na prática, por meio do “fazer pelo fazer” ou “Arte pela Arte”. Reconhece-se este desvio em atividades elaboradas e dirigidas pelo professor, sem função definida, como as que mencionei nas narrativas pessoais.

Um exemplo evidente disso em Desenho é o professor orientar os estudantes a desenhar, sem dizer o porquê, nem dar maiores explicações, simplesmente entregar material e folhas de papel A4 e dizer algo como “criem um Desenho”. Um outro exemplo pode-se fazer quando se encontra pressuposto em exercícios e atividades e até em anúncios publicitários a ideia de que todos são criativos, como se capacidade inata fosse, não precisasse ser desenvolvida.

- III. Ênfase do Desenho e Expressão

Com a perspectiva pragmática lançada por John Dewey na sua publicação *Art as Experience* em 1934, o campo da formação de professores traduziu a ênfase na experiência. Ele retrata que o ensino de Arte deve estimular o desenvolvimento artístico provindo de um conjunto de práticas, em uma construção crítica e reflexiva com o contexto dos indivíduos.

No ensino do Desenho, o resultando foi o enfoque no conhecer pelo processo do fazer, colocando a experiência à serviço da necessidade de

expressão e de processos expressivos. Assim, a liberdade criativa comunga com a imaginação e a expressão nas práticas do ensinar e aprender, culminando em exercícios plásticos que tendem a utilizar ao máximo os materiais e meios.

Neste sentido, o ensino do Desenho não é focado apenas em interpretar o gesto e suas possibilidades representativas, mas também atravessar experiências estéticas no reconhecimento do sensível, contextualizando imagens mentais e espaços de saberes e fazeres em diálogo com uma compreensão dos limites do desenhar.

Um outro viés da ênfase do ensino do Desenho e Expressão pode ser apontada na busca por uma gramática básica no aprendizado visual, a qual teve como referência a abordagem filosófica gráfica, como exposto em Simmons (1992), em que o ensino do Desenho faz parte de um ensino desenvolvido progressivamente que leva o estudante a se apropriar da linguagem à qual a imagem e sua produção tem sua parte.

24. *Desenho com uso de café e tinta nanquim Diário de Bordo.*
Flávia Pedrosa Vasconcelos. Porto, Portugal. 2013.



Neste viés, a expressão é buscada desde uma gramática que possui elementos básicos, como o ponto, a linha, o plano, o volume, entre outros, que devem servir a um aprendizado característico para depois serem apropriados em experiências releitoras de suas propriedades e possibilidades.

Conforme discutido, a ênfase do Desenho e Expressão no ensino do Desenho pode se destinar ou a um uso dessa gramática dos elementos básicos como norma unívoca de ensino ou a um “livre-expressionismo”. Este último, ligado a questões emocionais que provêm satisfação, mas sem preocupação com os processos que levam ao pensar, gestualizar e representar na experiência promovida pelo ato de desenhar.

No cotidiano escolar, esta prática pode aparecer em atividades em que são enfocadas a necessidade do estudante de expressar-se e seus sentimentos, em um cunho por vezes terapêutico e por meio disso se justificam as escolhas de materiais e meios e, por conseguinte, todo o processo de ensino e aprendizagem.

Destaco que a ênfase no ensino do Desenho e Expressão pode conduzir a um aprendizado esquemático da linha, favorecendo a correlação entre imagens mentais e elementos gráficos, e articulando o tempo do fazer a um tempo do experienciar no ensino/aprendizado.

- IV. Ênfase do Desenho e Cognição

Entre as oposições e tensões nos discursos e práticas do ensino do Desenho, na defesa da técnica, da criatividade e expressão, é nas últimas décadas do século XX também propagada a ênfase na cognição em Desenho, na qual ele representa uma realidade que é observada e reproduzida, mas não necessariamente com foco na técnica nem na busca de uma representação fiel da mesma.

Na área da Arte/Educação, as ideias de Elliot Eisner são importante referência quando se verifica a difusão da ênfase do Desenho como Cognição

aliada a muitas outras vozes que dispõem do final do século XX em diante, verificada nas recentes descobertas da neurociência e das ciências cognitivas.

Eisner desenvolve em seus estudos uma atenção especial para o cognitivo nas Artes, descrevendo e repensando contemporaneamente a técnica, a expressão e a criação no ensino artístico, revendo estas ênfases de forma a contextualizar razão e emoção no processo de ensino como uma experiência criadora, uma “artistry” (Eisner, 2003).

Por este motivo, as ideias de Eisner vem tido forte influência no reposicionamento das Artes (e de suas categorias particulares) como conhecimento específico e relevante na Educação, difundindo uma cultura da cognição por intermédio da apropriação de competências e habilidades no uso de materiais e técnicas no ensino artístico.

Neste aspecto, considero significativa a publicação em 2011 denominada *Thinking through Drawing: practice into knowledge*, editado por Andrea Kantrowitz, Angela Brew e Michelle Fava. Neste trabalho, podem ser encontrados textos que discutem a prática e a Pedagogia do Desenho, questões interdisciplinares e sobre os territórios do pensamento em Desenho.

Em um outro estudo, pode ser entendido a revisão da disposição de termos que se referem ao conceito de construção do Desenho e do vocabulário gráfico no aprendizado, coloca a “graficidade” ou “graficacy” (Garner, 2010) equiparando o aprender a desenhar com o aprender da literacia e ao aprender numérico, sendo todos indispensáveis e, refletidos em sistemas de produção simbólica interdependentes.

No ensino do Desenho, o aprendizado da “graficidade” é cognitivo e se daria do abstrato ao concreto. Do pensamento, pela ampliação das imagens mentais e pela consubstanciação das mesmas em um processo em que se consulta o vocabulário gráfico e se utiliza o corpo no gesto contextualizador. Dessa forma, a “graficidade” revisita as imagens já criadas tanto pelo indivíduo como as possíveis imagens de referência no processo de produção da

representação artística.



25. *Desenho realizado ao escutar ao vivo uma orquestra, pela primeira vez na vida. Diário de Bordo.* Flávia Pedrosa Vasconcelos. Rovaniemi, Finlândia. Museu Korundi. 2013.

Destarte, a ênfase do Desenho e Cognição reúne a necessidade da certificação do Desenho como disciplina relevante no ensino artístico e na formação de professores de Artes Visuais, trazendo um debate alargado e que proporciona uma perspectiva Multi, Inter e Trans nos processos de ensino e aprendizagem das Artes nas escolas.

Sabendo que as quatro ênfases apontadas indicam questões metodológicas que partem de repercussões filosóficas e históricas e, percebendo o universo dinâmico da prática do ensino de Desenho e da ausência, da brecha ou ineficácia na formação artística acerca do “saber desenhar”, entendo que os discursos e as práticas com estas ênfases foram muito provavelmente se deteriorando e se distorcendo na prática educativa. Poderão ter-se adúlterado dos seguintes modos:

Ênfases	Características principais	Desvios/Adultrações
Ênfase no Desenho e Técnica	formatação de como o Desenho deve ser ensinado e aprendido de acordo com regras rigidez, cópia, idealização da representação, uso de manuais	tecnicismo, técnicas descontextualizadas, esquecendo do aprimoramento do olhar com uso das regras.
Ênfase no Desenho e Criatividade	tentativas e descobertas , o corpo é parte atuante do aprender. A criatividade é configurada na perspectiva da invenção	uso do discurso da criação para considerar qualquer coisa como Desenho, sem pensar na pesquisa, no uso de tentativas e erros.
Ênfase no Desenho e Expressão	o enfoque no conhecer pelo processo do fazer, experiência à serviço da necessidade de expressão e de processos expressivos	uso de uma gramática básica como referência para todo o processo de aprendizado ou na “livre-expressão”. Ambos com pouca ou nenhuma preocupação metodológica e técnica, com o ensino relegado a atividades esparsas e descontextualizadas
Ênfase no Desenho e Cognição	repensa contemporaneamente a técnica, a expressão e a criação no ensino artístico, Arte, seu ensino e aprendizado como cognição	conceitualismo excessivo, verborrágica, desconhecimento sobre estudos cognitivos dificuldade de pensar, determinar ou explicitar os meandros dos processos de aprendizagem do Desenho pelo desenhar

Tabela 4 – Tabela que resume as ênfases do ensino do Desenho e seus possíveis desvios/adultrações

Com base no que foi exposto e descrito, sigo adiante, analisando o Desenho e seu ensino no caso brasileiro e no caso português, a repensar a formação de professores de Artes Visuais.

4.2 Análises do ensino do Desenho no Brasil e em Portugal

Do panorama enunciado no tópico anterior e tendo em consideração as ênfases do ensino do Desenho já referidas, realizo neste ponto recortes na narrativa dos contextos brasileiro e português que denunciam as plataformas de se construir o Desenho e seu ensino.

Tenho como objetivo nesta seção expor as principais narrativas históricas encontradas nos dois países e as suas relações com as tensões do “saber desenhar” e do “não saber desenhar”.

Como foi discutido anteriormente, essas tensões influenciaram a formação de artistas e, posteriormente, na expansão do ensino básico regular e público e a formação artística de professores de Artes Visuais, caracterizando um percurso delineado desde as políticas educacionais por uma série de contrastes entre teorias e práticas na formação de nível superior em Artes Visuais.

Por isso, são essas tensões presentes distinguidas e identificadas nos domínios dos processos de ensino e aprendizagem do Desenho nesta investigação por intermédio das quatro ênfases características: técnica, expressiva, criativa, pensamento/cognição.

A partir das narrativas transcritas acima, dou um passo à frente e sigo o caminho da escrituração, historicizando narrativas visuais e escritas que associam o conceitual, o perceptual e o operativo na sintetização, ao longo do tempo, do Desenho como disciplina ao Desenho como conhecimento nos contextos brasileiro e português.

Centro-me na narrativa que segue em aspectos conceituais, ênfases presentes nos discursos e nas práticas de professores, por meio da reflexão historicizada de como se deu a formação artística em Desenho nos cursos de

formação de nível superior no Brasil.

Entendo que o ensino do Desenho nas instituições educacionais têm o professor como figura que dialoga este conhecimento e, que as influências em discursos e práticas, visíveis em sua didática cotidiana se dão em primeiro e significativo ponto na sua formação inicial.

Atento para o fato de que, inicialmente nos dois países, as políticas públicas estavam preocupadas apenas com a formação de artistas e, que somente após algumas décadas de ensino artístico formalizado e, de uma multiplicidade de debates e defesas, o ensino de Desenho passou ao nível de formação de professores e adentrou como saber no currículo das escolas.

Isso quer dizer que quando se procura na História do Ensino do Desenho no Brasil e em Portugal sobre a figura que lecionava nas primeiras aulas de Desenho, encontramos o artista autodidata, ou artista com uma formação em práticas criativas acadêmicas, com forte influência Ocidental e mais particularmente, Europeia.

Conforme citei, no contexto do final do século XIX, as políticas públicas ocidentais com aporte europeu e norte-americano apontavam para duas propostas de desenvolvimento do ensino do Desenho na formação dos indivíduos em instituições educacionais públicas.

Uma dessas propostas ressaltava a instrução da população pela educação da mão, ou seja, pelo adestramento da linha e das formas, referendando a perspectiva de desenvolvimento das indústrias; outra, tinha como base o acesso à apropriação do Desenho como técnica de aprimoramento do olhar estético e destinava-se ao aprendizado artístico das elites econômicas.

4.2.1 Um olhar sobre os contextos brasileiro e portugueses

Devido aos fatores e discursos já apontados, entende-se que o Brasil teve forte influência das propostas Ocidentais e Europeias, seja com foco na população em geral, seja para o ensino artístico com foco nas elites.

Na fundação do ensino do Desenho na Educação Superior, refiro que os documentos e bibliografia da Arte/Educação brasileira, revelam que antes do final do século XIX, a herança jesuítica promoveu um ensino em que o aspecto mecânico da produção em Desenho era aliado à promoção de que o Desenho era saber, se comparado a outros saberes.

Para a Educação jesuítica, o Desenho era mero instrumento que servia à cópia de moldes no intuito de apoiar a produção de cerâmica utilitária. Há assim, um reflexo da estratificação social visível no acesso aos Oficinas ou Artesanato reforçado, por intermédio da formação de artesãos advindos da população em geral e ignorância das elites quanto aos trabalhos artesanais.

Desde a educação não-formal implantada nos espaços e instituições educacionais criados pelos jesuítas, houve um intenso processo de colonização que atuava diretamente nas concepções, organização e práticas da Arte e o seu ensino, o qual teve outro viés após a vinda da família real portuguesa e sua instalação na cidade do Rio de Janeiro.

Por isso, trato do ponto que gerou uma linha direta na formação artística de nível superior, a vinda da Missão Artística Francesa ao Brasil, com apoio de D. João IV e a fundação de uma Academia que tinha como função primordial a formação estética dos artistas.

Por sua vez, esta linha, e as noções difundidas por essa formação, permanecem impressas e arraigadas nos discursos de artistas, críticos, curadores de Arte, assim como de Cursos de Formação de Professores de Artes

Visuais atualmente, tão forte foi o seu processo de implantação e difusão.

Efetivou-se como um passo importante para a formação de professores de Artes Visuais e para o ensino de Desenho em nível de Educação Superior a criação de uma escola formal de Artes, com moldes acadêmicos em sua base, a *Academia Imperial de Belas Artes* em 1826.

Responsável por esta empreitada estava o francês Joaquim Lebreton, com um projeto de trabalho que “promovia, do ponto de vista político, econômico, cultural e intelectual, uma ruptura com Portugal e iniciava um atrelamento oficial com o pensamento francês” (Nascimento, 2010: 34), continuando na tendência de importar concepções e práticas descontextualizadas da realidade nacional.

O projeto de Lebreton associava a regulação da produção artística no modelo neoclássico e o progresso da atividade mercantil e, depois, a indústria. Rompendo com o trabalho dos jesuítas, a experimentação estava submissa a dois modelos de ensino do Desenho desde o currículo, articulando dois vieses de profissional, o mesmo um ensino que promovia aspectos econômicos e culturais numa escola dupla de Desenho, ou seja, numa escola que possibilitasse o aprendizado técnico para a indústria e o aprendizado artístico.

O modelo de Lebreton pode ser encontrado descrito em cartas e documentos a políticos e a burgueses influentes, tais como “Memória do cavaleiro Joachim Lebreton para o estabelecimento da Escola de Artes no Rio de Janeiro”, mandada a 12 de junho de 1816 ao Conde da Barca, ele resumia seus princípios para a criação de uma escola de Belas Artes, de nível superior, acessível aos burgueses e seus filhos que desejavam uma formação artística e uma escola de Desenho gratuita, destinada a promoção dos ofícios, do Artesanato, destinada à formação de futuros operários de manufaturas.

Nas duas escolas, o ensino do Desenho predominava como base e aliança da elitização da formação artística e da formação artesanal aos demais, porém, o estudo da Figura Humana com o ensino de Desenho e Pintura com uso de

modelo vivo/nu estava restrito às Belas Artes, como o faziam nas Academias francesas.

Cabe um parêntese neste ponto. Como Nascimento (2010: 39), concordo que esta diferenciação de formação, pode ser comparada ao que foi adotado em meados da década de 1990, quando as políticas e legislação educacional diferenciaram os cursos de formação em Artes Visuais de nível superior em Bacharelados e Licenciaturas.

Pressuponho que, por ainda permanecer esta linha que eu tenha passado pelas experiências que passei na minha formação educacional e artística, pela dificuldade com o Desenho, pela evidente falta de formação de meus professores na escola, pela ausência da disciplina Arte no currículo escolar e pelos desafios travados ao assumir o incômodo do “não sei desenhar” e, com isso, realizar esta pesquisa.

Voltando ao desenhar da linha, apesar dos esforços de Lebreton, seu projeto não foi instalado por completo. Os interesses da burguesia prevaleceram e a Academia brasileira seguiu um outro caminho, funcionando, por décadas, como instância que instituía cânones, hierarquizando e regulando não apenas a produção, mas o ensino artístico formal. Atentava para os conceitos, referências, as características, metodologias e recursos com os quais os professores e artistas deviam se munir e se referir, classificando o que era concebido, construído e destinado à apreciação e o que não devia ser sequer considerado.

Lebreton também trouxe consigo além dos artistas franceses que ficaram no encargo de lecionarem Pintura, Escultura, Arquitetura e Gravura na nova instituição, um olhar neoclássico acerca das Artes, que teve impacto imediato com a disseminação do discurso de que as Artes no país estavam atrasadas e com a desvalorização do Artesanato e, com isso, da comparação do Barroco brasileiro com as Artes consideradas como Artes menores.

Nas influências do olhar neoclássico, destaco uma concepção que não

estava no projeto da Academia, mas que infiltrou-se na mesma, advinda da influência das noções disseminadas pelos jesuítas que recorria ao Desenho como Arte menor, promulgada tanto no currículo, excluindo este conhecimento como disciplina específica do aprendizado tanto nas concepções quanto nas práticas dos docentes.

Essa visão difundia o ensino do Desenho em grande parte aliado a atividades de cópia e de estudo do corpo humano e da paisagem, presentes nas aulas de Pintura e Modelo Vivo, porém tinha relevância na formação artística equiparada às Artes do Ornato (Brocos, 1915: 24).

Segundo Brocos (1915), o primeiro método de ensino do Desenho que se tem citado em literatura especializada é o do artista e professor Victor Meirelles, o qual estabelecia diretrizes para a execução de trabalhos em Pintura, valorizando o aprendizado em Desenho, considerando-se a apropriação de técnicas específicas na área, de modo a uma produção de trabalhos de maior qualidade. Para ele, não se aprendia Pintura, sem ter tido uma boa base de aprendizado em Desenho.

Por meio de uma rígida e pragmática metodologia, a apreensão adequada das técnicas de representação em Desenho, tinha como ponto essencial a cópia, ou seja, a busca pela verosimilhança realística de modelos previamente demarcados como padrões estéticos. Com a adequada cópia de desenhos realizados pelos professores, os estudantes poderiam prosseguir no programa, por meio da cópia de modelos em gesso e, posteriormente, cópia de estampas (gravuras) e pinturas de quadros e cenas europeias.

A metodologia de Meirelles, foi retirada da bagagem didática dos artistas franceses convidados por Lebreton para lecionarem na Academia carioca, com referências aos pressupostos e ferramentas do ensino artístico no período do Renascimento, revisto num modelo neoclássico.

Pode-se dizer que ela reforçada na Reforma da instituição, publicada no Decreto de 30 de dezembro de 1831, sendo apontado no artigo 8º a

necessidade de professores copiarem “as obras dos melhores mestres, afim de por esta maneira, se irem enriquecendo as salas e gabinetes da Academia com trabalhos próprios e nacionais.”.

Onde estaria a noção de próprio e nacional, de construção, produção e ensino/aprendizado contextualizado, se a ênfase na técnica da cópia, retirava qualquer possibilidade de criação, ou releitura de temas e contextos daquele período?

Tendo espaço do Desenho em momentos variados e dependendo da vontade colonial, política, da organização curricular e das atividades exercidas pelos professores, ora como disciplina no currículo da instituição a ser estudada durante ao menos um ano, ora como base do aprendizado artístico, é visível que ele foi utilizado como plataforma de apreensão da representação fidedigna do que era copiado ou retratado.

Os professores da Academia se referiam ao Desenho como instrumento técnico nos constantes exercícios de representação de paisagem, de cópia de modelos em gesso, de uso das linhas na produção de quadros e esculturas, na constatação da linha no processo de produção e, após a promulgação de exames para prêmios de viagem ao exterior com trabalhos em pinturas e temas históricos, o Desenho se relacionava algumas vezes a aspectos da criação, mesmo quase sempre ligado a aspectos históricos, mitológicos ou antropológicos europeus.

A ênfase na técnica no ensino de Artes Visuais formal brasileiro é encontrada neste panorama dos anos da Academia à atual Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, e,

“[...] longe de ser um fenômeno marginal, esporádico ou de pequena duração, o ensino técnico constituiu um dos temas centrais da história da instituição, datando dos seus primórdios, guiando o seu desenvolvimento e perdurando mesmo após o seu ocaso e a sua reconstituição como Escola Nacional de Belas Artes. [...] Mesmo nos muitos momentos em que se encontrou ausente nos currículos, o ensino técnico nunca deixou de exercer um papel determinante, chegando até mesmo a funcionar como a consciência torturada da instituição.”. (Cardoso, 2008: 1).

É pontual mencionar a publicação em 1817 do tratado *Elementos de desenho e pintura, e regras geraes de perspectiva*, pelo engenheiro militar português Roberto Ferreira, o qual defendia o retorno ao status do artista e de seu papel significativo na formação cultural, circulando uma concepção de Pintura, Escultura e Arquitetura como disciplinas que pertencem às artes do Desenho.

Esta visão, defendida por Leonardo da Vinci, em que este colocava o Desenho como Ciência ou como meio de acesso a conhecimentos visuais intrínsecos, com referência às disciplinas de Física, Matemática e aos relevos da ótica. Este discurso iria sofrer ataque com a chegada de um outro, que saia da noção de progresso científico e ia de encontro ao progresso econômico.

Assumindo que no final do século XVII, o movimento ocidental da propagação do ensino do Desenho justificado como ferramenta de cunho estratégico para o “enriquecimento das nações” (Dória, 2004: 378), sendo retomado como discurso dominante e materializado no século XIX em extensos métodos e instituições de ensino.

Com o avanço da industrialização, o ensino do Desenho liga-se fortemente ao fator da produção e irremediavelmente separam-se as Artes das Ciências, reforçando o olhar utilitarista nos currículos dos cursos de formação de professores na área. A técnica avança rumo ao tecnicismo nas políticas brasileiras de ensino de Desenho.

Por conta desse olhar exterior que foi implantado na realidade artística, o Brasil conta com uma difusão de uma ênfase em ensino do Desenho que foi proclamada num viés acadêmico ou num viés tecnicista, os quais foram deteriorando, com o passar do tempo.

Ao perceber que estas visões estão relacionadas ao panorama ocidentalizador e europeizante e ao desenvolvimento de uma concepção de ensino artístico que mais tarde veio a ser implementada a partir do discurso de Rui Barbosa, me pergunto em que sentido o convênio com um projeto de

progressão da indústria pode traduzir por todo o século XX e ainda hastear a essa bandeira como único motivo para tratar Desenho como disciplina relevante no ensino de Arte nas escolas e acessível a toda a população.

Ao seguir um modelo de linha importado, a formação artística formal e de nível superior que atingia a formação tanto de professores quanto de artistas não esteve desde o começo em diálogo com a contextualização histórica, estética e cultural do país.

Houve brechas na tentativa de “desacademicização” do ensino do Desenho, podendo citar alguns trabalhos que se sobressaem por possuírem características que retrataram questões sociais nacionais, demonstrando e denunciando a hierarquização social e cultural, como encontro ao rever o quadro “A Redenção de Cam”, do professor e artista da Escola de Belas Artes carioca, Modesto Brocos, espanhol que sugeriu diversas mudanças na linha de ensino que vinha sendo seguida até então.

Seguindo o percurso e voltando ao modelo enfatizado no final do século XIX e início do século XX, é encontrado ao mesmo tempo a formação de artesãos e não de artistas, retirando o status da disciplina Desenho, restrita às discussões e aos exercícios das Belas Artes, num espaço academizado. Por essas razões, é o ensino de Desenho promulgado em seu espaço pragmático e destinado a um público mais amplo, com uma finalidade didática a começar das escolas de formação de professores para atuarem na Educação Básica.

Essas tensões, e outras que aparecem posteriormente, entre discursos defendidos com influências estrangeiras, integram a trajetória tanto das narrativas historicizadas do ensino de Desenho no Ocidente, quanto são constantes na narrativa que circunda a construção do Desenho como disciplina no Brasil.

Em um análogo tempo que a disputa de territórios do saber era provocada, e no qual por meio de escolhas sociais operando nas metodologias e nos saberes referenciados e utilizados, visualiza-se um espaço em que se

privilegiava um saber em detrimento do outro, em que ora defendia o ensino do Desenho para as elites, ora para o povo. Neste aspecto, não se pode negar a contribuição dos vários olhares e vertentes no desenvolvimento das Artes Visuais na formação de professores, apesar de os mesmos terem apenas recentemente a devida repercurssão de maneira ampla.

Colabora neste sentido Rui Barbosa que, após entrar em contato com as concepções europeias e norte-americanas, especialmente com as ideias do teórico John Ruskin, propõe uma mudança no Ensino Primário (Educação Infantil) no Rio de Janeiro, por meio da *Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da educação pública* (1883).

Rui Barbosa serve-se também do trabalho do historiador e crítico de Arte português Joaquim de Vasconcelos para referir a um ensino do Desenho brasileiro próximo às concepções encontradas nas transformações deste patamar na Inglaterra e na Áustria, legitimando a influência estrangeira na plataforma de política educacional que precisava a transformação do Brasil por meio da industrialização. Diz Barbosa:

“Sacudamos de nós o falso pudor de recorrer ao estrangeiro, quando só o estrangeiro nos possa ministrar os meios de desenvolvimento que nos falecem. [...] Os povos mais adiantados, as nacionalidades mais opulentas em inteligência e saber procederam, e procedem como desejamos que se proceda aqui.”. (Brasil, 1947: 184-185).

Em outro aspecto de suas propostas, discorreu Barbosa em coadunação com a proposta inicial trazida por Lebreton, de formação artística e estética, do ensino do Desenho com vistas à produção de mão-de-obra qualificada. Valoriza o trabalho manual, por isso no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro demonstrou apoio à união entre Arte e técnica, de forma a dar acesso ao povo aos conhecimentos artísticos tidos como necessários ao progresso do país. A este respeito atenta:

“[...] o dia em que o desenho e a modelação começarem a fazer parte obrigatória do plano de estudos na vida do ensino nacional, datará o começo da história da indústria e da arte no Brasil. Se a regra da política entre nós não fosse cuidar, por uma preferência immemorial, do que menos importa ao paiz, essa data não estaria longe. Semear o desenho imperativamente nas escolas primarias, abrir-lhe escolas especiaes, fundar para os operários aulas nocturnas desse genero, assegurar-lhe vasto espaço no programma das escolas normaes, reconhecer ao seu professorado a dignidade, que lhe pertence, no mais alto grau de escala docente, par a par com o magisterio da sciencia e das letras, [...] mediante a instituição de uma escola superior de arte applicada, que nada tem, nem até hoje teve em parte nenhuma, nem jamais poderá ter, com Academias de Bellas-Artes.”. (Barbosa, 1949: 22-23).

Ao passo em que Barbosa critica as políticas curriculares existentes naquela época centradas apenas na aprendizagem da leitura e da escrita, ele enfatiza a deficiência da aprendizagem da palavra sem a devida contextualização e defende o ensino de Desenho nas escolas de maneira a que todos os estudantes possam ter acesso.

Constata-se que em 1924, por intermédio da atuação do professor da Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro, Heitor Lyra da Silva, foi criada a Associação Brasileira de Educação – ABE, instituição que abriu um cenário de debates acalorados acerca da necessidade de mudança nas políticas educacionais em ações que encaravam com otimismo pedagógico o ensino do Desenho, na formação integral de crianças e adolescentes, auxiliando na implantação de uma política nacional de ensino de Desenho que universalizasse o acesso ao Desenho nas escolas do país. (Carvalho, 2003).

De 1930 a 1970, o ensino do Desenho segundo Iavelberg (1993: 11), consistia basicamente no desenho decorativo, com uso de faixas, letras, ornatos; desenho geométrico, com estudo da morfologia e das construções sólidas; desenho do natural, por meio da observação e cópia de objetos e desenho pedagógico, com esquemas de construção a fins de ilustração de aulas.

O ensino do Desenho torna-se então parte de dois tipos de currículo nas

escolas públicas brasileiras nas primeiras décadas do século XX, um que estava ligado às escolas técnicas e outro, no ensino regular, ambos tinham um caráter de pertencerem a um currículo voltado para a indústria, de cunho profissionalizante.

Por solicitação do Ministro da Educação Gustavo Capanema Filho, o arquiteto, urbanista e professor Lúcio Costa desenvolve em 1940 um Programa para reformulação do ensino do Desenho no curso secundário (anos finais do Ensino Fundamental/ 1º grau).

Conhecido como Programa Capanema, tinha como função direta a revisão da formação dos professores que lecionavam a disciplina, apontando a natureza contraditória dos programas, revendo o currículo e colocando o Desenho como local do aprendizado da observação, do espírito de análise, do gosto pela precisão, na tradução de ideias e relação com a vivência prática, ampliando e contextualizando a compreensão de mundo.

Lúcio Costa também assume a natureza expressiva do Desenho, ao inferir que ele reaviva a imaginação ao indicar que no curso secundário, os jovens não são estimulados a criarem, porque tiveram uma orientação e desenvolvimento problemático com o Desenho na infância, com o descrédito, desconfiança e insegurança e medo de tentar, medo de “errar”.

Ele define o Desenho e seus objetivos por meio dos seguintes conceitos: o Desenho como meio de fazer ou Desenho Técnico; o Desenho como documento ou Desenho de Observação; o Desenho como comentário ou Desenho de Ilustração; Desenho como jogo ou devaneio ou Desenho de Ornamentação e o Desenho como Arte ou Desenho de Criação.

Com uma descrição detalhada, Lúcio demonstra como o professor pode utilizar didaticamente destes conceitos, indo da ênfase à expressão e à promoção da criatividade, ao aprendizado e apropriação da técnica à criação reflexiva.

Consequentemente ao Programa de Lúcio e às constantes pressões das

políticas educacionais que iam sendo articuladas, nas décadas de 1950 e 1960, o Desenho esteve em evidência em uma expansão caracterizada pela distribuição e uso didático de livros e apostilas que atuavam como manuais a serem seguidos em progressão e continuidade pelo professor, a fim de passar exercícios que deveriam ser reproduzidos e solucionados pelos estudantes. Estes exercícios geralmente tinham uma única opção entre o que era considerado como correto e errôneo em seus resultados.

Indico que, na década de 1950 podem ser sinalizadas críticas negativas por meio das discussões acerca do Desenho com função expressiva e do desenvolvimento da capacidade criadora, realizadas por professores, teóricos e autores a estes livros didáticos.

Estas críticas se davam pela inadequação do programa de Desenho aos objetivos da Educação pública: é apontado o número insuficiente de aulas, a incoerência da carga horária semanal (50 minutos) e a ausência de conteúdos mais amplos, ficando os conteúdos destes manuais divididos em Desenho Geométrico, Desenho Decorativo, Desenho do Natural e Desenho Projetivo. (Trinchão, 2008: 29).

Além dos fatores apontados, as críticas também dirigiam-se à ineficiente ou ausente formação dos professores que lecionavam Desenho nas escolas, principalmente nos níveis em que a disciplina era obrigatória (Ensino Secundário/Ensino Médio), gerando o desinteresse dos estudantes, a desvalorização do Desenho como disciplina, reduzindo a sua importância em relação às outras existentes nos currículos.

Assumindo a postura nos cursos de formação de artistas e de professores na área de Artes Visuais do ensino do Desenho entre a visão da Academia, o tecnicismo, a profissionalização para produção de mão-de-obra especializada e a expressividade, há a colaboração de políticas públicas educativas que concordam com os discursos de utilidade técnica em Desenho. Estes, defendiam seu uso para expressar o pensamento na “linguagem

desenhada” e dentro de uma objetividade científica e artística (Neves, 1950: 26-27).

Dessa forma, há nesse período a indicação da urgência de cursos de formação com referência ao ensino de Desenho, de maneira a formar apropriadamente os professores que lecionariam Desenho nas escolas. (Penteado 1956: 11).

Nesse intermédio, persistem estes discursos nos currículos do Ensino Superior brasileiro, separando a Arte do Artesanato e a técnica artística do aprendizado técnico da linha. As Escolas de Belas Artes da UFRJ e da Universidade Federal da Bahia – UFBA, são consideradas expoentes que difundiram, por muitos anos, estas concepções que diferenciavam e distanciavam o artista e o professor, sendo referências para as demais universidades no decorrer do século XX, no desenvolvimento de cursos de Licenciatura e Bacharelado em Belas Artes ou Artes Plásticas.

Os primeiros cursos que se detinham não apenas na formação artística, mas que tinham como objetivo principal a formação do professor de Arte, tendo como prioridade o nível secundário (últimos anos do Ensino Fundamental/1º grau e Ensino Médio/2º grau) eram Licenciaturas criadas na década de 1930 em faculdades de Filosofia, Letras e Educação, com previsão de duração de três anos e disposição de disciplinas pedagógicas a serem cursadas em um ano e demais disciplinas específicas em três anos. (Pereira, 2000).

No que tange à formação de professores que atuariam nos primeiros anos da Educação Básica, Dias et al. (2010) diz que a disciplina Desenho nos cursos de formação inicial deveria assegurar o domínio das técnicas e as condições imprescindíveis para o progresso da indústria. Com isso, é estimulada a presença do Desenho Pedagógico por professores, de maneira a usar o Desenho para “ilustrar” os saberes nas aulas de diversas disciplinas, com vistas a tornar a visualização destes saberes mais acessível às crianças.

Esse tipo de Desenho foi classificado como Desenho estereotipado por dar acesso a apenas um tipo de representação dos objetos em muitos textos após a década de 1980, quando o país passou por um período de intensas lutas na Arte/Educação, o qual descreverei com maior atenção adiante.

A classificação do Desenho como estereotipado se dá quando ele se refere e relaciona a datas comemorativas, com cópias de modelos prévios, em que havia uma noção clara do que era considerado como “belo/bonito”, “feio”, “bom” e “mau” Desenho, impondo um grau de tecnicismo que subordinava a subjetividade das crianças na escola e dos professores, na formação de nível superior.

Acerca do Desenho estereotipado na formação de professores, concordo com Vianna (2010), quando ela menciona que ele é mecânico, esquematizado, com artifícios que “facilitam” a cópia, é camuflador de dificuldades necessárias a serem enfrentadas no aprendizado da representação.

O caráter precário destas imagens reproduzidas pelos professores, denota não apenas a falta de recursos didáticos, mas também a falta de habilidade desenvolvida por uma experiência com propriedade em Desenho e em seu ensino. Isso é destacado e visível nas áreas em branco, na linearidade, na ideia de que as crianças poderiam “melhorar” o Desenho ao colori-lo.

Outra questão é a baixa qualidade técnica dessas imagens e a tendência à humanização de objetos, paisagens, animais que são características de um processo de reprodução de Desenhos que não considerou o contexto e esteve atrelado a outro processo, o de enxergar o mundo por um repertório visual pronto, que deve ser apenas repetido.

Com isso, o Desenho estereotipado não permite ao professor e ao estudante criarem outras possibilidades de entendimento da imagem, nem muito menos utilizarem o seu vocabulário gráfico para ampliarem o sentido da linha na superfície, estão ambos, engessados por um modelo que além de impor

um tecnicismo pedagógico, determina um ideal estético descontextualizado e acrítico a ser seguido.

Outra característica presente era de que as paisagens e personagens que deveriam ser copiados, reproduzidos, estavam dispostos de maneira descontextualizada, repondo o ideal a ser reproduzido no parâmetro de Desenhos estrangeiros.

Sinto um certo estranhamento neste ponto, pois me recordo do período em que lecionei nos anos de 2006 e 2007 para crianças de 07 a 10 anos na cidade de Pacoti/CE e no qual era comum nas escolas a utilização destes Desenhos e de suas cópias mimeografadas ou xerocopiadas que deveriam ser reproduzidas pelos estudantes.

Como professora da rede, mesmo não concordando não apenas com os métodos, mas com sua apropriação didática, fui imbuída de copiar o mesmo percurso das colegas professoras. Adotei estas imagens e as utilizei todas as semanas, como imagens que partiam para atividades simplificadoras do Desenho. Isto para mim não fazia sentido e, no fundo, entendo que fazia parte do processo de pertença ao grupo, de integração social e que esta pode ser uma das principais razões para a continuidade destas práticas de ensino.

Naquele período havia um livreiro estilo caixeiro-viajante que visitava as escolas da região e vendia uma coleção de livros com atividades para serem realizadas em todos os meses do ano, algumas tidas como atividades artísticas. Percebendo que minhas colegas compravam com afã este material, investi nele e apesar da minha evidente decepção sobre a qualidade gráfica, expressiva e cognitiva, percebi que ele estava sendo utilizado por toda escola e que eu deveria fazer o mesmo.

Essa coleção de livros se chamava *Dia-a-Dia do Professor*, servindo como uma ferramenta didática no estilo de manual para uso em atividades e exercícios que tinha referência à celebração de Datas Comemorativas, noções de higiene, alimentação, corpo humano e sociabilidade. Na área “artística”, ele

continha exercícios de Desenho de cópia, colagem, ligue-os-pontos, entre outros, repartidos em conteúdos e indicações culturais fora do contexto do estudante e do professor.

Desenhos com uma casa, chaminé, árvore, montanhas e sol eram comuns de serem tidos como referência. Eu me questionava naquela época: mas moramos num clima quente, não temos chaminé e nem todas as casas têm árvores e cercas e montanhas, etc., por que então o professor deveria solicitar a reprodução deste modelo se cada contexto cultural tem uma referência de moradia? Por que não estudar estas diferentes moradias e seus diferentes contextos?

Ainda sem o devido aprofundamento, estas e outras questões tornaram-se memória e, com o tempo, viraram parte das minhas questões e história profissional, refletindo nas tensões que trato nesta tese.

Pensando como investigadora e no objeto de estudo desta investigação, por que este estereótipo do Desenho da casa com montanhas, árvore, sol, em particular pode ser encontrado em várias culturas e desde a década de 1930? A resposta está bem ao lado dos discursos e das práticas no ensino do Desenho, das influências Ocidentais na História do Ensino de Artes Visuais, que o Brasil e Portugal atravessaram nas pontes entre formação, ensino e produção.

Além da cópia de modelos e manuais com referências Ocidentalizadoras e Europeizantes de “Como Desenhar”, “Como ensinar a Desenhar” ou “Como aprender a Desenhar”, uma justificativa extra pode também ser apontada para a descaracterização do ensino do Desenho como conhecimento e disciplina relevante nas escolas públicas brasileiras: pela associação do Desenho às apropriações didáticas de técnicas, geometria descritiva, Desenho de maquinaria, Cartografia.

Contribui para a análise Bueno (2003: 9) quando destaca que o Desenho no Brasil era percebido como saber utilitário que servia eficientemente para materializar o abstrato, construindo-se de mobiliário, vestuário a edifícios,

sendo objeto primordial para o progresso das civilizações e por isso, saber indispensável para a Educação.

Este processo ambíguo nas políticas educacionais, de haver ao mesmo tempo a variação de ênfases contraditórias sobre que ensino do Desenho deveria ser promovido na formação de professores que atuariam com o ensino de Desenho nas Artes Visuais, discrepando entre ênfase na técnica, tecnicista, expressiva, criativa e como pensamento/cognição perdurou nos discursos e nas práticas até os dias atuais no país.

De acordo com Machado e Flores (2011: 687), o Desenho como disciplina curricular obrigatória nas escolas foi constituída nos anos 1930 a 1960, tendo contudo na década de 1960, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 4024 de 1961 sido conferida com outros rumos, tendendo a um desprestígio nos documentos e nas práticas dos professores, passando a figurar e corresponder como conhecimento complementar.

Essa situação foi agravada segundo as autoras, com a LDBEN nº 5692/1971, a qual ao invés de descrever e deixar explícito as diferentes plataformas de expressão das Artes e de suas especificidades, colocou, na prática, o Desenho com uma função aleatória, que poderia ser utilizado de uma atividade qualquer e sem contexto definido em um fazer pelo fazer a um uso mais direto com função de delimitar o processo do uso da linha e com isso, limitar o processo de se pensar e produzir Desenho no ensino e no aprendizado escolar.

Na década de 1970, as ênfases da técnica, do tecnicismo e da expressão estiveram presente oficialmente na formação dos professores de Artes, podendo ser observado a partir das políticas educativas advindas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 5692 de 1971 que define no seu artigo 7º a obrigatoriedade do ensino de Educação Artística aos estabelecimentos de 1º e 2º graus (Primário e Secundário).

Esta lei, adjunto a aprovação, pelo Conselho Federal de Educação – CFE, atual Conselho Nacional de Educação – CNE, da criação de cursos emergenciais de formação de professores, devido à carência quantitativa dos mesmos para atenderem, principalmente a Educação pública. Com isso, deu-se o Parecer nº 30/74, com os cursos de formação em Licenciatura Curta.

No que concerne ao ensino de Artes, a LDBEN nº 5692/1971 deu abertura a duas visões que até então não estavam bem definidas, uma, de que não haviam professores suficientes com formação adequada em Artes para atuarem nas escolas de todo o país, o que gerou a profusão de cursos oferecidos considerados como de Licenciatura Curta em Educação Artística, com uma formação mista e polivalente em Artes Plásticas, Música, Dança e Teatro com duração de apenas dois anos.

A opção para os professores que desejavam atuar com a formação específica nas séries finais do 1º grau e no 2º grau, deveriam cursar a Licenciatura Plena em Educação Artística com habilitação definida na área de Artes Plásticas, ou de Música, ou de Dança ou de Teatro. Estes cursos tinham cerca de três a quatro anos.

Tanto a opção de Licenciatura curta como a plena desenvolviam currículos nos quais o ensino do Desenho era concebido como componente auxiliar das Artes Visuais, ocupando o espaço de saber meramente pragmático, ilustrador, decorativo e auxiliar.

O ensino de Desenho é requisitado como espaço significativo de aprendizagem artística por intermédio de uma série de movimentos que demarcam as lutas de professores e teóricos pela reforma dos currículos dos cursos de formação de professores (Brzezinski, 1996).

Conforme atento, essa questão aprofunda-se com a ênfase ao tecnicismo na prática pedagógica, advindo da influência dos EUA por meio dos acordos entre o Ministério da Educação brasileiro e o governo norte-americano, conhecidos como acordos MEC-USAID e a implantação desta perspectiva por

meio da LDBEN nº 5692/1971 (Vasconcelos, 2011: 45).

Traduzindo essas concepções que envolvem o ensino do Desenho, depreendo o exposto em Barbosa (1978: 67) quando ela colocou que a Arte na Educação era encarada nas políticas educacionais do século XX como veículo potencial para o desenvolvimento do raciocínio lógico, subordinando a imaginação à tecnicidade, na organização e aprimoramento de regras que regiam as formas na representação e revejo estes espaços que colocam discursos e práticas entre tensões e defendem apenas uma maneira de ensinar e aprender.

Tendo em mente os espaços de tensão, percebo que o ensino do Desenho desta maneira, segue até meados da década de 1980 no âmbito da formação de professores com a problemática da polivalência aliada a uma ineficácia na transposição didática, seguindo-se manuais, na conversão da ênfase da técnica em tecnicismo ou, deixando-se aberto a um livre fazer, transformando a ênfase na expressão e na criação em uma livre-expressão.

De acordo com o que afirmei em Vasconcelos (2011), um ponto de ruptura nessa conjuntura foi o Movimento Arte-Educação (MAE), com forte influência de Ana Mae Barbosa, indicado pelos PCN's Arte (1997: 20) como tendo suas narrativas a partir da década de 1980. O MAE teve referências aos movimentos educacionais da década de 1920 e a Semana de Arte Moderna de 1922 e o Movimento Escolinhas de Arte (MEA) instaurado em 1948.

O MEA teve como divulgadores Augusto Rodrigues e Noêmia Varela, com importante papel na desconstrução do Desenho na visão tecnicista e apoiou as estratégias de aprendizagem do Desenho baseadas na expressividade das crianças.

O MAE teve três eixos de divulgação de discursos e práticas, um que tratava das Artes e dos processos de aprendizagem intersubjetivos com enfoque no desenvolvimento da identidade, outro trazendo a relação entre Arte, Cultura e Criatividade nas experimentações e um terceiro que estava

atento à divulgação de outras possibilidades de se pensar e ensinar Artes, que atentassem à sensibilidade, à imaginação. Por esse motivo, pode-se inferir que o MAE teve concepções das abordagens filosófica experimental e como ênfase a expressão e a criatividade dialogando no cotidiano da produção dos estudantes.

Na década de 1990, percebe-se a criação de currículos nacionais específicos para os cursos de Licenciatura em Artes Visuais, Dança, Teatro e Música e a cobrança do MAE com a presença dos sindicatos e associações de professores, do ensino artístico efetivada por meio da LDBEN nº 9394/1996.

Com isso, a influência de modelos e pressupostos teórico/metodológicos estrangeiros descontextualizados é rediscutida na formação e na atuação do professor de Artes Visuais. Estas questões são revistas e evidenciadas em textos essenciais como o de Barbosa (1982: 121), denunciando que tem seus primórdios no próprio modelo de colonização que a educação brasileira atravessou desde os jesuítas.

Destarte infiro que do final do século XIX aos dias atuais, ao colocar um ou mais modelos estrangeiros como propriedade a ser seguida no ensino artístico, sem uma devida criticidade e contextualização destas visões, o docente de Artes Visuais deixou de dar uma atenção mais cuidadosa não apenas à produção artística nacional, regional e local, mas também reproduziu métodos e estratégias didáticas que não cabiam aos contextos de ensino onde atuava, o que, no ensino de Desenho trouxe sérios desvios de habilidades e competências aos futuros professores da área tais como a sensação de impotência e incapacidade do “não saber desenhar”.

Por sua vez estes professores licenciados em Artes Visuais, ao aliar o “saber desenhar” a modelos recortados e reproduzidos sem um conhecimento crítico e reflexivo dos mesmos, revela um desconhecimento dos discursos e práticas a que eles se referem, o que se pode reconhecer pelos desvios didáticos na experiência cotidiana.

Como problemática desta investigação, esta questão que me leva a continuar a me questionar sobre o “saber desenhar” e o “não saber desenhar”, indicando que da minha experiência ao que foi designado até este ponto, o ensino do Desenho ora tem um viés pragmático, ora racionalista, ora empirista, ora trazendo a relação entre Arte e Linguagem, codificando os espaços de aprendizado.

Por essa razão, posso definir que a formação artística abriu territórios para o desenvolvimento dos cursos de formação de professores de Artes Visuais, percebidos como relevantes desde um processo construído historicamente acerca da insuficiência da formação artística no país para uma apropriação pedagógica dos conceitos, instrumentos, técnicas e processos metodológicos da criação.

Por essa razão e por aliar, seja um aparato econômico relacionado ao discurso do progresso industrial, seja por ser considerado relevante na forma disciplinada pela legislação, as políticas educacionais atentaram para o ensino do Desenho, com maior atenção dos anos 1940 aos 1970 e tem apresentado um interesse renovado nos últimos anos, com a discussão científica retomada, evidenciada na publicação de dissertações, teses e artigos sobre o assunto.

No que se refere às relações e influências na formação artística brasileira, percebo uma série de críticas delineadas ao ensino do Desenho em finais do século XIX e e século XX, tendo fortemente oposição em vista seu aspecto verborrágico, por se destinar a uma memorização descontextualizada, a um desconhecimento do conhecimento por meio de um conteúdo que não é experienciado significativamente nem tem referência cultural com o cotidiano do estudante.

A esse respeito, apontaram Ferraz e Fusari (2009: 44):

“No Brasil, como na Europa, o desenho era considerado a base de todas as artes, tornando-se matéria obrigatória nos anos iniciais de estudo da Academia Imperial. No ensino primário e secundário, o desenho também tinha por objetivo ser útil e desenvolver as habilidades gráficas, técnicas e o domínio da racionalidade. Com isso, os

professores preparavam os alunos para serem, no futuro, bons profissionais e com formação regida por regras fundamentadas no pensamento dominante, como a estética da 'beleza e do bom gosto'.”.

Brasil e Portugal tem referentes históricos e conceituais semelhantes que se desenvolveram em discursos e suas ênfases em momentos diferentes.

Por conseguinte, prossigo a narrativa, apontando questões relevantes ao ensino do Desenho em no caso português e, ao final desta seção, realizo uma síntese das duas realidades analisadas.

Por necessitar realizar um recorte equivalente ao realizado na narrativa sobre o ensino do Desenho no Brasil na narrativa anterior, trago o final do século XIX em Portugal e com ele as obras de referência quando se pensa em institucionalização do ensino do Desenho na formação de professores de Artes Visuais:

- O texto *Discurso sobre as utilidades do Desenho* (1788), de Machado de Castro,
- *A Reforma de Bellas-Artes* (1877), de Joaquim de Vasconcellos,
- O livro de Maria Helena Lisboa publicado em 2007, *As Academias e Escolas de Belas Artes e o ensino artístico (1836-1910)* e
- A dissertação de Mestrado de Ana Isabel Tudela Lima Gonçalves de Sousa, com o título *A formação dos professores de Artes Visuais em Portugal (2007)*.

Os parâmetros anunciados me auxiliaram a interpretar o que se segue abaixo e a buscar outros, citados por estes autores, que se remetem a uma reflexão acerca da construção do ensino de Desenho em Portugal e de suas tensões.

Em uma primeira vista, percebe-se que a criação em 1860 da disciplina específica Desenho no ensino público português, foi implantada não apenas pela influência das discussões de teóricos, críticos de Arte, filósofos da Educação mas, pela influência das Academias que remetem seus pressupostos diretamente ao ensino básico ao destinar mesmo que indiretamente e de acordo com um mercado de trabalho em ascensão, os formandos de seus cursos para o ensino artístico das escolas.

O Desenho foi valorizado na Educação portuguesa a partir do momento em que se começou a perceber e comparar como a aplicação do Desenho no aprendizado da população em geral estava ligado diretamente ao desenvolvimento e progresso econômico de países como França e Inglaterra. Este momento pode ser encontrado na metade do século XVIII.

Enunciou Eça (2013: 1-2) análises indiciais que coadunam com a referência do ensino do Desenho no Brasil e que remetem a esse momento:

“O ensino das artes visuais começou por ser Aprendizagem do Desenho. Em 1760 Ribeiro Sanches define nas suas 'cartas sobre a educação da mocidade' publicadas 1766 pelo Real Colégio dos Nobres as bases do ensino predominantemente geométrico e mais tarde, em 1787, o escultor Machado de Castro falou do desenho como disciplina essencial da aprendizagem no discurso recitado na Corte em 24 e dezembro de 1787. O Desenho apresentava uma disciplina racional, um processo estruturante do pensamento para além de um exercício de destreza manual.”.

Como característica da visão predominante entre os séculos XVIII, XIX e início do século XX em Portugal, os Desenhos de referência residiam nos trabalhos de artistas do Renascimento, com grande foco na reprodução fiel e busca pela semelhança idealizada.

Como ponto decisivo na influência do Desenho como disciplina, tem-se em 1836 a criação das Academias de Belas Artes de Lisboa e Porto, reunindo nestes espaços em cursos de formação todas as possíveis necessidades de ensino artístico na área plástica. Em um ensino primado pela compartimentação de conteúdos essencialmente práticos, o Desenho aparecia nos currículos destes cursos como base para todas as outras aprendizagens.

No exposto por Francisco Vieira Portuense em aula na abertura da Academia de Desenho e Pintura do Porto em 1803, encontra-se o discurso utilitário com a ênfase no Desenho e técnica, associado à indústria e a um apuramento estético do olhar. Ambos discursos, com base em uma perspectiva academicista do ensino artístico.

Nas Academias portuguesas, a perspectiva acadêmica do ensino, pautada em valores do Renascimento, tal qual na Academia brasileira, é adotada em exercícios repetitivos, utilizando materiais e técnicas na visão do Desenho como utilidade para o mercado de trabalho e do Desenho como desenvolvedor de outras capacidades, em outras disciplinas.

Por conseguinte, as Academias (1836-1881) portuguesas, depois denominadas Escolas (1881-1957) e ao fim Faculdades de Belas Artes (década de 1990), tinham o ensino do Desenho com base num quadro que buscava demonstrar um futuro promissor ao país, por meio do desenvolvimento econômico e impulsionamento nos setores de produção e emprego no intuito de uma modernização de seu aparato industrial.

Determinando o ensino artístico destas Academias em seu caráter pragmático, entende-se que se formava ao mesmo tempo profissionais que atenderiam como artistas e profissionais tidos como artesãos. Seus propósitos podem ser interpretados como uma postura “condicionada, exactamente, por uma mentalidade pouco trabalhada esteticamente que dominava a sociedade portuguesa”. (Lisboa, 2007: 35).

Essa “mentalidade pouco trabalhada esteticamente” a que a autora se refere tem suas raízes numa mentalidade de comparação com outros países europeus que se destacavam no progresso científico e econômico do período, países esses como França e Inglaterra, em que houve programas de investimento massivo em um ensino artístico do Desenho.

Por essa razão, o ensino artístico é visto em Portugal nos autores que tratam dos séculos XVIII, XIX e início do século XX como tendo grande necessidade de desenvolvimento, sendo definido o atraso econômico do país como fruto de pouco ou nenhum investimento do governo na área artística e, por conseguinte, na profusão de seu ensino.

No que tange ao ensino artístico, posso inferir que as Academias de Lisboa e Porto, formavam artistas e artesãos, um com sentido estético, outro que atendesse a uma demanda mecânica de produção.

Ao unir em uma mesma instituição educacional, o ensino artístico para dois públicos que atendiam às necessidades de formação diferentes, não

havendo uma preocupação com a formação no ensino de Desenho específica para cada campo de atuação.

Assim, a apropriação de técnicas nas aulas de Desenho deu-se condicionada a níveis de estudo, que eram determinados socialmente nos períodos em que eram lecionadas, tendo o período noturno notadamente estudantes destinados aos ofícios fabris.

Sabendo que a formação nas Academias se configurava como um curso que atendia à necessidade de uma profissão para um determinado mercado de trabalho, seja como artista ou artesão, as Academias por si só não atendiam à demanda de professores, pois não possuía um viés pedagógico em seus programas.

Porém, eram distinguidos os diferentes níveis com a possibilidade de cursar um nível de cursos ditos superiores, fornecendo habilitações que não eram exigidas para a maioria das profissões de cunho artístico no mercado de trabalho daquela época.

Esses cursos extras eram divididos em habilitações específicas de Pintura, Escultura, Arquitetura ou Gravura, as quais “limitavam-se a significar, em termos profissionais, a formação mínima necessária para concorrer aos cargos de docência nas duas Academias de Lisboa e do Porto e para cursos equivalentes [...]”. (Lisboa, 2007: 38).

Um outro fator que indicava uma tensão no ensino artístico das Academias portuguesas se dava pelo fato de que não eram consideradas formalmente como instituições educacionais que promoviam o ensino superior, ou seja, estes cursos na área de Artes Plásticas, não eram referidos na legislação e na prática como graduação, apesar de terem funções semelhantes, até a transformação das Academias em Faculdades de Belas Artes e sua incorporação efetiva às universidades.

Sobre a formação dos docentes que lecionavam nas Academias, o estudo de Sousa (2007: 192) indicou que a formação dos docentes que lecionavam

Desenho por meio das Academias de Belas Artes estava ligada a ideia de que eles “acabavam por exercê-la, uma vez que eram os únicos formados com capacidade científica para tal”.

Entendo que intrinsecamente os princípios definidos pela Academia rejeitavam o conceito de docência, assim como “as habilitações necessárias”, entre habilidades e competências para o exercício educativo no ensino superior.

No que concerne ao ensino do Desenho a tensão era presente nas Academias, no sentido das regras estabelecidas, seja por tratados teóricos, como o *Tratado Teórico de Ensino para a Aula de Desenho*, de Joaquim Rafael e Caetano Aires de Andrade, publicado em 1837 no *Livro de Projectos de regulamentos da Academia e Escola de Belas Artes*.

O tratado citado distribuía os afazeres dos docentes, de maneira a dizer como deveriam ser organizadas as aulas, no trabalho com proporções regulares, geometrismo, contorno, cópia de estampas, cópia de modelos em relevo de objetos naturais, buscando em todos um aperfeiçoamento e destreza do olho em direção a um realismo das formas.

A despeito da duplicidade da formação nos cursos, somente em 1901, a missão de formar artesãos que atuariam como operários nas manufaturas é deslocada para um ensino técnico que atende à demanda industrial.

Como na realidade histórica brasileira a diferenciação entre a visão do artista e do artesão foi reforçada, mas no caso português este reforço não se deu a partir do advento das Academias, mas durante o processo de ensino e aprendizagem, no cotidiano das aulas e na disposição das turmas, na prática dos docentes dentro das próprias Academias.

Com o tempo e com a fundação de escolas técnicas a fim de formar operários, o Artesanato foi distanciando-se das Belas Artes, perpetuando um discurso de inferiorização do trabalho manual, principalmente de disciplinas que tinham o uso de força braçal dentro das Academias, tal como constatou

Lisboa (2007: 57) a respeito da disciplina de Gravura.

O Desenho, muda de apropriação técnica, social e cultural, mas não de status dentro das Academias e continua, de sua criação, aos dias atuais, nas Faculdades de Belas Artes, com criterioso estudo e investigação, assumindo papel relevante no ensino artístico.

Destaco novamente que a difusão do ensino do Desenho no âmbito educacional, foi utilizada também no contexto português como justificativa para sua implantação como conhecimento e disciplina no currículo escolar, a utilidade na produção da riqueza econômica.

Por meio dessa visão, o Desenho devia ser considerado como disciplina e teria um aporte estratégico, devendo servir ao impulsionamento da construção, dos transportes, dos mapeamentos gráficos e geográficos, das manufaturas e, posteriormente, da ampliação das indústrias. O Desenho funcionaria dessa maneira não só como um “vivificador das Artes”, mas um instrumento de desenvolvimento da sociedade portuguesa. (Castro, 1788: 8).

Dessa forma, o ensino do Desenho é marcado em Portugal, desde sua implantação e obrigatoriedade nas políticas educacionais, tanto no nível superior quanto na Educação Básica, por um enveredamento na adequação do valor utilitário em serviço do pragmatismo científico em que se tornava relevante pela associação direta com o progresso das Ciências.

Ao mesmo tempo em que no final do século XVIII e início do século XIX é encontrado em Portugal um discurso para uma implantação efetiva do Desenho como disciplina escolar, há o discurso da necessidade da valorização do status social dos professores que lecionam nesta área: “Como hão os professores de Artes tão difíceis, querer consumir-se em tão laboriosos estudos, naquele Estado em que se virem confundidos com a plebe, e submergidos na indigência?”. (Castro, 1788: 36).

Como indicações a serem consideradas no sentido de entender a construção dessa concepção, podem ser citados os seguintes acontecimentos:

- Almeida Garret em 1829 publica *Da Educação*, obra em que afirma o ensino do Desenho no foco das técnicas de cópia de estampas e cópia do natural,
- Em 1870, Antonio da Costa no livro a instrução nacional, centraliza o Desenho no patamar de um ensino para a formação do intelecto crítico,
- Em 1895, pela reforma Jaime Moniz tem-se referência o valor do Desenho no sentido educativo, justificando-o na educação pública,
- A partir da reforma educativa de 1918, o ensino do Desenho ganhou mais expressão no contexto político e nacional, com a sua relação aos trabalhos manuais e ao desenvolvimento da nação.

Discutido, desenvolvido e ampliado o Desenho no currículo escolar português no final do século XIX e início do século XX. Pode-se mencionar que ele teve dois vieses de discursos enfatizados, o primeiro primava pelo uso de determinadas técnicas que demonstrariam a utilidade de seu ensino por aliar à interpretação de outras áreas, especialmente das Ciências e o segundo conectava o ensino do Desenho ao desenvolvimento do país, da indústria, o que por conseguinte deveria se estender à educação básica pública.

Tanto o discurso que ligava o ensino do Desenho ao desenvolvimento da indústria como a uma habilidade que ampliava o aprendizado de outras áreas de conhecimento, aparecem na crítica de Joaquim de Vasconcellos em 1877 ao se referir à necessidade de se repensar o Desenho nos cursos das Escolas de Belas Artes em Lisboa e Porto. Ele separa o Desenho voltado para o fortalecimento das indústrias, que deveria ficar a cargo da instrução em escolas de aplicação/escolas técnicas e o Desenho artístico, a ser desenvolvido apenas nos cursos das Escolas Belas Artes.

Nos séculos XIX e XX, a ideia de que o Desenho deveria estar presente nos currículos escolares desde a infância é institucionalizada, trazendo Ferreira (1916) severa crítica a respeito dessa difusão. Para este autor, o

ensino dogmático em que o Desenho se restringia a cópias e tecnicismo, tornava a disciplina coercitiva. Além disso, ele demonstra a difícil penetração e diálogo com as ideias e estudos de Herbert Read, John Dewey e Viktor Lowenfeld, na urgência do conhecimento de métodos mais pragmáticos e reflexivos.

Acerca desse assunto Sousa (2007: 49) indicou:

“O ensino do Desenho no Portugal de então, consistia sobretudo na cópia: na cópia de estampas, 'mas' estampas reproduzidas nos manuais, e na cópia da Geometria, das linhas e formas geométricas traçadas no quadro preto a giz branco, pelo professor, e transcritas, quase em simultâneo, pelos alunos, sentados no seu lugar, cada um com sua ardósia e lápis branco [...]”.

A legislação educacional que trata do ensino do Desenho corresponde ao ensino artístico, resumido a esta disciplina no currículo escolar obrigatório, podendo ser evidenciada uma mudança em direção às indicações encontradas da formação do professor que leciona na Educação Básica, a qual antes do 25 de abril de 1974 não precisavam sequer ter uma formação de nível superior (Campos, 1979: 556).

Após as reformas educacionais de 1974 em diante, os cursos de formação de professores que habilitavam para o exercício da docência na Educação Básica passaram por modificações que tinham como objetivo a atualização, mas não se referiam diretamente ao nível de ensino ou as disciplinas que os futuros professores atuariam.

O visível descompasso entre formação básica necessária para o exercício da docência, com disposição de habilidades e competências no âmbito pedagógico e artístico, viu apenas na década de 1980 instaurado a necessidade de cursar um estágio obrigatório no Ensino Secundário, para os futuros professores que lecionariam Desenho nas escolas.

Esse remendo pedagógico não surtiu efeito na formação dos docentes

que lecionavam Desenho nas Escolas de Belas Artes, depois Faculdades de Belas Artes. De fato, o pouco tempo destinado ao aprofundamento da interpretação dos processos de ensino e aprendizado gerou na área sérios desvios didáticos. Tal como no Brasil, o ensino artístico português teve por muitas décadas do século XX uma forte (in) segurança no uso dos manuais didáticos e que estimulavam um Desenho previamente determinado como única possibilidade de Desenho.

O Desenho segue, por conseguinte, um caminho em que a apropriação das normas e regras estabelecidas nas Academias é percebida na conjunção das mesmas com as ideias de John Ruskin no uso de manuais de Desenho em que se encontram, como no Brasil, muitos Desenhos estereotipados.

Este uso de manuais no ensino de Desenho na Educação Básica portuguesa (Ensino Primário e Secundário) tem efeito nos materiais didáticos referidos e utilizados pelos professores de Artes Visuais na contemporaneidade. Eça (2013: 6) elucidou a este respeito:

“De igual modo os manuais escolares deixam de lado a análise contextual da obra de arte e as capacidades de crítica. Apesar dos programas criados a partir de 1991 no âmbito da reforma curricular apresentarem aspectos inovadores, apelando para a consciência crítica e análise contextual, a educação visual e as disciplinas do currículo das artes no ensino secundário baseiam-se essencialmente no método de resolução de problemas, apelidado de científico, contrapondo um sistema racional à subjectividade própria das representações artísticas.”.

Diante destas questões, tem-se que a implantação do Desenho como disciplina na Educação Básica deu-se por uma série de denominações que foram progredindo na aplicação de políticas educacionais: Desenho (1860-1975), Trabalhos Manuais (1918-1993), Educação Visual (1975-1993), Educação Visual e Tecnológica e Educação Visual (1993- atualidade).

Como resposta ao Decreto-Lei nº 139/2012 que estabelece os princípios orientadores da organização e gestão dos currículos das escolas, no qual não

havia nenhuma atenção ao ensino artístico, o Conselho Nacional de Educação publica a Recomendação nº 1/2013. Esta recomendação destaca as circunstâncias atuais da Educação Artística (Arte/Educação) no país e as recomendações internacionais, fazendo forte alusão a sua importância no desenvolvimento de saberes e fazeres de acordo com aspectos filosóficos, históricos, culturais, econômicos e sociais.

Nesse relevante documento, a formação para a docência é apontada como uma das maiores dificuldades no ensino artístico:

“No que respeita à formação de docentes, tanto de caráter inicial como contínuo, pode dizer-se que ela se ressentia da falta de uma visão objetiva sobre a natureza e dimensões da educação artística nos diferentes níveis de ensino. Acresce que os candidatos à docência podem iniciar a sua formação com lacunas importantes neste domínio e com uma sensibilidade reduzida para alicerçar a formação que se entende desejável, graças ao facto de não ser assegurada a construção de uma cultura artística até ao final do ensino básico e de se agravar no ensino secundário a possibilidade de o conseguir.”. (Portugal, 2013: 4271).

Ao demonstrar e detalhar a ampla e urgente necessidade de se repensar o ensino artístico, no caso do ensino do Desenho, a Recomendação nº 1/2013 traz à luz as tensões da formação para o trabalho nas escolas, relendo as dicotomias implantadas entre teoria e prática, se assemelhando, em seu discurso no que se discutiu nas lutas da década de 1980 e às contraposições do que foi promulgado pela LDBEN nº 9394/1996, com a obrigatoriedade das Artes no currículo escolar e difundida pelos PCN's Arte no Brasil.

Com o Decreto-Lei nº 79/2014, repercussão dos Decretos-Lei nº 74/2006 e nº 43/2007, observa-se a efetivação da necessidade de habilitação específica para a docência nas escolas, sendo entendida no que tange a habilitação profissional do professor de Artes Visuais.

No contexto assinalado, reconhece-se que a Licenciatura (ou primeiro ciclo) deve funcionar como base para a docência em acompanhamento do

Mestrado (ou segundo ciclo). Este, deve ser orientado na função de assegurar o complemento pedagógico que aprofunde os conhecimentos necessários à aplicação de teorias e práticas nas área específica.

Ao deixar para o Mestrado o aprofundamento pedagógico, que na atualidade, tal como a Licenciatura, é um ensino público que não é gratuito, entendo que o sistema educacional português onera financeiramente o futuro professor do ensino artístico, a ter que realizar um outro tipo de remendo à sua formação.

Apesar do Decreto-Lei nº 79/2014 citar em diversos momentos acerca da indispensabilidade de uma Educação Básica Pública de qualidade e da valorização do professor que atua nesse nível para o desenvolvimento da nação, conduzindo inclusive a Finlândia como parâmetro, o governo age, na prática, em sentido oposto.

Convém acrescentar que em Portugal há uma entidade associativa de professores que defende uma perspectiva contemporânea no ensino artístico, a Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual – APECV, focada na área de Artes Visuais.

No Brasil, há a Federação de Arte/Educadores do Brasil – FAEB, que atua na defesa da efetividade e qualidade do ensino de Arte nas áreas de Artes Visuais, Dança, Teatro e Música na educação formal e não-formal. Ambas as associações tem forte presença na promoção de congressos, defesa dos direitos dos professores da área, inserção a nível nacional e tiveram sua fundação na década de 1980.

Voltando ao ensino do Desenho na Educação Básica, pensando-se na formação de professores de Artes Visuais, a APECV elaborou pareceres nos últimos anos sobre uma prova realizada no final do Ensino Secundário, semelhante ao Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM brasileiro, mas neste caso com outra função.

Enquanto no ENEM no âmbito artístico há apenas questões objetivas

que tratam da Cultura local, regional e global assim como de interpretações da História da Arte Ocidental, o exame português assume outra postura.

A Prova Nacional do Ensino Secundário, tem contida uma prova específica aos estudantes que desejam seguir as Artes na profissão, a prova de Desenho, sendo avaliada de acordo com competências e habilidades no domínio dos meios, capacidade de análise e representação de objetos, capacidade de síntese, domínio e aplicação de princípios e estratégias de composição e estruturação na linguagem plástica e coerência formal e conceitual.

A APECV em 2014 elaborou o Parecer da Prova de Desenho A 7067 1ª fase, criticando a excessiva solicitação de um domínio técnico que não é trabalhado neste nível etário, nem exigido no programa curricular, destacando a prova como uma avaliação que é redutora, deixando pouca ou nenhuma autonomia ou na apropriação criativa do estudante, comprometendo-a e determinando uma expressão gráfica condicionada.

A minha questão sobre a tensão desse tipo de avaliação, pensando-se o “saber desenhar” e o “não saber desenhar” é que os estudantes do Ensino Secundário que fazem essa prova de Desenho, serão em parte, os futuros professores das escolas e docentes de Desenho na universidade. Portanto, em que medida esta prova pode estar viabilizando uma visão de Desenho que chega à universidade e como os docentes que lecionam esta disciplina podem estar enfatizando este discurso?

Entendo que não é possível de todo responder a esta questão, tanto pela sua abrangência a outras questões, como por não ser o problema aqui em foco, mas é uma tangente que participa do mesmo. Por isso, no tópico adiante estarei tratando com maior enfoque nos espaços delimitados da UNIVASF e da UPORTO, procurando refletir também sobre os discursos dos docentes entrevistados.

Por agora, determino como vertentes que estiveram e permanecem presentes nas narrativas históricas da formação de docentes de Artes Visuais

em Portugal: a tensão e a dificuldade gerada por essa concepção de divisão entre o ensino e o aprendizado, teoria e prática, o artístico e o exercício da docência e, a evidente ausência da formação na área pedagógica.

No século XX, apesar de existirem no campo das discussões e currículos, o conhecimento das duas concepções reconhecidas na prática do docente de Desenho, uma que ligava à discursos da ênfase no Desenho e expressão, outra que se assemelhava ao racionalismo mimético com ênfase na Técnica em Desenho, percebe-se que a segunda preponderava sobre a primeira na construção de políticas públicas educacionais, visíveis na legislação e nas narrativas históricas em Portugal.

O resultado dessa preponderância, conforme exposto, dá-se em manuais didáticos em Desenho que parecem, a um olhar inicial, dinâmicos, reflexivos, mas são receituários que podem se tornar antididáticos, estando repletos de “como fazer” e como “saber desenhar” isso e aquilo, a depender da formação do professor e da construção de sua didática.

Uma questão a considerar no uso e referência desses manuais como passo inicial e substancial no aprendizado, que envolve o problema dessa investigação e está rodeado das tensões que venho discutido é a atuação do docente que leciona a disciplina Desenho e forma os professores da área.

Esse profissional em Portugal, como foi descrito, é formado especificamente nas Escolas de Belas Artes, tendo uma preparação como artista, de um fazer, de um perceber, de um criar. A partir do momento que se torna professor, pode o docente, mesmo sem formação adequada enfrentar salas de aula e forma por conseguinte, futuros profissionais os quais o mercado de trabalho adequará como professores da Educação Básica, com mais vagas para os Anos do Secundário (Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio no Brasil).

Portanto, a formação pedagógica mínima desses docentes que lecionam Desenho nos cursos universitários na área de Artes Plásticas (Artes Visuais)

das Escolas de Belas Artes portuguesas é construída na prática e, por conhecer e/ou desconhecer determinados pontos de vista, teorias e concepções, assume ênfases que muitas vezes descontextualizam e acriticam a utilização de práticas artísticas em sua prática educativa.

A respeito das tensões e desmandes entre teoria e prática nos âmbitos do artístico e do educativo, dos discursos enfatizados no ensino do Desenho no Brasil e em Portugal, pode-se sumariar as principais características presentes na atualidade na formação para o exercício da docência em Desenho em sistemas de ensino. Estes sistemas, possuem estratégias de ensino e discursos enfatizados característicos, os quais foram difundidos historicamente, conforme já narrado.

Resumo estes sistemas, baseada na perspectiva de De Duve (2012), que divide os sistemas europeus de ensino artístico atuais em uma visão acadêmica e tecnicista e uma visão que reflete princípios expostos na Bauhaus.

Neste sentido, as visões e os sistemas que aponto a seguir podem estar persistindo, na trajetória atual dos discursos e práticas de docentes no ensino do Desenho nos contextos brasileiro e português:

I) *Visão Clássica/Tradição:*

- Um sistema que relembra ideais tradicionais, acadêmicos, num movimento que distribui técnicas, desenvolvendo o conceito de reprodução e cópia em duas possibilidades, uma está preocupada em repassar ou transmitir a técnica.
- Esta, pode ser adulterada, resultando no tecnicismo reducionista do processo de transposição que vai da imagem mental à representação concreta, no ato de desenhar.

II) *Visão Moderna:*

- Num sistema que relembra ideais modernistas e enfoca nos processos expressivos, na liberdade de expressão, na produção criativa.
- Este sistema pode ser desvirtuado, dando vazão a uma livre-expressão desorientada, essencialmente abstrata, ao “fazer pelo fazer”, a “Arte pela Arte”, a uma excessiva sensibilização no processo de produção artística e a

um conceitualismo que direciona a uma indicação que apenas o conceito do produto artístico é relevante.

III) *Visão Contemporânea:*

- Reflete questões cognitivas, busca a técnica, a expressão e a criatividade com fins de aprimoramento do olhar em lentes no processo de interpretação do espaço, das imagens e passo inicial para ampliação do vocabulário gráfico. Esta última possibilidade desenvolve numa perspectiva contemporânea, buscando contextualizar as ênfases destacadas no sistema de ensino de Desenho.
- Este sistema pode ser corrompido pela falta de conhecimento acerca das contribuições da neurociência para o ensino artístico e ao enfatizar apenas um viés de ensino e aprendizado, em detrimento dos outros.

A seguir, analiso a formação dos docentes que lecionam a disciplina Desenho na UPORTO e na UNIVASF, atentando para as tensões que remetem a ênfases características expressas em seus discursos e refletindo acerca do espaço do Desenho no currículo e na formação do professor na área de Artes Visuais dessas instituições.

Na UNIVASF, o Curso de Licenciatura em Artes Visuais, criado em 2009, a partir de uma decisão do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades – REUNI e do Conselho Universitário - CONUNI da instituição, autorizado a funcionar pelo Artigo 35, Decreto 5.773/2006 (redação dada pelo artigo 2 do Decreto 6303/2007), no ano de 2008.

Este curso vem a atender uma demanda crescente de formação de professores de Artes Visuais na região do Vale do São Francisco, tendo forte relevância não só a âmbito de proposição de didáticas e práticas artístico/educativas na experiência das salas de aula, mas também na proposição de políticas educativas públicas que valorizem as Artes no currículo escolar.

Pode-se dizer que o Curso da UNIVASF é o único Curso presencial de Licenciatura na área de Artes Visuais da região do Vale do São Francisco. Em seus objetivos, busca promover a qualidade no ensino artístico, a partir do debate contínuo com professores, governantes e comunidade. Este debate ocorre por meio do contato com professores que atuam nas redes estaduais e municipais de ensino, com os secretários e dirigentes municipais, representantes de conselhos educacionais e da atuação dos docentes e estudantes do Curso nas escolas, por meio dos Estágios Supervisionados nas disciplinas de Práticas de Ensino e nos diversos projetos de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos por docentes do Colegiado de Artes Visuais.

O curso, funcionando no período noturno e situado na cidade de Juazeiro, Bahia, Brasil, teve seu Projeto Pedagógico, homologado em 2011 e revisado em 2012, totalizando uma carga horária de 2880 horas no tempo previsto de quatro anos ou oito semestres. O curso tem como objetivo a formação professores de Artes Visuais que atuem “ [...] em espaços da Educação formal e não-formal, incluindo-se competências e habilidades técnicas para a produção artística e didática nas mais diversas formas de expressões visuais.”. (Univasf, 2012: 9).

Participei como membro docente no Núcleo Docente Estruturante – NDE ativamente da escrita do currículo do curso de Artes Visuais da UNIVASF antes de seu reconhecimento pelo Ministério da Educação - MEC. Entre 2009 e 2012, discuti com os colegas do curso sobre o currículo e sua organização, na preocupação de não só ele ser bem avaliado pelas comissões de validação do MEC, mas também no sentido de que fosse um currículo que integrasse necessidades regionais e interesses de construção em ensino, pesquisa e extensão que levassem a um ensino e um aprendizado em Artes Visuais crítico e de qualidade.

No que tange ao Desenho, o curso da UNIVASF dispõe de uma estrutura física com um laboratório específico de Desenho e, curricularmente situa este conhecimento no âmbito das disciplinas que fazem parte do núcleo específico da área de práticas artísticas, denominado *Experimentação e Produção do Conhecimento em Artes Visuais*.

Dispõe o curso da UNIVASF de duas disciplinas obrigatórias, Desenho I e Desenho II, desenvolvidas cada uma em seis meses integradas num ano de curso. Além disso, o curso conta com a disciplina Desenho III, desenvolvida em seis meses e de cunho opcional, com vagas disponíveis tanto para o aprofundamento dos estudantes de Artes Visuais quanto para o diálogo com estudantes de demais cursos da instituição.

As disciplinas em Desenho do curso da UNIVASF foram elaboradas pelos docentes Euriclésio Sodré e Maurício Barreto Alfaya, tendo a seguinte disposição curricular:

- *Desenho I*: 60 horas – semestral – 1º semestre letivo.

Ementa: Observação e Expressão – Desenvolvimento técnico e da expressão criativa. Introdução dos elementos formais e sintáticos do desenho: ponto, linha, massa, mancha, composição, valor tonal, volume, luz e sombra, textura, cor, desenho linear e desenho de massa. Modos de ver, observar e criar: representação, simbolização, abstração. Experimentação e combinação de materiais e técnicas para a produção

bidimensional. Evolução da sintaxe gráfica na História da Arte. Elaboração de projetos artístico/educativos.

- *Desenho II*: 60 horas – semestral – 2º semestre letivo.

Ementa: Objeto, paisagens e figura humana. A paisagem e o objeto como referência visual. Desenvolvimento dos códigos e técnicas representacionais da figura humana. Volume e modulações gráficas. Proporção, movimento e expressão. Suportes e materiais. Observação e síntese. Métodos de Visão e Representação do volume. O ponto de vista – o campo plástico e o visual como recortes. Questões de perspectiva. O espaço – luz, sombra e cor. Figura e fundo. Solução sintática do Desenho na História da Arte. Elaboração de projetos artístico/educativos.

- *Desenho III*: 60 horas – optativa – conforme a oferta.

Ementa: Elaboração, conceituação e desenvolvimento de projetos individuais de Desenho por meio do conhecimento teórico e prático. Elaboração de dossiê teórico/prático do desenvolvimento dos projetos.

Num olhar inicial, observa-se nas ementas de Desenho da UNIVASF, uma certa confusão entre conteúdos e práticas a serem trabalhadas ao longo da disciplina. Por incluírem no mesmo espaço objetivos a serem atingidos, metodologias de ensino e conhecimentos a serem adquiridos, há uma orientação nas ementas de maneira muito resumida de como o docente deverá dispor a construção dos conhecimentos no percurso dos processos de ensino e aprendizagem.

Também é visível que na forma com a qual foram dispostas as descrições das ementas de Desenho da UNIVASF, o ensino e o aprendizado ficam à mercê das competências e habilidades dos docentes que ministram a disciplina. As metodologias e estratégias de ensino então empregadas devem variar conforme o vocabulário gráfico e as experiências de formação dos mesmos.

Posso estender essa observação a ocorrer não apenas na UNIVASF, mas em todas as universidades públicas do território brasileiro, por duas razões, a primeira é que os conhecimentos nas competências e nas habilidades para o exercício da docência não estão identificados como parte dos currículos. Eles

são avaliados e dependem do julgamento de uma banca examinadora nos concursos públicos para vagas de docentes em universidades públicas, os quais possuem critérios os mais diversificados, a depender da configuração do edital lançado para o certame.

A segunda razão se dá porque a organização das ementas da UNIVASF segue um modelo expandido a nível nacional. Elas foram assim dispostas a partir de modelos de ementas de cursos de Licenciatura em Artes Visuais de instituições considerados de qualidade e com cursos bem avaliados pelo Ministério da Educação - MEC, tais como os de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC, da Universidade Federal da Paraíba - UFPB e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN.

Na disposição destes currículos, todas as disciplinas são visualizadas com apenas as ementas como orientação para o trabalho específico de ensino do docente, ficando a seu cargo a organização, o planejamento das aulas e a disposição de planos de aula a cada semestre para serem trabalhados com os estudantes.

Enfim, não há uma orientação mais direcionada acerca de como as disciplinas de Desenho devem ser sistematizadas ao longo do ano letivo e a organização das mesmas ficam a cargo do docente. Mas, isto será de todo mal? O fato é que esta situação ocorre não só em Desenho, porém em todas as disciplinas, tanto as essencialmente práticas, quanto as teóricas e pedagógicas e não só na UNIVASF.

Como mencionei anteriormente, pelas políticas educativas implantadas e pelas organizações dos currículos em todo o país, esta situação pode ser generalizada nas outras universidades públicas com cursos de Licenciatura em Artes Visuais, e quiçá nas demais Licenciaturas, verificável nas tensões e práticas do ensino e do aprendizado e na difícil Arte de exercer qualitativamente a docência.

Indico a seguir as ênfases do discurso e dos sistemas de ensino de

Desenho que podem ser pressupostas a partir dos conteúdos exposto e das palavras selecionadas e sublinhadas nas ementas de Desenho na UNIVASF:

- Em *Desenho I*: desvios podem ser percebidos tanto da ênfase no Desenho e Criatividade quanto da ênfase no Desenho e Expressão, apresentando limitações quanto à visão de representação, aliando-a às ideias de sintaxe gráfica. Visão Moderna.
- Em *Desenho II*: a deformação se dá pela cisão no trabalho que seguia uma visão Moderna e abruptamente apresenta a visão Clássica, com a referência à ênfase do ensino do Desenho e Técnica. O estudante que não deve ter construído uma base de aprendizado da técnica, chega a esta disciplina sem que ocorra uma progressão no aprendizado para o desenvolvimento efetivo dos trabalhos que são demandados.
- Em *Desenho III*: que não é cursada por todos os estudantes do curso, nota-se uma visão contemporânea, mais aberta, que dá acesso à ênfase do ensino do Desenho e cognição.

Dessa maneira, as ementas de *Desenho I* e *Desenho II* apresentam sistemas que restringem o ensino e o aprendizado do Desenho. Primeiro por limitarem a visões antagônicas que reúnem desordenadamente ênfases do discurso que poderiam estar dialogando no processo de ensino e aprendizagem. Em segundo lugar, por não demonstrarem sequer uma construção que possa ser contextualizada.

Pela razão enunciada, se houvesse um ritmo oposto na organização das disciplinas, especialmente no que condiz aos conteúdos e técnicas de representação, poderia-se notar um progresso no desenvolvimento do

aprendizado dos estudantes.

Os sistemas de ensino do Desenho evidenciados nos currículos quando apropriam-se de apenas uma ênfase em detrimento das outras, restringem as possibilidades de ampliação do olhar representativo e do Desenho como área Multi, Inter e Trans disciplinar, correndo risco de estarem propagando o “não sei desenhar”.

Sendo assim, prossigo com a análise, verificando se o mesmo acontece no currículo de Desenho da UPORTO, atentando ao final desta seção para semelhanças e diferenças nas visões e ênfases do discurso destacadas em cada instituição analisada.

Na UPORTO, o Curso de Licenciatura em Artes Plásticas da Faculdade de Belas Artes, é um curso que tem uma trajetória secular, advindo da antiga Academia de Belas Artes, depois Escola de Belas Artes e atualmente Faculdade de Belas Artes do Porto. Nesta transição entre modelos de ensino e reconfiguração da instituição perante as necessidades do contexto, houve uma série de alterações no seu currículo para o currículo atual. Este último é resultante de uma adequação de cursos anteriores que dava acesso a habilitações específicas, denominados: Artes Plásticas – Pintura e Artes Plásticas – Escultura, a qual teve interferência direta em suas mudanças nos

requisitos do Processo de Bolonha.

O Processo de Bolonha em Portugal foi promulgado oficialmente com a Declaração de Bolonha em junho de 1999, a qual defende um

“ [...] conjunto de etapas e de passos a dar pelos sistemas de ensino superior europeus no sentido de construir, até ao final da presente década, um espaço europeu de ensino superior globalmente harmonizado.”. (Portugal, 2008: 1).

Ao adotar um regime que se estandardiza para toda a Europa, Portugal, teve que adequar sua Educação Superior segundo um sistema de graus académicos comparáveis e legíveis, obrigando as universidades a determinarem a divisão da graduação dos estudantes em dois níveis: o primeiro ciclo e o segundo ciclo. O primeiro ciclo é responsável pela graduação de Licenciatura com fins de conduzir ao mercado de trabalho. O segundo ciclo tem função de conduzir ao grau de mestre.

Simultaneamente ao Processo de Bolonha a anterior Escola de Belas Artes, tornou-se Faculdade de Belas Artes – FBA, integrada na Universidade do Porto. Na FBA, o Curso de Licenciatura em Artes Plástica busca atualmente a atender uma formação que procura possibilitar uma visão

“[...] alargada capaz de fornecer uma sólida preparação aos estudantes, sem limitar excessivamente as suas escolhas futuras. Dos antigos planos de estudos nasceu um único curso de Artes Plásticas, estruturado em três ramos de especialização distintos: Artes Plásticas – Pintura, Artes Plásticas – Escultura e Artes Plásticas – Multimédia.”. (UPORTO, 2015: 1).

Tendo como área científica principal as Artes Plásticas, em sua expressão, criação e produção, as especializações aparecem no currículo como ramos que são optados pelo estudante no 2º semestre, ou logo que tenham sido concluídos pelo menos 42 créditos.

O curso da UPORTO tem portanto a duração de quatro anos na formação, possuindo objetivo habilitar os estudantes com fins de desenvolverem atividades de criação artística nos campos das Artes Visuais, com especialização a depender do ramo optado, podendo atuar também em

“[...] atividades do mercado artístico e editorial, nas áreas do teatro, da televisão e outras similares; no ensino artístico e tecnológico; assim como para a ação cultural no âmbito das Artes Plásticas, como a produção artística, investigação, direção, gestão e coordenação em equipas mono e pluridisciplinares, em estudos de índole tecnológica ou artística, em projetos para o espaço público e privado, na produção de obras de arte na indústria ou cenografia; em funções de consultoria e peritagem; na colaboração em Museus e atividades relacionadas com o património artístico; na investigação teórica sobre arte, nomeadamente nas áreas da crítica de arte, história da arte ou teoria da arte.”. (UPORTO, 2015: 1).

Entendo que a escolha por ramos de especialização tem semelhança com as antigas habilitações no que tange à possibilidade de estudo específico e em busca de determinado aprofundamento de área, porém no quesito de mercado de trabalho, não tem a mesma perspectiva de uma Licenciatura na realidade brasileira, se assemelhando à função de um Bacharelado ao dar acesso profissionalmente ao ambiente da produção e da pesquisa artística nas Artes Visuais.

Nomeadamente na área do ensino artístico, fica o licenciado em Artes Plásticas condicionado, caso deseje atuar como professor pré-universitário na área específica de Artes Visuais, a cursar o Mestrado em Ensino de Artes Visuais - MEAV na UPORTO ou em outra instituição de sua escolha. Discuto a seguir a este respeito, após análise curricular da disciplina Desenho na Licenciatura.

As disciplinas de Desenho na Licenciatura em Artes Plásticas, a FBA tem dispostas em três disciplinas obrigatórias: *Desenho I*, com duração de um ano, *Desenho II* e *Desenho III*, ambas equivalentes a um semestre. Ao todo, são dois anos de disciplinas na área.

As disciplinas de Desenho são organizadas no currículo da FBA da seguinte maneira:

- *Desenho I* - 405 horas - anual - 1º ano

Programa: 1. Nos limites do Desenho. As questões da representação: o que vemos, o que desenhamos. O que é desenhável. Os mecanismos da visão - sensores visuais, percepção, cognição; os hemisférios cerebrais. As máquinas de Desenho: câmara clara, câmara escura, “velo” Albertiano. Desenho e Fotografia: modos de ver. O que vemos não é Desenho, o que é Desenho não é o que vemos. 2. No específico do desenho. Ativar a visão - o Desenho com disciplina. Percepção especial e representação. Tamanho e distância (escala e proporção). Mapear e medir. Cheios e vazios. Linha e mancha Mancha direita e contorno. Os atos do desenho: estratégias de atuação e meios de representação. As estratégias de atuação: esquisso, esboço, estudo. Especificidades e competências operativas. Os meios de representação: Sistemas (perspectivas geométricas, cônica, axonometrias, mapas) e Não-Sistemas (perspectiva atmosférica, diagramas). Na e para além da superfície - entender, organizar, comunicar. O real e as diferentes representações: intenções e estratégias. A relação interno/externo: Anatomia da forma, estrutura e volume, modelação e valores tonais. Consolidação das competências perceptivas e das representações gráficas. Sua relação com as finalidades.

- *Desenho II* - 202,5 horas - semestral - 2º ano (1º semestre).

Programa: 1. Instrumentalidade e Expressão. Pensar e agir pelo Desenho - análise e experimentação em torno dos instrumentos, processos e comportamentos gestuais do Desenho. Percepção e representação do movimento - o Desenho em tempo real, intensidade, amplitude, velocidade e frequência do gesto na representação da ação. A relação corpo e espaço - Introdução à miologia, da disposição cênica do corpo à representação do espaço cênico. Tonalidade e expressão na caracterização de objetos e espaço - Desenho de luz e com luz. Materiais e meios do Desenho - Propriedades abrasivas e fluídas da matéria gráfica, suportes e espaços de atuação, apropriação, desvio e invenção dos meios. Processos e atitudes: o desenho como variante, arrependimento e reserva 2. O Desenho como Comunicação. Estratégias do Desenho de reportagem: o desenho como reconhecimento, registo e organização narrativa. Articulações entre a imagem gráfica, a imagem impressa e a imagem projetada. Estratégias comunicativas do desenho -

da abordagem caligráfica à abordagem taxonômica.

- *Desenho III* - 202,5 horas - semestral - 2º ano (2º semestre).

Programa: O Desenho como prática instrumental, processo e projecto. 1. Funções e tarefas. Faseamento do projecto: concepção, formalização, ilustração. Clarificação da terminologia, meios e modos utilizados nas diferentes fases. Análise de diferentes estratégias. O caderno de apontamentos. O Desenho corruptor. Linearidade e desvio, disciplina e indisciplina. Estudo de ações processuais: procurar, analisar, anular, errar, confundir, variar, desviar, seleccionar, avançar, descobrir. Estudo de dinâmicas processuais: montagem, enfatismo/exclusão, construção/desconstrução, transparência, sobreposição, decisão/indecisão. 2. Teste: exploração, divagação e comprovação. Suportado na aplicação/resolução de uma situação concreta (encomenda, projecto pessoal) como meio ou como fim. Da ideia às simulações finais. Os espaços de permeio. O Desenho como instrumento do seu saber.

Ao delimitar nas ementas uma sucessão do aprendizado do Desenho, o curso da UPORTO também esquematiza o seu ensino, ficando acessível ao docente que ministra a disciplina uma seriação progressiva de como ela deve ser organizada.

Além das ementas, a UPORTO tem em sua Licenciatura em Artes Plásticas um norteamento das disciplinas de Desenho esmiuçado, com objetivos claros, resultados de aprendizagem e competências esperadas e bibliografia básica evidenciados.

Deste modo, designo a seguir as ênfases do discurso e dos sistemas de ensino de Desenho que podem ser pressupostas a partir dos conteúdos exposto e das palavras selecionadas e sublinhadas nas ementas de Desenho na UPORTO:

- *Desenho I*: exhibe a tendência a rever as ideias de Betty Edwards sobre o desenvolvimento dos ambos os lados do cérebro. Questiona os conceitos e limites do Desenho. Procura dar acesso ao saber desenhar por meio da apropriação dos materiais, meios e técnicas. As ênfases na técnica, na expressão e na criação podem ser apontadas. Intenta aliar a visão Clássica à visão Moderna, na tentativa de articular os dois paradigmas, questiona-os e investiga as possibilidades de ambos por meio da ação do desenhar.

- *Desenho II*: os conteúdos são dispostos de modo a rever a visão Moderna, com as ênfases no Desenho e Expressão e Desenho e Criação presentes. Além disso pode-se vislumbrar a discussão das estratégias de produção e de como as técnicas, materiais e meios relacionam-se com o corpo na concretização do gesto lança tentativas de uma ênfase no Desenho e Cognição.

- *Desenho III*: através da desconfiança, da ruptura do processo, do projeto, da reflexão sobre ações do desenhar, revê as dinâmicas que envolvem o desenhar. Testa e simula os espaços de construção de significados na representação. Ao realizar toda uma trajetória que revê todas as ênfases do discurso e indicar o Desenho como conhecimento é visível a visão Contemporânea e a ênfase do Desenho como Cognição nesta ementa.

Como pode ser verificado, a progressão dos conteúdos de *Desenho I*, *Desenho II* e *Desenho III* na UPORTO atende a um processo de construção coerente do ensino e do aprendizado em Desenho, na tentativa de atender à demandas atuais de profissionais na área de Artes Visuais que o tenham bem desenvolvido.

Contudo, na Licenciatura em Artes Plásticas da UPORTO não trata de aspectos pedagógicos, seja pelo curso não se direcionar à formação de professores, seja por não haver interesse da contextualização das práticas artísticas em práticas educativas devido à destinação da formação de profissionais, conforme a legislação determina.

Dessa forma, analiso adiante a organização curricular do MEAV no que tange a seus objetivos e estratégias e metodologias de ensino desenvolvidas no currículo para o ensino e o aprendizado do Desenho no âmbito escolar.

Ao conferir a habilitação profissional para o exercício da docência no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário em Portugal, o MEAV dirige um percurso que promove a aquisição de competências consideradas necessárias atualmente, assegurando uma formação que se pretenda compreensiva na natureza complexa da profissão.

O MEAV une as áreas de Ciências da Educação e Artes Visuais, intentando propiciar uma discussão que abarca os conceitos, estratégias e metodologias de ensino que sejam inovadoras, seguindo as orientações das normativas no Decreto-Lei nº 74/2006 e nos requisitos definidos no Decreto-Lei nº 43/2007.

Em síntese, pode-se inferir que currículo do MEAV da UPORTO descreve bem os seus objetivos e que estratégias e metodologias de ensino ele deve promover entre competências e habilidades teóricas e práticas para o exercício da docência nos níveis assinalados. Aborda o Desenho na perspectiva de projeto, constante na disciplina *Metodologias de Investigação e Intervenção em Educação Artística*.

Por outro lado, na disciplina *Psicologia da Educação Artística* ainda pode ser observado em seus objetivos a procura por uma reflexão acerca das implicações do uso de paradigmas conceituais e de como eles interferem na *práxis* do ensino de Artes Visuais nas escolas.

Assim, possuindo uma disciplina que discute a *Didáctica das Artes*

Visuais, há observação no currículo do MEAV acerca das especificidades do trabalho com teorias e práticas em cada expressão artística em Artes Visuais na escola. Nomeadamente se visualiza esta discussão acerca das estratégias e metodologias do ensino e aprendizado no Desenho, na Pintura, na Escultura, na Gravura, na Cerâmica, no Vidro, na Fotografia, no Vídeo, na Performance e em suas hibridizações e interconexões possíveis em atividades realizadas nos respectivos estágios.

Constato que o MEAV busca cumprir uma obrigação da legislação acerca da formação na área, cobrindo o lapso que antes as Faculdades de Educação pretendiam assumir, com a necessidade de expor e fazer ligação da relação teoria-prática no ensino artístico.

Na UNIVASF há a recomendação do trabalho com projetos artístico/educativos nas disciplinas de *Desenho I* e *Desenho II*, mas, pela disposição, pelos discursos a que se referem e pela falta de contextualização desses projetos com os conteúdos enunciados nestas ementas, ele ainda é precário e ineficiente para a atuação no ensino do Desenho do futuro licenciado como professor no ambiente escolar.

Logo, depreende-se que UNIVASF e UPORTO tem diferenças que são definidas de acordo com as narrativas históricas e os contextos em que foram concebidas. Entendendo que o tempo de construção de cada instituição também é forte fator para a percepção de desvios, rupturas, dificuldades no ensino de Desenho, interpreto que a legislação educacional acerca da formação de professores foi uma outra característica relevante para as concepções presentes nos currículos debatidos.

Considero que a atuação do docente que leciona Desenho tem influência na construção curricular e nas ênfases do discurso assumidas no ensino do Desenho aos licenciandos.

Das diferenças das visões de Desenho no currículo das duas instituições investigadas, problematizei sistemas de ensino que inferem a ênfases do

discurso específicas a partir de indicações nas ementas das disciplinas da área.

Compreendo que a ampliação do conhecimento em Desenho é necessária em qualquer formação para o trabalho na Arte/Educação e, em Artes Visuais, é estratégica e essencial para uma formação crítica diante da necessidade de revisão do olhar acerca da representação na atualidade.

Por conseguinte, não é viável para uma perspectiva qualitativa de ensino artístico, o uso de apenas uma ênfase do discurso, em detrimento de outras. Ao restringir os conceitos e conteúdos que relacionam os saberes, restringem-se as estratégias e metodologias no processo de ensino e aprendizagem.

Acerca de questões que envolvem a aplicação de metodologias de ensino e a ressignificação dos conteúdos nos currículos apresentados da UNIVASF e da UPORTO, estarei revendo-as criticamente por meio do uso de diálogos em entrevistas semi-estruturadas com os docentes que lecionam Desenho no próximo tópico. Com estes dados adicionais, continuo o processo desta tese, interpretando e repensando a teoria e a prática no ensino e no aprendizado do Desenho nos contextos a que me refiro.

Em vista disso, nas considerações das entrevistas realizadas com docentes da UNIVASF e da UPORTO, busco compreender os meandros do “saber desenhar” e do “não saber desenhar” na percepção dos docentes de sua prática educativa.

Assim, estes meandros são trazidos novamente à tona de acordo com os discursos dos docentes, dos quais destacarei as possíveis concepções, ênfases, metodologias e estratégias de ensino a que eles se remetem, continuando a reflexão sobre as tensões que envolvem a apropriação dos conteúdos nos currículos e o ensino do Desenho na formação de professores de Artes Visuais.

4.2.3 Considerações das entrevistas na UNIVASF e na UPORTO

Diante das entrevistas realizadas com os professores Euriclésio Sodré e Zé de Rocha na UNIVASF e Mário Bismarck e Paulo Almeida na UPORTO, trago delas alguns excertos e os analiso, procurando identificar suas ênfases do discurso.

Denomino nas transcrições das entrevistas, as quais podem ser consultadas na íntegra nos anexos de tópico 7.2 dessa tese, a voz dos professores entrevistados e minha voz com as seguintes siglas: ZDR (Zé de Rocha), ES (Euriclésio Sodré), MB (Mário Bismarck), PA (Paulo Almeida) e FPV (Flávia Pedrosa Vasconcelos). Para este subcapítulo, analiso apenas as falas dos entrevistados.

As perguntas foram desenvolvidas de maneira semi-estruturada, de modo a que os docentes entrevistados pudessem analisar o seu percurso de formação, suas questões com o ensino e o aprendizado do Desenho, refletindo principalmente acerca de conceitos e práticas experienciados.

O modelo de transcrição baseou-se na descrição completa das falas, sem considerar sons dos entrevistados como espirros, risos, etc. nem sons externos, como celular, pessoa falando em proximidade da sala, que poderiam interferir numa compreensão do que estava sendo gravado.

Por isso, optei por sintetizar as falas de acordo com as perguntas e não sinalizei também quaisquer reações de sentimento, pois me interessava no contexto dos problemas que investigo, as considerações de construção de significado entre o que cada um pensava sobre a sua prática como artista e professor e como conceituava através disso o Desenho e seu ensino.

No quesito geral, pode-se notar nomeadamente nos discursos dos quatro docentes a preocupação em descrever como percebem a formação nas Artes

Visuais nos contextos que atravessaram. Em suas vozes entendendo que a formação do docente tem uma construção baseada nas políticas educativas evidenciadas na legislação vigente e nos currículos e que as mesmas direcionam um determinado ponto de indicação da organização dos conhecimentos a serem adquiridos, por meio de competências e habilidades no campo profissional.

Outro ponto relevante nas falas dos docentes entrevistados tem a ver com a descrição sobre a formação de professores na área de Artes Visuais e sua correlação com a experiência docente e a formação de cada entrevistado não apenas em Desenho, mas a nível artístico.

Objetivamente para a análise particular, considero alguns recortes das falas dos quatro entrevistados, nos quais enfoco as ênfases do discursos possivelmente referidas, as estratégias de ensino e metodologias e as concepções sobre a construção do currículo encontradas.

Dessa forma, tal como realizei no tópico 4.2.2, inicio a análise pelo contexto brasileiro, para em seguida me direcionar ao contexto português e rever o que ambos tem de semelhanças e diferenças.

Há uma questão a ressaltar na análise das entrevistas com os docentes de Desenho da UNIVASF entrevistados. ES foi professor de Desenho desde 2009, enquanto não havia vaga para professor efetivo no curso, tendo em 2011 assumido um professor substituto com pouca experiência e práticas diversas e bastante esparsas. Apenas em 2012, por meio de concurso, ZDR assumiu o encargo de professor efetivo responsável pelas disciplinas *Desenho I*, *Desenho II* e *Desenho III*.

Os discursos, dessa forma, podem ser entendidos na perspectiva de um docente (ES) que teve relevante influência e participação na construção do currículo em Desenho e atuou por um tempo determinado em Desenho, ocupando-se posteriormente com a disciplina Fotografia. Adicionado a este

discurso trago a compreensão de um docente (*ZDR*) que tem atualmente relevante papel na formação em Desenho de futuros professores de Artes Visuais na região.

Na UNIVASF, a ênfase no Desenho e Técnica é entendida pelos dois docentes no uso da cópia como uma “fase de aprendizagem, muito, muito importante.” (*ZDR*), de modo a “copiar os modelos de Anatomia, Desenho de perspectiva e a partir disso também poder criar e desenvolver um Desenho, digamos assim, mais autoral.” (*ES*).

Esta ênfase no discurso, está pautada, conforme vimos e *ZDR* afirma, em uma “tradição que vem lá da Missão Francesa [...] o Neoclássico”, em que o realismo idealizado era traduzido como plataforma estética para o ensino e o aprendizado do Desenho, que chega em uma parte considerável dos cursos de formação artística em Artes Visuais brasileiros, seja em nível de Bacharelado ou Licenciatura. O problema que enxergo neste ponto é o fato de que ao enfatizar apenas uma visão, a tensão entre o que se pode ensinar e aprender, tanto nas teorias quanto nas práticas, aumenta.

Acerca da Tradição no ensino do Desenho e nos seus conceitos, *ES* cita em diversos momentos de sua fala, a questão e a divisão entre os modelos de enxergar e trabalhar com as Artes na perspectiva do Clássico, do Moderno e do Contemporâneo. Ao fazer esta distinção e relacionar com o seu ambiente de formação e suas inquietações na prática pedagógica, reflete sobre o que é considerado como padrão e de que maneira essa visão pode ser “revisitada o tempo inteiro” e o Desenho “apropriado em benefício de um pensamento poético sem desmerecer nenhum padrão”.

A ênfase no Desenho e Criatividade é citada de forma a “desenvolver mais” a criatividade do estudante (*ES*), tendo aparecido na fala de *ZDR* quando se referia à dificuldade dos estudantes da Licenciatura da UNIVASF de trabalharem com processos criativos, já que “eles vem do Ensino Médio que tem essa coisa, faça exercício.”

O que o docente afirma é outra questão evidente, da Educação brasileira, ao assumir o professor em suas vivências cotidianas um discursos da Educação Tradicional, ele prioriza modelos de respostas prontas e exercícios de certo-errado. Isto no ensino do Desenho vem a difundir mais uma problemática, que atentei nas minhas narrativas de memória, a problemática do que é promulgado como “saber desenhar” e “não saber desenhar”.

Para uma quantidade significativa dos estudantes da Licenciatura em Artes Visuais da UNIVASF, segundo *ZDR*, o “saber desenhar” é relacionado com uma cópia realista idealizada, como ele aponta, “o cara do Youtube que Desenha a Angelina Jolie e os alunos ficam loucos, [...] é como uma fotografia e os alunos querem fazer igual”. Mesmo assim ele indica que é necessário um aprendizado e que os estudantes devem, além de apreender a técnica, “abrirem o horizonte, ampliarem o repertório”.

Acerca da ênfase no Desenho e Expressão, os docentes da UNIVASF tratam da expressão em dois vieses, um que tem relação com os anseios e necessidades do fazer artístico “me expressar e de fazer algo muito mais...solto”. (*ZDR*). Outro, como processo da experiência individual, porque “desenhar talvez tenha sido a primeira forma de expressão que mais me impulsionou a pesquisar o fazer artístico” (*ES*).

A ênfase no Desenho e Cognição aparece enquanto fruto do pensamento abstrato e da maneira de perceber o contexto, pois “quando você projeta e nesse projetar você já está fazendo Desenho, já tá pensando junto com o papel, com o lápis.”. (*ZDR*) e com isto, os indivíduos podem “amadurecer na prática de Desenho e escolher, podendo ser uma escolha ligada às experiências, forma de ver o mundo.”. (*ES*).

Acerca da construção do currículo do curso na UNIVASF, *ES* destaca a experiência profissional como artista e como professor intervir na disposição de suas estratégias de ensino, revelando que sua experiência é importante ao se pensar o currículo do curso.

Na disciplina de *Desenho I* ES entende que se “favorece o viés de que todos os alunos possam perceber as possibilidades de expressão”. A seguir ele infere que, em *Desenho II*, é necessário o estudo do corpo humano e em geral a área de Desenho deveria ser dividida “em módulos, em etapas”.

No que tange às metodologias de ensino, ES entende que no ensino do Desenho o docente deve atuar “como um mediador”, contextualizando saberes e fazeres, dando espaço para as descobertas.

Trazendo a experiência com os estudantes, seus desejos e anseios sobre o aprendizado em Desenho, como ponto de partida para se repensar a sua prática educativa, por conseguinte, suas estratégias e metodologias de ensino, ZDR afirma que muitos estudantes chegam no curso com uma “pré-definição ou essa imagem do Desenho”, idealizando o realismo, com ansiedade de atingir o objetivo da cópia fiel.

Por isto, estes estudantes sentem-se intimidados com a técnica de observação e a técnica de cópia ou reprodução, o que leva ZDR a inferir aos estudantes que “não existe uma fórmula assim de ouro, olha faça assim que você vai sair desenhando, não existe. É exercício.”.

ZDR relata que a organização do currículo do curso em duas obrigatórias e uma optativa, dispostas como mencionei acima, dificulta o aprendizado na Licenciatura, tanto pela quantidade de conteúdos quanto pelo tempo necessário ao aprendizado desses conhecimentos: “[...] acho as ementas substanciais, carregadas, pelo pouco tempo que a gente tem. São praticamente duas disciplinas em que a gente tem que ver quase tudo que eu vi de Desenho.”.

Este docente discute especificamente como as disciplinas *Desenho I*, *Desenho II* e *Desenho III* são trabalhadas em suas aulas, em termos de progressão da técnica à criação, tentando incluir no meio das vivências com os estudantes o que ele denomina de “*abrir cabeça*”, ao mostrar que o Desenho não é estanque, mas um campo expandido, que conversa com outros campos de

saberes e fazeres.

É visível a noção de que se deve trazer ao estudante outras formas de interpretar o Desenho aliada à importância que ZDR dá a trazer um outro olhar e a contextualizar o ensino e o aprendizado do Desenho no espaço da formação do futuro professor de Artes Visuais.

Como considerações das entrevistas realizadas com ES e ZDR e repensando a trajetória do Desenho enquanto disciplina no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UNIVASF, posso definir como presente o desejo pelo desenvolvimento da área enquanto ensino, pesquisa e extensão na região, assim como de uma exposição do Desenho como área relevante nas escolas. Por conseguinte, evidencio que a reflexão dos docentes sobre suas estratégias e metodologias nas práticas de ensino enriquece qualitativamente a experiência com os estudantes.

Com base no exposto, pode-se notar que os docentes da UNIVASF estiveram atentos a descrever suas estratégias e metodologias de ensino e de que forma concebiam suas aulas, dialogando em suas inferências com o currículo do curso e sua aplicação prática.

Contata-se também que diferentemente do que consta no currículo do curso, os discursos de ES e ZDR apresentam ênfases no Desenho e Técnica, na Expressão, na Criação e na Cognição. Estas, se misturam e se alternam, a depender da experiência prévia artística e pedagógica do docente e de como este concebe seu desenvolvimento.

No espaço da UPORTO, os docentes entrevistados (MB e PA) tem ambos uma vivência de um período maior que uma década como docentes da disciplina Desenho na instituição.

Um discurso acerca da influência das Academias e por consequência da ênfase do ensino de Desenho e Técnica é captado na fala de MB, em uma contextualização em uma retrospectiva histórica da criação da Escola de Belas Artes, atual Faculdade de Belas Artes da UPORTO, demonstrando em seu relato também a cisão entre a produção artística e a produção técnica.

Continuando seu discurso sobre a constituição da Faculdade de Belas Artes, MB se refere à aprendizagem do Desenho “não no campo artístico mas no campo de uma formação global do desenvolvimento cognitivo”, contextualizando historicamente este processo de acordo com os movimentos ocorridos na Inglaterra e na Alemanha. Assinala ainda que é “mais destas tensões e destes conflitos que o desenho é herdeiro do que duma visão pretensamente pacificada, normativa e unitária da Academia.”.

Ao mencionar uma formação global e a cognição, MB trata da ênfase do ensino do Desenho e Cognição como parte de um processo histórico e que depende de uma série de tensões conceituais herdadas das Academias, o que não significa que o ensino do Desenho numa perspectiva academicizada tenha uniformidade, mas pressupõe o modelo idealizado de beleza coexistindo com outros, e da mesma forma não distante de críticas.

As estratégias e as metodologias são apreendidas em MB quando ele relaciona a aplicação do currículo em sua reflexão sobre a prática pedagógica e o processo de antes do acordo de Bolonha, pois o docente “era o único responsável pelo seu programa e pela sua lecionação o que permitia uma série de incongruências na construção de uma aprendizagem.”.

Neste sentido, o período anterior a Bolonha na UPORTO tem semelhanças com a realidade brasileira apresentada e na qual a UNIVASF se insere. Isto se dá pois ao relegar no currículo os programas das áreas

artísticas, e do Desenho em particular, a uma síntese de conteúdos em que se redige e não se reflete sobre a que ênfases do discurso, estratégias e metodologias se remetem, a eficácia desse ensino é questionada.

Ao tornar um programa em uma ementa reduzida, na realidade, um curso não dispõe de controle da eficácia do trabalho docente nem de como será a lecionação do mesmo, e, conseqüentemente, pode gerar prejuízos e sérios desvios no aprendizado dos estudantes, levando-os a acreditarem no “não saber desenhar”.

É por esta e pelas razões já enunciadas que urge uma mudança de realidade no ensino artístico, mais especificamente, no ensino do Desenho nas Licenciaturas em Artes Visuais brasileiras.

Seguindo as análises de MB, o modelo assumido Pós-Bolonha, contribuiu para que a FBAUP tivesse maior noção do planejamento das disciplinas em Desenho, organizado-as de modo a que os docentes que lecionam na área tenham “consciência das metas de aprendizagem” e de que haja uma avaliação, permitindo que se possa “precisar e adaptar as pedagogias.”.

Na falas do docente PA da UPORTO, entende-se uma busca por deixar explícito as contradições sobre a conceituação do Desenho, de seu ensino e como isto interage com suas práticas educativas, pois ele entende que o “problema do desenho não nunca é o problema do meio ou do medio” utilizado. Ele tem a ver com sua transversalidade, com a capacidade em se conectar e transpôr a diversas áreas do conhecimento.

Além disso, PA mostra-se preocupado com os fundamentos filosóficos do ensino de Desenho e o pelo papel político que deveria ser assumido não somente pelo docente que leciona a disciplina na universidade. Para ele, o exercício da docência deve promover uma consciência do que o docente está a ensinar aos estudantes e das posições escolhidas e transmitidas. Por conseguinte, ele enuncia que “o ensino nunca deve ser neutro. Nem no Desenho nem em lado nenhum.”.

Seguindo o percurso de seu discurso, PA problematiza a ênfase do Desenho e Técnica a partir de uma referência histórica, descrevendo que os problemas do Desenho e de seu ensino estiveram demarcados em diferentes épocas e permanecem, se constituindo em “problemas da visualização do próprio pensamento, da capacidade de conceptualizar uma realidade que ainda não existe, da capacidade de documentação, de registro.”.

Com isso, PA se refere a instâncias que revelam ênfases do discurso, nas quais a “apropriação, a invenção e a cópia” são métodos a depender do meio, dos materiais e, principalmente das estratégias de ensino do docente e dos processos de aprendizagem do estudante.

Em uma descrição acerca de como trabalha com as disciplinas que leciona e de sua disposição no currículo do curso, PA comenta que sua visão do ensino do Desenho está conectada aos vários níveis de se pensar e fazer Desenho, o que na prática docente possibilita a ele inferir como repensa a disciplina no currículo do curso de Licenciatura em Artes Plásticas da UPORTO.

Para PA, o ensino e o aprendizado em Desenho deve seguir uma progressão de níveis articulados e complexos: *Desenho I* a designar uma relação entre apreciação e representação, *Desenho II* a acrescentar a esta relação “o problema da apreciação, representação e expressão”, tratando das questões da produção e *Desenho III* a dispor o problema da concepção numa “simulação de projecto”.

Tal como nos discursos dos docentes ES e ZDR da UNIVASF, constato em MB e PA da UPORTO a visão de que as disciplinas de Desenho devem ser organizadas em uma progressão de ensino e aprendizado, em níveis tidos como obrigatórios, com destaque a um ensino do Desenho de cunho representacional e analógico, com uso de materiais e métodos plásticos bidimensionais.

Através desta progressão no ensino do Desenho, visualizo uma correlação com os discursos defendidos pela Academia, a implantação dos manuais de Desenho nas escolas, o Desenho estereotipado e, por fim, os

espaços da expressão e da criatividade restringidos nos currículos de ambas as instituições assinaladas. Isto evidentemente não demonstra interesse nestes dois processos como parte de um aprendizado necessário ao aprendizado artístico em Artes Visuais para os estudantes de ambos o curso.

Concordo que ao traduzir a necessidade de sistematização curricular em Desenho diante de Bolonha, o curso da UPORTO teve um ganho no estágio do desenvolvimento das disciplinas da área, com um papel claro acerca de como deveria haver uma progressão de conhecimentos trabalhados no ensino e, por decorrência, como poderiam ser apreendidos.

Na UNIVASF, os problemas apontados aparecem por conta de uma série de fatores, tais como: o pouco tempo de criação do curso, de construção do currículo, do contexto recente de fundação da universidade, do contexto brasileiro e das políticas públicas que regem os discursos da construção dos currículos das Licenciaturas.

Os fatores apontados tornam o currículo em Desenho relacionado a conteúdos dispersos e mal direcionado, percebendo-se que o problema não é a falta de liberdade nas práticas pedagógicas, mas a ausência de um debate entre os docentes do curso sobre a necessidade de maior esquematização e organização das disciplinas.

Resulta dessas questões que o aparecimento da carência do trabalho com competências e habilidades no ensino do Desenho ou da concepção do “não sei desenhar” depende da articulação coerente entre ênfases do discurso, estratégias e metodologias de ensino desde o currículo às experiências em sala de aula desenvolvidas pelos docentes responsáveis pelas disciplinas na área.

Na UPORTO, percebo essas questões da instituição de acordo com a realidade portuguesa bem resolvidas, tendo em vista que o curso de licenciatura não objetiva formar professores, mas tem o MEAV que assume esta função de forma satisfatória no quesito curricular.

Na UNIVASF, este problema é suavizado, por os estudantes terem que cursar obrigatoriamente disciplinas pedagógicas que lidam com fundamentos, estratégias e metodologias de ensino, porém acontece o que narrei no primeiro capítulo desta tese, chegando muitos ao final com uma insegurança de suas competências e habilidades em Desenho e com a referência ao “não sei desenhar”, o que penaliza a sua performance como professores.

Há que se enfatizar que os dados encontrados tanto nos currículos como nas entrevistas com os docentes, enunciam a necessidade de se repensar não só o currículo em Desenho no curso, mas também o trabalho com as práticas artístico/educativas, para que as mesmas não fiquem apenas no papel, tornem-se experiências que contribuam para que eu não possa encontrar mais estudantes aos final do curso, nos estágios a indagar-se “não sei desenhar”.

Entre UPORTO e UNIVASF, podem ser encontradas semelhanças e diferenças nos discursos enunciados, conforme as narrativas descritas.

Pode-se concluir que na UPORTO são referidas e utilizadas todas as ênfases do discurso do ensino do Desenho na busca por um diálogo amplo desde a Licenciatura.

Na UNIVASF. Há necessidade de um diálogo progressivo entre as ênfases utilizadas, uma revisão de conceitos no currículo e um maior tempo de dedicação ao ensino/aprendizado do Desenho.

A realidade portuguesa e a realidade brasileira dos casos investigados tem diferentes aspectos acerca do ensino do Desenho. Na primeira, quiçá o problema poss advir da legislação educacional, que na Licenciatura não permite contextualizar as práticas artísticas com as práticas educativas ao mesmo tempo em que se experiencia o desenhar.

Conquanto que na segunda, o problema está relacionado a uma ausência organizativa desde o currículo, a necessidade de estudo e discussão acerca das concepções que aparecem nas ênfases do discurso no ensino do Desenho e a falta de contextualização das práticas artísticas em Desenho como práticas

artístico/educativas.

Por causa disso, e por inferir a relevância da prática do docente que leciona Desenho no âmbito da formação de professores de Artes Visuais, interpreto o ensino dessa área no Brasil demanda forte atenção devido aos desvios possíveis aqui delineados.

Estas mudanças passam por trajetórias que vão da revisão dos currículos, das políticas educacionais, das práticas dos docentes e da reflexão acerca da função do Desenho como conhecimento Multi, Inter, Trans e revisto como prática artístico/educativa, essencial para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos.

5 Conclusões

Seguindo as pontes traçadas nos capítulos anteriores, entendo que há um tipo de currículo em Desenho que apresenta na escolarização, o erro, o desacerto, a linha torta, como aspectos indesejados, passando uma borracha

sempre que possível, para que em seu lugar se aprimore a forma, o contorno ou a perspectiva, enfatizando uma visão exclusivamente tecnicista do Desenho.

Por outro lado, também pode ser observado um excesso de estímulo no uso da criatividade e da expressividade, em que tudo e qualquer coisa é considerada um processo e um produto artístico, com o esquecimento parcial ou total da técnica como parte do aprendizado.

Ambas estas noções-limite determinam aspectos desviantes, provenientes das ênfases do entendimento do Desenho provenientes dos seus discursos e podem irremediavelmente estar chegando às experiências escolares em Desenho por meio de um ensino de Artes Visuais descontextualizado, acrítico, pela fraca ou ineficiente formação de professores na área, que limita a diagnosticar um “não sei desenhar” desde a infância.

Estas noções são contaminadas pelo desconhecimento, desvio e deterioração, prestando homenagem a exercícios específicos e a formas visuais cuja infiltração (Atkinson, 2006: 22) se consubstanciam por intermédio de contextos sociais, culturais e históricos que foram se sedimentando ao longo da História da Arte Ocidental.

Nos casos de Brasil e Portugal, observa-se a Ocidentalização e Europeização do ensino/aprendizado em Desenho, tal qual vem sendo promulgado e reproduzido massivamente em livros e manuais didáticos no século XX e ainda observável no século XXI.

De acordo com o que foi discutido, o Desenho como disciplina nas escolas teve no início de sua inserção a função de instrução manual e de coordenação entre visualização abstrata do olho e a concretização pela mão (Thistlewood, 1986: 7), difundindo a noção de utilidade, com exercícios repetitivos de Desenho de detalhes, contorno e cópia com a maior fidelidade possível.

A instrução manual e o corpo como espaço restringido do desenhar na procura por um ideal realístico caduca num tecnicismo que alimentava e alimenta ainda muitos espaços educativos em que o Desenho não é uma

educação do olhar, do perceber, do rever o mundo, porém se configura como meio para um fim determinado num território fechado do conhecer.

A este respeito Gardner (1990) afirmou que os

“...estudantes apreciam mais aqueles trabalhos que rigorosamente se assemelham ao realismo fotográfico; e quando eles acham que não podem por si mesmos realizar em seus próprios desenhos o desejado nível de fidelidade; eles então reverterem para uma espécie de caricatura hermética ou tornando-se totalmente desencorajados para desenhar. Enquanto este retrato é amplamente reportado, há uma considerável discussão sobre sua significância e universalidade.” (18-19).

É no mínimo obscuro encontrar, hoje, as práticas do ensino do Desenho nas escolas baseadas em uma educação Ocidental Europeizadora no Brasil e em Portugal, destinando os estudantes ao mero apuramento do ver por meio da busca de um virtuosismo idealizado, realístico e da cópia de modelos pré-existentes (Petherbridge, 2005; 2011).

Não se pode destinar na Arte/Educação contemporânea a formação em Desenho na formação de professores de Artes Visuais apenas a uma visão Clássica ou a uma visão Moderna, com uso de uma ênfase do discurso em prejuízo a outras. É essencial a diversidade de possibilidades, o acesso às diferentes teorias, estratégias e metodologias de ensino para uma prática artístico/educativa coerente e que promova visões críticas.

Refletindo sobre o assunto da transposição de conhecimentos das teorias às práticas nas plataforma de formação de professores de Artes Visuais, concordo com Vieira (2002: 11) quando este argumenta que:

“Aprender é sempre disciplinar-se. [...] Os conhecimentos teóricos sobre o Desenho não são o Desenho. A experiência do Desenho é a única base sólida para que a expressão pelo Desenho se desenvolva. É a desenhar que se afirma a qualidade das configurações que o Desenho exige sempre que se inicia.”.

Adjunto a esta reflexão, outras questões que foram nesta pesquisa

colocadas. A experiência pode tornar-se disciplinadora ou ser disciplinada? A que ponto se disciplina um “saber desenhar” e um “não saber desenhar”? Que papel o docente que leciona Desenho tem neste processo?

Sobre esta questão pode-se afirmar que o disciplinar-se no ensino do Desenho habita outros disciplinamentos que vão além dos previstos na escolarização como os dos espaços de saber, dos contextos de ensino e aprendizagem e dos sujeitos pedagógicos. É por meio do exercício do controle, que a estratégia de disciplinamento habita, em redes de relações tensas, que direcionam o desejo de aprender e o de representar a um determinado fim. (Foucault, 1987).

Por outro lado, o disciplinamento também permite brechas, nos confrontamentos dos exercícios e atividades, no posicionamento contextual da didática, no relacionamento entre professor e estudante, demonstrando, no ensino do Desenho, as escolhas nas representações do desejo de criar e de desenhar.



26. *Disciplinamentos. Diário de Bordo.*
Flávia Pedrosa Vasconcelos.
Porto, Portugal. 2014.

Lembro agora uma passagem em que o pintor Cézanne se pergunta se algum dia alcançaria o objetivo de produzir as formas tal qual as concebia,

objetivo esse buscado por tanto tempo (Cézanne, 1972 : 336).

Considero que é essa necessidade de entender as formas, de interpretação simbólica do abstrato ao concreto que o aprendizado do Desenho deve perseguir, dando um certo incômodo e, talvez, por isso, a sensação de não completude, de que há algo ainda por perseguir, rever e aprender. Se não for entendido como parte de uma busca que vem através de exercícios, dedicação e certa lentidão, esse processo de construção do olhar, do apresentar e do representar pode resultar num indesejável processo de enraizamento do “não saber desenhar”.

Contudo, estes são saberes e fazeres técnicos que consubstanciam, na prática, como processo contínuo e progressivo em que um passo do saber leva a outro passo, no reconhecimento da apropriação da representação desde as imagens mentais, da construção do vocabulário gráfico ao registro. Estes, traspassam uma experiência com a prática do desenhar em uma experiência simbólica.

Apesar das polarizações conceituadas e defendidas nas políticas educacionais, nos currículos e pelos teóricos da área, atino a técnica não como tecnicismo mas sim entendo que apreender a técnica é parte necessária do processo de aprendizado do Desenho.

Isto posto, afirmo a sua importância como conhecimento nos âmbitos artístico e educativo, tanto pelo estímulo ao desenvolvimento de processos cognitivos na experiência do desenhar quanto pelo favorecimento de competências e habilidades no uso de sistemas simbólicos, impregnados de qualidades estéticas, conforme apontam Wilson, Hurwitz e Wilson (2004:16).

Por conseguinte, é imperativo nos cursos de formação de professores de Artes Visuais, tanto em Portugal como no Brasil, o ensino do Desenho ser percebido como não somente como um foco relevante no currículo, mas também na interpretação de que seu ensino e seu aprendizado têm, simultaneamente, uma função pragmática e uma propedêutica.



27. *Tentativas. Diário de Bordo.*
Flávia Pedrosa Vasconcelos. Porto,
Portugal. 2014.

Ao cumprir estas duas funções formativas (Cabau, 2012:23) o docente que leciona Desenho insere a necessidade de sistematização da percepção e da representação à instrução e desenvolve estratégias pedagógicas cognitivas, críticas e criativas na aquisição de meios de perceber, rever e concretizar o que se vê.

Por essa razão, o ensino de Desenho nesse âmbito possibilita o acesso e a construção de conhecimentos diversos de maneira MIT, tal qual defendido pelos autores citados e, conforme minhas experiências, transporta o acesso a múltiplas possibilidades de criação a partir dos sistemas simbólicos da representação.

Seguindo esta linha de pensamento, concordo com Silva (2002: 24-25), rediscutindo o Desenho não como somente uma prática artística, mas como

espaço educativo e metodológico que implica uma compreensão das imagens e dos processos de produção, da releitura do tempo e dos contextos nos quais o mundo é revelado. No ensino do Desenho, o lugar prático da reflexão intersubjetiva traduz o aprender a ver e o rever o conhecer a um refletir o olhar.

Com base na análise dos discursos realizada, compreendo que há uma relação de tensão teórico-prática entre a produção artística e a prática educativa. Por essa razão considero que o exercício da docência não é limitação para a configuração de apenas uma identidade profissional.

Pode um indivíduo constituir-se ao mesmo tempo em professor e artista (professor/artista) ou em artista e professor (artista/professor). Assim como pode-se constituir em professor, artista e pesquisador (professor/artista/pesquisador) ou em artista, professor e pesquisador (artista/professor/pesquisador).

O constituir-se faz parte do *becoming* e é relevante, neste caso, o fato de que geralmente encontra-se como identidade inicial nestes contextos ou a função que proporciona o sustento econômico ou a função com a qual se vê realizando com maior afinco.

Da formação do artista à conscientização política e educativa da necessária formação de professores de Artes Visuais com a implantação de cursos de formação em nível de graduação, o ensino do Desenho no nível superior atravessou territórios que foram sendo aperfeiçoados, dos discursos da tradição da Academia, até aos da criatividade, expressividade e da cognição.

Certamente que além dos casos investigados, esta pesquisa pode ser generalizada em alguns casos no ensino do Desenho, pois a escolarização e seus sistemas na Arte/Educação em nível Ocidental atingem parâmetros similares nas narrativas históricas e nas ênfases do discurso.

Pela necessidade da construção de um *designare*, o ensino do Desenho e

em consequência seu aprendizado são também estratégicos tendo em vista um consumo crítico de imagens e a construção de olhares aprofundados que vão além da superfície das coisas, refletindo outros espelhos.

Parece-me que na experiência cognitiva do desenhar, os olhares mais amplificados alcancem a percepção do tempo necessário para o aprendizado como processo contínuo. Como professora, artista e investigadora em constante formação, enxergo o gesto e o regesto do ato de desenhar com sua essencialidade e funcionalidade.

Ao construir pontes, desenhei em narrativas escritas e visuais as linhas que se encontram, revelam desígnios, arrematam entendimentos. Ao refletir sobre seus traços, os caminhos e trajetórias indicados por meio de ênfases e vislumbrar as brechas possíveis, entendo a força do regesto do *designare*.

Então, visualizo que o Desenho, revisto na contemporaneidade como relevante área em ascensão, pode vir a ultrapassar as pontes que desenhei nesta tese e trazer a docentes e professores de Artes Visuais experiências em que o regesto do apresentar ao representar seja um gesto que interrompa o fluxo e a velocidade acelerada da tecnologia e dos códigos a serem codificados.

A experiência do conhecer e do reconhecer em Desenho pode reler a velocidade e a tecnologia em um “saber desenhar”, entrecortado a pressa em um tempo remediado, tempo de olhar e demorar-se, de perceber a vontade e, nestas linhas, aprender a lentidão do ensinar e do aprender por meio do cultivo da arte do encontro e da descoberta (Larrosa, 2002: 24).

5.1 Contribuições, limitações e implicações para o campo de estudo

“ [...] as universidades e os formadores universitários assumem tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos ao passo que aos professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional [...] Os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provêm dela.”. (Tardif, 2010: 41).

“Sem ensino, a maioria das pessoas não consegue desenhar e, assim, perde o interesse e desiste por completo”. (Rossi, 2012: 9)

Esta tese vem a contribuir para as áreas de Desenho e de ensino de Desenho em algumas reflexões que correspondem às questões que levantei e às quais busquei responder:

- O que significa “saber desenhar” e “não saber desenhar” nas abordagens teóricas e nos currículos?
- Que tensões envolvem a noção de “saber desenhar” na experiência profissional do docente em Artes Visuais?
- Como desenvolver na formação de professores de Artes Visuais habilidades e competências indispensáveis no ensino do Desenho numa perspectiva contemporânea?

Na primeira plataforma, interpreto que o “saber desenhar” é processo construído com o tempo de dedicação e pelo aprofundamento de exercícios, estando conectado diretamente a uma aprendizagem contínua e necessitando, na escolarização, de atenção adequada do professor de Artes Visuais.

O “não saber desenhar” é fruto de um ensino e um aprendizado do Desenho que produz no indivíduo a sensação de incompetência, se configurando como parte dos principais fatores que desestimulam e travam a

capacidade cognitiva do desenhar. Isso provoca diretamente um impedimento numa série de possibilidades de desenvolvimento do vocabulário gráfico e da análise e reflexão acerca de imagens.

As tensões que envolvem o “saber desenhar” no exercício da docência em Artes Visuais, tanto na atuação de docentes quanto de professores pré-universitários, tem início na problemática da inconsistência entre saberes e fazeres nos currículos das licenciaturas na área.

À vista disso, constato que a problemática expressa pode ser revelada no uso de estratégias e metodologias de ensino em que uma ênfase do discurso é destacada em detrimento de outras. Conforme expus, é impossível se pensar e realizar um ensino de Artes Visuais numa perspectiva contemporânea ao se optar por somente um viés de ensino.

Logo, o “não saber desenhar” reproduz:

- uma visão restritiva de que apenas uma ênfase do discurso é referida, a perceber que somente um tipo de Desenho deve ser considerado como Desenho
- receio e insegurança no desenhar, do rabisco a uma composição mais elaborada
- o caducar de habilidades e competências que do Desenho trazem ao olhar e ao analisar a realidade,
- na formação de docentes e professores de Artes Visuais um saber-fazer que não foi devidamente construído e, por consequência um saber-ensinar comprometido.

O “saber desenhar” produz:

- conhecimento da apresentação à representação, reconhecimento de imagens mentais, ampliação do vocabulário gráfico e da leitura e análise de imagens

- desenvolvimento de habilidades e competências motoras, expressivas, criativas, críticas e reflexivas
- suporte aos processos cognitivos de aprendizado de outras áreas de saberes e fazeres
- na formação de docentes e professores de Artes Visuais um saber-fazer em construção e, por consequência um saber-ensinar reflexivo e cognitivo.

Posto isso, posso reconhecer que as zonas de conflito entre teorias e práticas do Desenho e de seu ensino percorrem divergências da formação, presentes nas exigências de políticas educacionais equivocadas, nas inconsistências dos currículos e em escolhas realizadas pelos docentes que privilegiam somente determinadas compreensões, limitando a transposição e contextualização dos conteúdos no ato do conhecer.

Parece-me que há que se persistir numa busca pelo equilíbrio no exercício da docência em cursos de formação de professores de Artes Visuais. No perigo do exagero da lentidão ou da pressa no trabalho com saberes e fazeres teóricos, pedagógicos e artísticos, as tensões enraizam-se. O saber-atuar vai além de uma visão restritiva e individual, é um constituir-se dentro de um saber-fazer coletivo e colaborativo.

Face a estas conclusões, posso inferir que o desenvolvimento de habilidade e competências em Desenho e em seu ensino na formação de professores de Artes Visuais deve passar pelo fundamental reconhecimento das ênfases do discurso que fazem parte de sistemas de ensino específicos.

Ao reconhecer as ênfases do discurso e a que estratégias e metodologias de ensino elas se remetem, o exercício da docência não é redutor, não deverá isolar uma forma apenas de trabalhar com os estudantes, pois terá refletido contextualmente acerca das tensões entre teorias e práticas em Desenho.

Neste sentido há que se afastar de um forçado disciplinamento e do aprisionamento de saberes e fazeres que simplificam práticas artístico/educativas, especialmente o Desenho e seu ensino. Há que se considerar a complexidade do ensino artístico e as multifacetadas dos conhecimentos que envolvem suas particularidades.

Por essa razão, entendo como imprescindível para que o ensino de Desenho possibilite práticas artístico/educativas na formação de professores de Artes Visuais no Brasil e em Portugal, o seguinte:

- Políticas Educativas que levem em conta o Desenho como conhecimento Multi, Inter e Trans - MIT
- Currículos em que o Desenho seja percebido como cognição e em que as demais ênfases do discurso possam estar integradas nos processos de ensino e aprendizagem
- Composição de um diálogo mais abrangente entre conhecimentos teóricos, pedagógicos e artísticos pelos docentes que lecionam nas licenciaturas
- Estabelecer uma discussão dialética acerca do exercício e das experiências da profissão entre docentes e professores pré-universitários
- Desenvolvimento de práticas artístico/educativas que deem acesso a experiências cognitivas em todas as disciplinas da formação de professores, possibilitando a reflexão acerca de saberes e fazeres da profissão.

No que tange às limitações desta tese, destaco que podiam ter sido escolhidos outros instrumentos para o estudo empírico, inquiridos outros sujeitos e relacionado outras metodologias, o que poderia ocasionar em

resultados semelhantes ou não, o que não retira a pertinência ao caminho seguido.

Também entendo que com um maior aprofundamento outras tensões e problemas com maior aprofundamento poderiam ter sido encontrados. Os problemas aqui discutidos e analisados foram aqueles que o âmbito metodológico me permitiu descobrir e evidenciar.

Por esta tese ser um recorte particular, houveram questões que não pude atingir como investigadora seja pela especificidade do problema da pesquisa, seja pela trajetória escolhida e analisada. Por conta disso, sugiro as seguintes plataformas para futuras pesquisas na área, uma vez que este trabalho suscita novas questões:

- Levantamento das práticas docentes no ensino do Desenho nos vários níveis da educação escolar
- Levantamento e análise dos materiais didáticos adotados para o ensino do Desenho na Educação Básica em escolas públicas e particulares
- Levantamento e análise dos materiais bibliográficos e técnicos adotados para o ensino do Desenho no nível superior
- Observação e verificação das diferentes áreas que entrecruzam o Desenho como campo expandido do conhecer
- Discussão acerca dos meandros de se ensinar, pesquisar e produzir Desenho na perspectiva da construção da identidade que constitui-se professor/artista/investigador
- Debate sobre os limites e possibilidades do Desenho e de seu ensino do Desenho na formação para a educação não-formal
- Descrição dos aspectos do ato de desenhar e do ensino do Desenho na Educação Infantil e análise de sua influência na formação dos indivíduos
- Desenvolvimento de programas, currículos e projetos MIT em

Desenho e em seu ensino

- Avaliação dos programas dos currículos das licenciaturas em Artes Visuais, com foco na distribuição de competências e habilidades a serem atingidas e nas perspectivas contemporâneas de Arte/Educação
- Desenvolvimento de estudos que reflitam sobre a cognição e a neurociência no ensino artístico
- Produção de programas, aplicativos e jogos de computador e *smartphone* que possibilitem o trabalho cognitivo do Desenho.

Destarte, as implicações desta investigação para o campo de estudos a que ela se refere e a outros campos que interajam com as questões e problematizações aqui realizadas entre as teorias e as práticas na formação docente em Artes Visuais são estendidas nas pontes possíveis em outras áreas que conversem com o Desenho.

Como resultado imediato desta tese, destaco que foi criada por meio das conclusões desta tese a *Rede de Pesquisa em Desenho e Processos Cognitivos - REDE*, associada ao *Grupo de Pesquisa Multi, Inter e Trans em Artes - MITA*, cadastrado no CNPQ. A REDE conta já com parceria de pesquisa com diversos pesquisadores e está se organizando para desenvolver ainda em 2015 um projeto de pesquisa com docentes que atuam em Artes, Neurociência, Informática, entre outros campos disciplinares.

Os resultados nesta tese divulgados foram encontrados a partir de pistas de tensões que se acumulam na docência universitária e mais especificamente no ensino do Desenho. Por meio delas, busquei entender a problemática situada e aprofundei questões, elaborando determinadas análises que trazem à tona conceitos em ênfases do discurso, ancoradas na filosofia contemporânea sobre o ensino artístico em Desenho.

Face a este estudo que delineou um retrato particular e visualizando o peso da história, dos conceitos que cercaram esta tese, compreendo que não há fórmulas que resolvam a didática do docente e do professor, que tal como o Desenho, o ensino/aprendizado decorre no espaço das aulas e no diálogo entre docentes e estudantes, de acordo com as experiências no processo do ensinar e do aprender.

É por consequência disso que um docente de Desenho que tem acesso e formação de acordo com todas as ênfases do discurso, sistemas e filosofias artísticas e educativas possíveis, ele poderá elaborar didaticamente e dialogar práticas artístico/educativas críticas, reflexivas e polissêmicas.

Por isso, infiro que quanto mais abrangente e rica a abordagem do ensino do Desenho for a nível superior, mais capaz e consistente será a formação de professores de Artes Visuais e portanto mais adequada as suas práticas de ensino não superior, contribuindo de fato para uma formação com práticas artístico/educativas de maior qualidade.

Pelas descobertas e pontes delineadas e das singularidades que demarcam esta investigação, indico que é indispensável que haja uma conscientização e reconhecimento dos docentes no Brasil, desde semelhanças e diferenças com Portugal, acerca dos problemas no ensino do Desenho na formação de professores de Artes Visuais.

Tendo conhecimento agora do ponto de vista das tensões que se acumulam e percebendo a diversidade do panorama do ensino artístico brasileiro, é importante que se reveja, se crie e se reinvente epistemologias próprias. Com isso, o Brasil estará no ensino artístico e na Arte/Educação contextualizando teorias e práticas e trazendo outros olhares para o campo.

Por fim, sinalizo de maneira ampla a necessidade de mudança do currículo nos processos de ensino/aprendizagem do Desenho no espaço da formação de professores de Artes Visuais. A mudança será possível, caso atravesse uma interação maior entre docentes das áreas de cunho teórico,

prático (ou artístico) e pedagógico nas instituições de nível superior e terá certamente o ensino artístico, politicamente fortalecido num viés Multi, Inter e Trans em Artes.

6 Referências

6.1 Bibliografia Consultada

A

Abrams, M. D. (1953). *The Mirror and the Lamp*. New York: Oxford University Press.

Agamben, G. (2007). O autor como gesto. In *Profanações*. São Paulo: Boitempo. 55-63.

- _____. (2009). *O que é contemporâneo e outros ensaios*. Chapecó, SC: Argos.
- Almeida, C. M. de C. (2010). *Ser artista, ser professor: razões e paixões do ofício*. São Paulo: Ed. UNESP.
- Almeida, G. P. de. (2007). *Transposição Didática: por onde começar?* São Paulo: Cortez.
- Alves, R. (2003). *Conversas com quem gosta de ensinar*. Porto: Asa Editora.
- Arnheim, R. (1969). *Visual Thinking*. London: University of California Press.
- _____. (1989). *Intuição e Intelecto na Arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Assunção, A. C. L. & Vasconcelos, F. M. B. P. (2011). *Arte e Cultura Brasileira*. Fortaleza, CE: Secretaria de Educação a Distância da Universidade Estadual do Ceará.
- Atkinson, D. (2002). *Art in Education: identity and practice*. London: Kluwer Academic Publishers.

B

- Barbosa, A. M. (1978). *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva.
- _____. (1985). *Teoria e Prática da Educação Artística*. São Paulo: Max Limonad.
- Barbosa, R. (1949). *O Desenho e a Arte Industrial*. Rio de Janeiro: Rodrigues & Cia.
- Barros, M de. (1998). *O guardador de águas*. Rio de Janeiro: Record.
- Baudrillard, J. (2006). *A transparência do mal: ensaio sobre os fenômenos extremos*. Campinas, SP: Páris.
- Bauer, M. & Jovchelovit, S. Entrevista Narrativa. In Bauer, M.; Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes. 90-113.
- Bauman, Z. (1999). *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.
- Bell, J. (2007). *Espelho do Mundo: uma nova História da Arte*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Belting, H. (2006). *O fim da história da arte: uma revisão dez anos depois*. São Paulo: Cosac Naify.
- Biesta, G. J. J. (2013). *The Beautiful Risk of Education*. London: Paradigm Publishers.
- Bochner, A. P. & Ellis, C. (2002). *Ethnography speaking: Autoethnography, literature and aesthetics*. Walnut Creek, NY: Altamira Press.
- Brzezinski, I. (1996). Formação de Professores – Concepção Básica no Movimento de Reformulações Curriculares. In: Brzezinski, I. (Org.). *Formação de Professores: um desafio*. Goiânia: UCG.

Brocos, M. (1915). *A questão do ensino de Bellas Artes*: seguido da crítica sobre a direcção Bernardelli e justificativa do autor. Rio de Janeiro.

Brusatin, M. (2002). *Histoire de la Ligne*. Paris: Champs Flammarion.

Bucley, B. & Conomos, J. (eds.).(2009). *Rethinking the Contemporary School* : the Artist, the PhD and the Academy. Nova Scotia, Canada: The Press of Nova Scotia College of Art and Design.

Burke, P. (2005). *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

C

Calado, M. (2011). Investigar em Educação. Um dos possíveis da investigação em artes. Quaresma, J.; Paulo, F.; Dias, R. & Guadix, J. C. R. *Investigação em Arte e Design Fendas no Método e na Criação*. Vo. II. 185-194. Lisboa: Edição CIEBA.

Carline, R. (1968). *Draw they must. A History of Teaching and Examining of Art*. London: Edward Arnold Publishers.

Carvalho, M. M. (Org.). (2003). *A Escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista, SP: EDUSF.

Castro, Machado de. (1788). *Discurso sobre as utilidades do Desenho*. Lisboa: Antônio Joaquim Rodrigues Galhardo.

Cennini, C. (1933). *The Craftsman´s Handbook: il libro dell'Arte*. New York: Dovet.

Chabloz, Jean-Pierre. (1993). *Revelação do Ceará*. Fortaleza, CE: Secretaria da Cultura e do Desporto.

Chang, H. (2008). *Autoetnography as Method*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

Clark, K. (2003). *Leonardo da Vinci*. Biografia Ilustrada. São Paulo: Ediouro.

Charlot, B. (2007). *Relação com o saber*. Formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed.

Clandinin, D. J. (1986). *Classroom practice: teachers images in action*. Londres: Falmer.

Crary, J. (1999). *Techniques of the Observer*. On vision and modernity in the nineteenth century. Cambridge, Massachusettes, London: MIT Press.

Cézanne, P. (1972). Paul Cézanne to Émile Bernard. Goldwater, R. & Treves, M (org.). *Artists on art from the XIV to the XX Century*. New York: Pantheon Books.

Cola, C. (2009). *Aspectos legais do ensino da arte*. Vitória, ES: Universidade Federal

do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e a Distância.

Cox, M. (1991). Los dibujos de los niños. Hargreaves, D. J. (org.). *Infancia y educación artística*. Madrid: Morata.

D

Da Vinci, L. (1958). *Notebooks of Leonardo Da Vinci*. New York: George Braziller.

De Duve, T. (2012). *Fazendo escola (ou refazendo-a ?)*. Chapecó, RS : Argos.

Derdyk, E. (org.). (2007). *Disegno, Desenho, Desígnio*. São Paulo: editor SENAC.

_____. (1989). *Formas de pensar o Desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Scipione.

_____. (1990). *O Desenho da figura humana*. São Paulo: Scipione.

_____. (2010). *Formas de pensar o Desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*. Porto Alegre: Zouk.

Derrida, J. (1990). *Mémoires d'aveugh. L'autoportrait et autres mines*. Paris: Ed. Reunion des Musées Nationaux.

Deleuze, G. (1994). *La imagen-movimiento*. Estudios sobre cine 1. Barcelona: Paidós.

Deleuze, G & Guattari, F. (1997). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34.

_____. (1994). *What is philosophy?* New York: Columbia University Press.

Denzin, N. K. (2014). *Interpretative Autoethnography. Qualitative Research Method*. Volume 17. 2nd edition. Los Angeles: Sage.

Dexter, E. (2005). *Vitamin D - new perspectives in drawing*. Londres: Phaidon.

Dewey, J. (2010). *A Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes.

Dobbs, S. M. (1998). *Learning in and through Art*. Los Angeles: The Getty Education Institute fo the Arts.

Dondis, D.A. (1991). *Sintaxe da Linguagem Visual*. São Paulo: Martins Fontes.

Dorfles, G. (1992). *O devir das Artes*. São Paulo: Martins Fontes.

Dozol, M. de. S. (2003). *Da figura do mestre*. Campinas, SP: EDUSP.

Durand, G. (1994). *L'imaginaire.. Essai sur les sciences et la philosophie de l'image*. Paris: Haitier.

Durant, J. C. (2009). *Arte, privilégio e distinção: artes plásticas, arquitetura e classe dirigente no Brasil*. São Paulo: Perspectiva.

E

Edwards, B. (1984). *Desenhando com o lado direito do cérebro*. São Paulo: Tecnoprint.

Efland, A. D. (2002). *Una historia de educación del arte*. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales. Barcelona: Paidós.

Eisner, E. (1995). *Educar para la visión artística*. Barcelona: Paidós.

_____. (2011). *El Arte y la creación de la mente*. El papel de las artes visuales em la transformación de la consciência. Barcelona: Paidós.

Ellis, C. (2004). *The Etnographic I: The methodological novel about autoethnography*. New York: Altamira Press.

Estrigas (Nilo de Brito Firmeza). (1983). *A fase renovadora na arte cearense*. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará.

_____. (1997). *A arte na dimensão do momento. (Registros) 1951-1971*. Fortaleza: Imprensa Universitária UFC.

_____. (2002). *A arte na dimensão do momento. (Registros) 1973-1994*. 2.v. Fortaleza: Imprensa Universitária UFC.

_____. (2009). *Artecritica*. Fortaleza: Edições UFC.

F

Feldman, E. B. (1995). *The artist - A social history*. New Jersey: Prentice Hall.

Ferraz, M. H. C. de T. & Fusari, M. F. de R. e. (2009). *Metodologia do ensino de Arte*. São Paulo: Cortez.

Ferreira, P. P. (1916). *Algumas Notas Pedagógicas*. Lisboa: Casa Portuguesa.

Fischer, E. (1987). *A necessidade da Arte*. Rio de Janeiro: Guanabara.

Francastel, P. (1983). *Arte e Técnica nos séculos XIX e XX*. Coleção Vida e Cultura. Lisboa: Edição Livros do Brasil.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

_____. (2003). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra.

Freitag, B. (2001). *O indivíduo em formação*. São Paulo: Cortez.

Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.

_____. (1987). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. (1988). *Isto não é um cachimbo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (1996). *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola.

_____. (2000). *As palavras e as coisas*. Uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2009). *O que é um autor?* Lisboa: Nova Veja.

G

Gardner, H. (1973). *The Arts and Human Development*: a psychological study of the artistic process. New York: Wiley.

_____. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: The Getty Center for education in the Arts.

Garner, S. (2008). Towards a critical discourse in Drawing research. In Garner, S. (Ed.). *Writing on Drawing. Essays on Drawing Practice and Research*. Bristol, UK: Intellect. 15-26.

_____. (2010). Understanding Graphicacy. In Norman, E. & Seery, N. (Eds.) *Graphicacy and Modelling*. Loughborough: Idater.

Gil, J. (2005). *Sem Título* – escritos sobre arte e artistas. Lisboa: Relógio D'água.

Grinspum, E. (2006). Do Desenho. In Derdyk, E. (org.). (2007). *Disegno, Desenho, Desígnio*. São Paulo: editor SENAC.

Godfrey, T. (1990). *Drawing Today*: draughtsmen in the eighties. Oxford: Phaidon.

Goldstein, N. (1977). *The art of responsive drawing*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Gombrich, E. H. (1999). *A História da Arte*. Rio de Janeiro: LTC Editora.

Gomes, L. V. N. (1996). *Desenhismo*. Santa Maria, RS: EDUFMS.

_____. (1998). *Desenhando*: um panorama dos sistemas gráficos. Santa Maria, RS: EDUFMS.

Gomes, L. V. N. & Steiner, A. (1997). *Debuxo*. Santa Maria, RS: EDUFMS.

Goodnough, F. L. (1926). *Measurement of intelligence by drawings*. New York: Word Book Company.

Guimarães, L. (1996). *Desenho, Desígnio, desejo: sobre o ensino do Desenho*. Teresina: EDUFPI.

H

Hall, S. (2003). The work of representation. In Hall, S. (Ed.). *Representation*: cultural representations and signifying practices. London: Sage. 13-64.

Hauser, A. (2003). *História social da arte e da literatura*. São Paulo: Martins Fontes.

Hermann, N. (2005). *Ética e Estética: a relação quase esquecida*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Hernández, P. (1989). Reseñas sobre el diseño de la enseñanza. Hernández, P. (org.). In *Diseñar y enseñar: teoría y técnicas de la programación y del proyecto docente*. Madrid: Narcea. (5-21).

Hickman, R. (2010). *Why we make Art and why it is taught*. Bristol, UK: Intellect.

Horowitz, F. A. & Danilowitz, B. (2009). *Josef Albers: to open eyes*. London, UK: Phaidon.

Huebner, D. (1985). Spirituality and knowing. In Eisner, E. (Ed.) *Learning and teaching the ways of knowing*. Chicago: University Press. 159-173.

I

Iavelberg, R. (2013). *Desenho na Educação Infantil*. São Paulo: Melhoramentos.

Illich, I. (1985). *Sociedade sem escolas*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Irwin, R. L. (2004). A/r/tography: a metonymic métissage. In Irwin, R. L. ; Cosson, A. de. (eds.). *A/r/tography: rendering self through arts-based living inquiry*. Vancouver, Canada: Pacific Educational Press. (27-38).

_____. & Springway, S. (2008). A/r/tography as practice-based research. In Cahnmann-Taylor, M.; Seigesmund, R. (Eds). *Arts-Based Research in Education*. Foundations for Practice. New York: Routledge. (103-124).

J

Jagodzinski, J & Wallin, J. (2013). *Arts-Based Research. A critique and a proposal*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.

K

Kalin, N. (2009). *Drawing Toward Transformation. Conversations on Teaching and Learning Drawing*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publisher.

Kandinsky, W. (1987). *Ponto, Linha, Plano*. São Paulo: Martins Fontes.

Knowles, J. G. & Kole, A. L. (2008). *Handbook of the Arts in Qualitative Research: perspectives, methodologies, examples and issues*. Los Angeles: Sage Publications.

Kosslyn, S. M. (1980). *Image and mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Kovats T. (2007). *The Drawing Book- a survey of drawing: the primary means of expression*. London : Black Dog Publishing.

L

Lacroix, M. P. & Seré, M. F. (1830). *Ley Moyen Age et la Renaissance*. Histoire et

description des moeurs et usages, de commerce et de l'industrie, des sciences, des arts, des littératures et des beaux-arts em Europe. Tome Troisième. Paris: Typographie Plon Frères.

Lancri, J. (2002). Colóquio sobre a metodologia da pesquisa em artes plásticas na universidade. In Brites, B. e Tessler, E. (org). *O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas*. Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS. 15-33.

Lanier, V. (1976). The Unseeing Eye: critical consciousness and the teaching of Art. In Eisner, E. W. (Ed.). *The Arts, Human Development and Education*. Berkeley, California: McCutchan. 19-29.

Lersund, G. del V. de. (2001). *En Ausencia del Dibujo*. El Dibujo y su enseñanza tras la crisis de la Academia. Bilbao : Servicio editorial -Universidad del Pais Vasco.

Leymarie, J.; Monnier, G. & Rose, B. (1979). *Histoire d'un Art: Le Dessin*. Genève: Editions d' Art Albert Skira S.A.

Lisboa, M. H. (2007). *As academias e as escolas de Belas Artes e o ensino artístico (1836-1910)*. Lisboa: Edições Colibri – IHA/Estudos de Arte Contemporânea, FCSH – Universidade de Nova Lisboa.

Lobrot, M. (1995). *Para que serve a escola?* Lisboa: Terramar.

Locke, J. (1690). *An Essay Concerning Human understanding*. London: Thomas Baffet.

_____. (1693). *Some thoughts concerning education*. London: A. and F. Churchill.

Lodder, Christina. (1983). *Russian Construtivism*. New Have: Yale University Press.

Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1957). *Creative and mental growth* (3rd ed.). New York: Mcmilla.

M

Macdonald, S. (2004). *The History and Philosophy of Art Education*. Cambridge: Lutterworth Press.

Magalhães, F. (2004). *Tempos pós-modernos*. São Paulo: Cortez.

Mangravite, P. (1932). The artist and the child. In Hartman, G. y Shumaker, A. (comps.) *Creative expression*. New York: John Day. 29-33.

Massironi, M. (1982). *Ver pelo desenho*: aspectos técnicos, cognitivos, comunicativos. Lisboa: Edições 70.

Maynard, P. (2005). *Drawing distinctions: the varieties of graphic expression*. Ithaca: Cornell University Press.

McEwan, H. & Egan, K. (comps.). (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Molina, J. J. G. (coord.). (1995). *Las Lecciones del Dibujo*. Madrid: Ediciones Cátedra.

_____. (2002). Máquinas de dibujar: territórios y escenarios del dibujo. In Molina, J. J. G. (coord.). *Máquinas y herramientas de dibujo*. Madrid: Cátedra. (15-81).

_____. (2003). Los temas del dibujo. Molina, J. J. G.; Cabezas, L Bordes, J. *El manual de dibujo: estrategias de su enseñanza en el siglo XX*. Madrid: Cátedra. 19.

_____. Cabezas, L. & Copón, M. (2005). *Los Nombres del Dibujo*. Madrid: Cátedra.

Morawski, S. (1968). *O realismo como categoria artística*. Porto: Nova Realidade.

Moreira, C. (1994). *Reflexões sobre o Método*. Porto: FAUP Publicações.

Mortatti, M. do R. L. (1999). *Os sentidos da alfabetização: São Paulo/1876-1994*. São Paulo: Editora da UNESP.

Moxey, K. (1994). *The Practice of Theory*. Poststructuralism, Cultural Politics, and Art History. Ithaca, New York: Cornell University Press.

N

Nascimento, E. A. do. (2010). *Ensino do Desenho: do artífice/artista ao desenhista auto-expressivo*. João Pessoa, PB: Editora Universitária da UFPB.

Nicolaides, K. (1941). *The Natural Way to Draw*. a working plan for Art Study. Boston: Houghton Mifflin Company.

O

Ó, J. R. do. (2003). *O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*. Lisboa: Educa.

Oliveira, I. B. de. (2010). Apresentação. In Oliveira, I. B. et al. (org.) *Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão*. Petrópolis: DP&A; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. 07-12.

Oliveira, M. de O. & Hernández, F. (Orgs.) (2005). *A formação do professor e o ensino das Artes Visuais*. Santa Maria, RS: Ed. da UFSM.

Osinski, D. (2002). *Arte, História e Ensino: uma trajetória*. São Paulo: Cortez.

Ostrower, F. (1991). *Universos da Arte*. Rio de Janeiro: Campus.

_____. (1999). *A sensibilidade do intelecto*. Rio de Janeiro: Campus.

P

- Paivio, A. (1977). Images, propositions and knowledge. In Nicholas, J. M. (Ed.). *Images, perception and knowledge*. Dordrecht, Netherlands: Reidel.
- Pardiñas, M. J. A. (2005). El vuelo de la mariposa: la investigación artístico-narrativa como herramienta de formación. In Viadel, R. M. (ed.). *Investigación en Educación Artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje de las artes y culturas visuales*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Pareyson, L. (1993). *Estética*. Teoria da Formatividade. Petrópolis, RJ: Vozes.
- _____. (2001). *Os problemas da Estética*. Martins Fontes: São Paulo.
- Parramón, J. M. (1971). *Así se dibuja*. Barcelona: Instituto Parramón.
- Penna, M. (2001). A orientação Geral para a área de Arte e sua viabilidade. In Penna, M. (Coord.). *É este o ensino de Arte que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB. 31-55.
- Pereira, J. (2000). *Formação e professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Pereira, M. V. (2013). *Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*. Santa Maria, RS: Editora da UFSM.
- Petherbridge, D. (2011). *The primacy of drawing: Histories and theories of practice*. New Haven and London: Yale University Press.
- Pevsner, N. (1962). *Os pioneiros do Desenho moderno. Uma história do Desenho aplicado e das modernas tendências da arquitetura desde William Morris a Walter Gropius*. Lisboa: Editoria Ulisseia.
- _____. (1973). *Academies of Art: past and presente*. New York: Da Cabo Press.
- Piajet, J. (1977). *A Imagem Mental na Criança*. Porto: Livraria Civilização-Editora.
- Pignati, T. (1984). *O Desenho através do tempo*. São Paulo: Abril.
- Popkewitz, T. & Brennan, M. (Eds.). (1998). *Foucault's challenge: discourse, knowledge and power in education*. New York: Teachers College Press.
- Porcher, L. (1982). *Educação Artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus .
- Plínio. (1987). *Textos de Historia del Arte*. Madrid: Visor.

R

- Rancière, J. (2002). *O mestre ignorante - cinco lições sobre emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

_____. (2010). *O espectador emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro.

Räsänen, M. (1997). *Building bridges. Experiential art understanding: A work of art as a means of understanding and constructing self*. Helsinki: University of Art and Design.

Read, H. (1980). *História da Pintura Moderna*. São Paulo: Círculo do Livro.

_____. (2001). *A Educação pela Arte*. São Paulo: Martins Fontes.

Reed-Danahay, D. (Ed.) (1997). *Auto/Ethnography: rewriting the self and the social*. Oxford: Berg.

Rodrigues, A. L. M. M. (2003). *O que é Desenho*. Lisboa: Quimera.

Ruskin, J. (1857). *The elements of drawing*. In three letters to beginners. London: Spottiswoode & Co.

S

Salles, C. A. (1998). *Gesto inacabado: processo de criação artística*. São Paulo: FAPESP, Annablume.

Severino, A. J. (2010). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez.

Silva, T. T. da. (1999). *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica.

Silva, V. M. O. da. (2004). *Ética e Política do Desenho: teoria e prática do Desenho na arte do século XVII*. Série 1. Ensaios 14. Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto. Porto: FAUP Edições.

Simmons, S. (1992). Philosophical Dimensions of Drawing Instruction. In Thistlewood, D., Paine, S. & Court, E. (Eds.). *Drawing: research and development*. London: Longman. 112-120.

T

Tardif, M. (2010). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Tarkovski, A. (1990). *Esculpir o tempo*. São Paulo: Martins Fontes.

Thistlewood, D. (1986). A história da idéia de utilidade social na educação da arte e do design na Inglaterra. In Barbosa, A. M. *História da Arte-Educação: a experiência de Brasília*. I Simpósio Internacional de História da Arte-Educação. ECA- USP. São Paulo: Max Limonad.

Thompson, E. P. (1981). *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar.

Trafford, V. & Leshem, S. (2012). *Stepping stones to achieving your doctorate by focusing on your viva from the start*. New York: Open University Press.

V

Vasconcellos, J. de. (1877). *A Reforma de Bellas-Artes*: analyse do relatorio e projectos da comissão official nomeada em 10 de novembro de 1875. Porto: Imprensa Litterario-Commercial.

Velasco, A. P. C. y. (1795). *El Museo Pictórico, ó escala óptica. Tomo primero. Teórica de la Pintura. Libro primero. El Afficionado*. Madrid :Imprenta de Sancha.

Viadel, R. M. (2005). 'La Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales' o 'ArteInvestigación Educativa'. In Viadel, R. M. (ed.). *Investigación en Educación Artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje de las artes y culturas visuales*. Granada: Editorial Universidad de Granada. 223-274.

Vianna, M. L. R. (2010). *Desenhando com todos os lados do cérebro*: possibilidades para a transformação das imagens escolares. Curitiba: IBPEX.

Vieira, J. (1995). *O Desenho e o Projecto são o mesmo? Outros textos de Desenho*. Porto: FAUP Publicações.

Vitet, L. & Viollet-Le-Duc, E. (1984). *A Propos de L ´enseignement des Arts du Dessin. Débats et polémiques*. Paris: École Nationale Supérieure des Beaux-Arts.

W

Wagensberg, J. (2008). *Si la naturaleza es la respuesta i cuál era la pregunta? : y otros quinientos pensamientos sobre la incertidumbre*. Tusquets: Barcelona.

Weber, S. (2008). Visual Images in Research. In Knowles, J. G. & Kole, A. L. *Handbook of the Arts in Qualitative Research: perspectives, methodologies, examples and issues*. Los Angeles: Sage Publications. 41-53.

Wick, R. (1989). *Pedagogia da Bauhaus*. São Paulo: Martins Fontes.

Wilson, B.; Hurwitz, A.; Wilson, M. (2004). *La enseñanza del dibujo a partir del arte*. Arte y Educación. Barcelona: Paidós.

Wong, W. (1998). *Princípios de forma e Desenho*. São Paulo: Martins Fontes.

6.2 Artigos e documentos consultados

A

Almeida, A. B. de. (1960). O ensino de desenho. Separata n. 10. *Revista Palestra*. Lisboa. 1-34.

APA. *Publication Manual of the American Psychological Associations*. (2013). 6th. Edition. Wahsington, DC.

Ashton. L. (1999). Deconstructing the aesthetic discourse of drawing: a study of generalist primary teacher in transition. *Australian Art Education*. 22 (1). 59-67.

Atkinson, D. (2006). School Art Education: Mourning the past and opening a future. *International Journal of Art and Design Education*. NSEAD. Blackwell Publishing. 25 (1). 16-27.

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1476-8070.2006.00465.x/pdf>

B

Bal, M. On Looking and Reading: word and image, visual poetics, and comparative arts. *Semiotica*. 76-3/4. 1989. 283-320.

Baldinucci, F. (1681). *Vocabulario Toscano dell'Arte del Disegno*. Accademici dela Crusca. Florença, Itália.

<http://baldinucci.sns.it/html/index.html>

Barbosa, A. M. (1983). Cronologia da dependência. *Em Aberto*. Ano 2. nº 16. maio. 19-29.

Bismarck, M. (2004). *Contornando a origem do Desenho*.

<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19045/2/124.pdf>

_____. (2005). *Disegnare è insegnare. PSIX: estudos e reflexões sobre Desenho e imagem*. Edição conjunta da Universidade do Minho e da Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto. Nº 4. Junho. 3-6.

_____. (2014). *Para começar... Desenho*. Palestra realizada no ciclo de Encontros #12 do Doutorado em Educação Artística da Universidade do Porto, Portugal. 13 de março de 2014.

Brasil. (1947). Ministério da Educação e Saúde. *Obras completas de Rui Barbosa*. v. X. 1883. t. III. Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da instrução pública. Rio Janeiro: Imprensa Nacional.

Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, Chicago, v.18 (1), 1-21.

C

Campos, B. P. (1979). Políticas de formação de professores após 25 de abril de 1974. *Bliblos*, LV. 549-588.

Cardoso, R. (2008). A Academia Imperial de Belas Artes e o Ensino Técnico. *19 & 20*. Rio de Janeiro. v. III. N° 1. 1-15.

http://www.dezenovevinte.net/ensino_artistico/rc_ebatecnico.htm

D

Dias, B. Dos S.; Duarte, R. G. C., Fonseca, D. F. M. (2008). O desenho em foco: a arte aplicada na transição do século XIX para o século XX. *19 & 20*. Rio de Janeiro. V. III. n.2. abr.

http://www.dezenovevinte.net/ensino_artistico/ea_bd_desenho.htm

Didi-Huberman, G. (2012). Quando as imagens tocam o real. *Pós. Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG*. v. 2. n° 4. Belo Horizonte: UFMG. 204-219.

Dória, R. P. (2004). Entre a arte e a ciência: o ensino do desenho no Brasil do século XIX. In Martins, R. A.; Martins, L. A. C. P; Silva, C. C. & Ferreira, J. M. H. (eds.). *Filosofia e História da Ciência no Cone Sul*. 3º Encontro. Campinas, SP: AFHIC. 378-385.

Duncum, P. (1999). What elementary generalist teachers need to know to teach Art well. *Art Education*. 52 (6). 33-37.

Durand, G. (1969). L'exploration de l'imaginaire. *Circé*. v. 1. 15-45.

E

Eça, T. (2013). 150 Anos de Ensino das Artes Visuais em Portugal. Comunicação apresentada nas IV Jornadas de Historia de La Educación Artística. Barcelona, 24/Nov. Girona, 25/Nov. 2000.

<http://www.prof2000.pt/users/marca/profdartes/barcelona.html>

Efland, A. D. (1979). Conceptions of Teaching in Art Education. *Art Education*. Vol. 32. N° 4, April. National Art Education Association. 21-26, 28, 30-33.

_____. (2001). Excellence in Education: the Role of the Arts. *Theory into Practice*. Vol. XXIII. N° 4. 267-272

_____. (2003). Imagination in Cognition: the purpose of the Arts. *InJAE 1.1. NTAEI*. 26-50.

http://ed.artef.gov.tw/uploadfile/periodical/428_26_66.pdf

Eisner, E. (2003). Artistry in Education. *Scandinavian Journal of Education Research*. Vol. 47. N° 3. 373-384.

[http://tl594.pbworks.com/f/1Eisner\(2003\).pdf](http://tl594.pbworks.com/f/1Eisner(2003).pdf)

Erber, L. (2014). Precisamos falar sobre imagens. *Blog do Instituto Moreira Salles*. 1-11.

<http://www.blogdoims.com.br/ims/precisamos-falar-sobre-as-imagens>

G

Garner, R. (2014). Education Secretary Nicky Morgan tells teenagers: Want to keep your options open? Then do science. *The independent*. 10 november. 1-3.

<http://www.independent.co.uk/news/education/education-news/education-secretary-nicky-morgan-tells-teenagers-if-you-want-a-job-drop-humanities-9852316.html>

Gonçalves, F & Rocha, N. (2013). O Desenho e seus percursos: apresentação [dossiê]. *Revista Valise*. v. 3. n° 5. Ano 3. Julho. Porto Alegre: Departamento de Difusão Cultural da UFRGS, PPGAV e Instituto de Artes da UFRGS. 19-21.

Guidon, N. & Delibrias, G. (1986). Carbon - 14 dates point to man in the Americas 32,000 years ago. *Nature*, 321, 769-771.

Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5. 444-454.

K

Kantrowitz, A.; Brew, A. & Fava, M. (2011). *Thinking through Drawing*: practice into knowledge. Teacher's College, Columbia University. New York.

http://ttd2011.pressible.org/files/2012/05/Thinking-through-Drawing_Practice-into-Knowledge.pdf

Krauss, R. (1984). A escultura como campo ampliado. (reedição). *Gávea*. Revista do Curso de Especialização em História da Arte e Arquitetura no Brasil. N° 1. Rio de Janeiro: PUC.

http://www.ppgav.eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2012/01/ael7_Rosalind_Krauss.pdf

L

Larrosa, J. B. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. (19). Jan/abril (25). 20-28.

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>

M

Machado, G. A. (2008). A trajetória do curso de Artes Plásticas do CEFETCE: antecedentes e perspectivas. In *Anais do 18º Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil*. Crato: Universidade Regional do Cariri.

Machado, R. B. & Flores, C. R. (2011). Cenas de um ensino de Desenho: reflexões metodológicas para a escrita da história. *Revista Diálogo Educacional*. V. 11. n° 34. set/dez. Curitiba. 687-707.

Maffesoli, M. (2001). O imaginário é uma realidade. Entrevista a Michel Mafesoli. *Revista FAMECOS*. N° 15. agosto. 74 - 82.

Miguel, J. (2005). D. Uma escola revolucionária de Arte: Vkhutemas/Vkhutein (1920-1930). *I Encontro de História da Arte – IFCH/UNICAMP*. 378-385.

<http://www.unicamp.br/chaa/eha/atas/2004/MIGUEL,%20Jair%20Diniz%20-%20IEHA.pdf>

Mykhalovskiy, E. (1996). Reconsidering table talk: Critical thoughts on the relationship between sociology, autobiography and self-indulgence. *Qualitative Sociology*, 19(1), 131-151.

N

Nascimento, E. A. do. (2007). *História do ensino das artes visuais em Charges*.

<http://ensinandoartesvisuais.blogspot.pt/2007/09/histria-do-ensino-das-artes-visuais-em.html>

Neves, C. J. M. C. (1950). O Ensino do Desenho na Escola Secundária Brasileira. *Atualidades Pedagógicas*. Setembro-outubro. 26-27.

(2014). *Não é um espanto tudo que há dentro de um lápis?* Quadrinho de Mafalda sobre o Desenho.

http://ilustradorataniaclimaco.blogspot.pt/2012_10_01_archive.html

P

Paiva, J. C. de. (2012). Acção/Investigação em Educação Artística – em busca de uma narrativa renovada, implicada na construção pertinaz de uma democracia agonística. *Invisibilidades. Revista Ibero-americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes*. n° 3. Setembro. 162-171.

Penteado, J. de A. (1955). Análise e Interpretação da Metodologia de Ensino de Desenho de Lúcio Costa. *Atualidades Pedagógicas*. Julho/ Agosto. v. 6. n° 34. (1ª parte). 7-8.

_____. (1956). Análise e Interpretação da Metodologia de Ensino de Desenho de Lúcio Costa. *Atualidades Pedagógicas*. Janeiro/Abril. v. 7. n.º 37. (2ª parte). 11-14.

Perry, C. (1998). A structured approach for presenting research theses. *Australasian Marketing Journal*. Vol. 6. n.º 1. 63-86.

Petherbridge, D. (2005). On models and Mickey Mouse. *International Journal of Art and design Education*. 24 (2). 126-135.

Plackman, C. (1972). Artist's Notes. In Foá, M. (2012). Three Thoughts about what and where drawing is today. *Drawing Knowledge. Tracey Journal*. May 2012. 1-6.

Portugal. (2008). *O Processo de Bolonha*. Um longo e complexo processo de maturação. Direção Geral do Ensino Superior - DGES. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. 1-2.

<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha/>

_____. (2013). Conselho Nacional de Educação. Recomendação n.º 1/2013. Recomendação sobre Educação Artística. *Diário da República*. 2.a série. N.º 19. 28 de janeiro. 4270-4273.

R

Riley, H. (2002). Mapping the domain of drawing. *International Journal of Art & Design Education*. NSEAD. 21 (3), 258-272.

<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1468-5949.00323/pdf>

Rogoff, I. (2007). Academy as potentiality. *Summit Non-aligned initiatives in education culture*. Berlin.

<http://summit.kein.org/node/191>

Rossi, M. H. W. (2012). Fundamentos da prática do Desenho na escola. *Anais do XXII CONFAEB*. Arte/Educação: corpos em trânsito. Instituto de Artes. Universidade Estadual Paulista. São Paulo. 1 - 12.

https://www.academia.edu/3390665/Fundamentos_da_prática_do_desenho_na_escola

S

Silva, V. (2002). *Disegno e Desenho: dantes e agora*. *PSIAX: estudos e reflexões sobre Desenho e imagem*. Edição conjunta da Universidade do Minho e da Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto. N.º 1. Março. 21-27.

Smith, W. (s.d). *The teaching of Drawing and use of blackboard illustrations*.

Reimpresso a partir de 'The Teacher' (1872). Boston.

<https://archive.org/details/teachingofdrawin00smit>

Souza, F. F. de. (2010). O ensino do desenho no século XIX: Rui Barbosa e a tradução cultural de Joaquim de Vasconcelos. *19 & 20*. v. V. N° 4. out/dez. Rio de Janeiro.

http://www.dezenovevinte.net/ensino_artistico/ea_desenhorbjv.htm

Spry, T. (2001). Performing autoethnography: an embodied methodological praxis. *Qualitative Inquiry*, 7, 706-732.

T

Teixeira, P. (ed.). (2014). *Percursos da internacionalização da Universidade do Porto* – uma visão centenária. Porto: Editora Universidade do Porto.

U

UNESCO. (1990). Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura. *Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

_____. (2001). Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura. CONSED. Educação para todos: o compromisso de Dakar. *Fórum Mundial de Educação*. Dakar, Senegal. Brasília: Ação Educativa.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>

UNIVASF. (2012). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais*. Colegiado de Artes Visuais. Universidade Federal do Vale do São Francisco. Juazeiro. Bahia. Brasil.

UPORTO. (2014). Curso de Licenciatura em Artes Plásticas. Faculdade de Belas Artes. Universidade do Porto. Porto, Portugal.

https://sigarra.up.pt/fbaup/pt/cur_geral.cur_view?pv_ano_lectivo=2014&pv_origem=CUR&pv_tipo_cur_sigla=L&pv_curso_id=1315

V

Vasconcelos, F. M. B. P. A fotografia e a internet: o uso das mídias eletrônicas no ensino de Artes Visuais. *Revista de Educação do Vale do São Francisco – REVASF*. N°1. Junho 2010. 86-90.

<http://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/15>.

_____. (2013). Narrativas em Cultura e Arte Contemporânea: experiência didática via MITEA na formação de professores de Artes Visuais. *CARTEMA*. Revista

do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPB/UFPE. N° 2. Ano 1. Junho.

Vieira, J. P. (2002); Como está a vontade de desenhar? *PSIAX: estudos e reflexões sobre Desenho e imagem*. Edição conjunta da Universidade do Minho e da Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto. N° 1. Março. 10-17.

_____. (2005). Desenho e vejo a imagem que imagino que vi. *PSIAX: estudos e reflexões sobre Desenho e imagem*. Edição conjunta da Universidade do Minho e da Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto. N° 6. Abril. 17-32.

6.3 Teses e Dissertações consultadas

A

Almeida, P. L. F. (2008). *La dimensión performativa de la práctica pictórica* – análisis de los mecanismos de transferencia-de-uso entre distintos campos performativos.

Tesis Doctoral. Facultad de Bellas Artes. Universidad del País Vasco. País Vasco, Espanha.

B

Barros, L. D. de. (2004). *Desenho de observação e a literacia visual*. Dssertação do Mestrado em Desenho. Faculdade de Belas Artes. Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal.

Brittain, R. A. (2009). *Drawing dos and don'ts: the draw-a-person test as a measure o intellectual maturity?* Thesis in Art Education. Master in Science. The Graduate School of Arts and Architecture. The Pennsylvania State University. Pennsylvania, USA.

Bueno, B. P. S. (2003). *Desenho e desígnio: o Brasil dos engenheiros militares (1500-1822)*. Tese de Doutorado em Arquitetura. Faculdade de Arquitetura. Versão revisada. Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil.

C

Costa, F. M. M. da. (2013). *(DES)Desenhar o lugar*. Espaço, movimento e desenho. Dissertação de Mestrado em Desenho e Técnicas de Impressão. Faculdade de Belas Artes. Universidade do Porto. Porto, Portugal.

D

Dussel, I. (2008). Entrevista com Nicholas Mirzoeff. La cultura visual contemporânea: política e pedagogia para este tiempo. Revista Propuesta Educativa, 31, 69-79. In Martins, C. S. S. (2011). *Narrativas do gênio e da salvação: a invenção do olhar e a fabricação da mão na Educação e no Ensino das Artes Visuais em Portugal (de finais de XVIII à primeira metade do século XX)*. Tese de Doutorado em Educação. Área de especialização em História da Educação. Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal.

F

Forjaz, M. do R. P. D. P. (2008). *Gesto: a repetição e o inefável no Desenho*. Dissertação de Mestrado em Prática e Teoria do Desenho. Faculdade de Belas Artes. Universidade do Porto. Porto, Portugal.

G

Galvão, C. (1998). *Professor: o início da prática profissional*. Tese de Doutorado em Educação. Departamento de Educação. Faculdade de Ciências. Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal.

Garlet, F. R. (2014). *Sobre a docência – cintilâncias e transbordamentos de um*

pesquisar andarilho. Mestrado em Educação. Linha Educação e Artes. Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, Brasil.

Goodnough, F. L. (1924). *The intellectual factor in children's drawings*. Doctoral Dissertation. Stanford University. Stanford, USA.

I

Iavelberg, R. (1993). *O Desenho cultivado da criança*. Dissertação de Mestrado em Artes. Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil.

M

Marques, J. J. da S. (2015). *O processo como circunstância do Desenho*. Contribuições para o estudo de modelos experimentais de processo. Tese de Doutorado em Arte e Design. Área Científica: Desenho. Faculdade de Belas Artes. Universidade do Porto. Porto, Portugal.

Martins, M. C.F. D. (1992). *Não sei desenhar – implicações no Desvelar/Ampliar do Desenho na Adolescência*. Dissertação de Mestrado em Artes. Escola de Comunicação e Artes. São Paulo: Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil.

Miguel, J. A. de M. S. (2009). *A necessidade de clarificação das estratégias de ensino e aprendizagem do Desenho*. Dissertação de Mestrado em Educação Artística. Faculdade de Belas Artes. Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal.

Mossi, C. P. (2013). *Um corpo sem órgãos, sobrejustaposições. Quem a pesquisa [em Educação] pensa que é?* Doutorado em Educação. Linha Educação e Artes. Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, Brasil.

N

Nascimento, R. A. do. (1994). *O Ensino do Desenho na Educação Brasileira: apogeu e decadência de uma disciplina escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade do Estado de São Paulo. São Paulo, Marília, Brasil.

_____. (1999). *A função do Desenho na Educação*. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciência. Universidade do Estado de São Paulo. Marília, São Paulo, Brasil.

P

Pais, T. M. da S. A. (2007). *O Desenho na formação do arquiteto*. Análise e processo de ensino nas Faculdades de Arquitetura de Lisboa e de Porto. Dissertação de Mestrado

em Práticas e Teorias do Desenho. Faculdade de Belas Artes. Universidade do Porto. Porto, Portugal.

Pelayo, M. R. N. de A. e C. (2009). *Saber ver no Desenho: percepção e representação no ensino do Desenho de Observação*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade do Porto. Porto, Portugal.

Pereira, S.C.G. (2012). *Imagens que convidam às palavras: potencialidades da narrativa visual na promoção da escrita criativa*. Relatório de estágio. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar do 1º Ciclo do Ensino Básico). Instituto de Educação. Universidade do Minho. Minho, Portugal.

Pinheiro, M. C. B. De S. G. (2007). *O espaço, a matéria e o Desenho – os suportes do desenho*. Dissertação do Mestrado em Prática e Teoria do Desenho. Faculdade de Belas Artes. Universidade do Porto. Porto, Portugal.

S

Silva, M. J. (2004). *O ensino do Desenho nas Academias de Belas-Artes de Lisboa e Porto de 1836 a 1910*. Dissertação de Mestrado em Desenho. Faculdade de Belas-Artes. Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal.

Simões, S. (2012). *Perspectivas do ensino artístico face à tecnologia digital. O ensino do Desenho: do atelier à rede*. Tese de Doutoramento em Arte e Design. Faculdade de Belas Artes. Universidade do Porto. Porto, Portugal.

Sousa, A. I. T. L. G. de. (2007). *A formação dos professores de Artes Visuais em Portugal*. Dissertação de Mestrado em Educação Artística. Faculdade de Belas Artes. Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal.

Sousa, C. M. R. A. de. (2010). *Funções e tarefas do Desenho no Processo Criativo*. Tese de Doutoramento em Desenho. Faculdade de Belas Artes. Universidade do Porto. Porto, Portugal.

Sousa, F. H. R. (2013). *Potencialidades da Arte Pública Relacional na Arte/Educação*. Práticas da cidade como sala de aula. Tese de Doutoramento em Belas-Artes. Especialidade de Educação Artística. Faculdade de Belas Artes. Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal.

T

Trinchão, G. M. C. (2008). *O Desenho como objeto de ensino: história de uma disciplina a partir dos livros didáticos luso-brasileiros oitocentistas*. Tese de

Doutorado em Educação. Universidade do Vale do Rio do Sinos. São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil.

V

Vasconcelos, F. M. B. P. (2011). *Narrativas no ensino de Artes Visuais em Juazeiro/BA e Petrolina/PE*. Mestrado em Artes Visuais. Linha Ensino de Artes Visuais no Brasil. Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal de Pernambuco. João Pessoa, PB, Brasil.

Vaz, T. (2013). *Encontros e esperas de uma professora em percurso*. Mestrado em Educação. Linha Educação e Artes. Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, Brasil.

7 Anexos

7.1 Currículos da Licenciatura em Artes Visuais da UNIVASF, da Licenciatura em Artes Plásticas da UPORTO e do Mestrado em Artes Visuais da UPORTO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
COLEGIADO DE ARTES VISUAIS
LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS**

**PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE
LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS**

**Juazeiro - BA
Maio de 2012**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
COLEGIADO DE ARTES
LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

REITOR	Prof. Dr. Julianelli Tolentino de Lima
VICE-REITOR	Prof. Dr. Têlio Nobre
PRÓ-REITOR DE ENSINO	Prof. Leonardo Sampaio
PRÓ-REITOR DE INTEGRAÇÃO	Prof ^a . Dra. Lúcia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira
PRÓ-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO	Prof. Dr. Helinando Pequeno de Oliveira
PRÓ-REITOR DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO	Mírian Pereira
COORDENADOR DO CURSO	Prof. Me. Luiz Mauricio Barretto Alfaya
SUBCOORDENADORA	Profa. Me. Janedalva Pontes Gondim

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	04
1 HISTÓRICO DO CURSO E JUSTIFICATIVA PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO	06
2 EXPLICITAÇÃO DOS NORTEAMENTOS TEÓRICOS E POLÍTICOS	08
3 OBJETIVOS DO CURSO	11
3.1 Objetivos gerais	11
3.2 Objetivos específicos	11
4 PERFIL DO EGRESSO	12
5 CAMPO DE ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL	13
6 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	14
6.1 Núcleo de estudos básicos de acordo com cada ênfase	16
6.2 Prática de ensino e estágio curricular supervisionado	24
6.3 Trabalho de conclusão do curso	27
6.4 Laboratórios e ateliês	28
6.5 Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos	29

6.5.1 Eletivas	29
6.5.2 Optativas	32
6.5.3 Núcleo temático	35
6.6 Atividades acadêmico-científico-culturais	36
7 FORMAS DE INGRESSO NO CURSO E NÚMERO DE VAGAS POR PERÍODO	37
8 CONDIÇÕES DE OFERTA DO CURSO	38
9 AVALIAÇÃO	39
9.1 Avaliação do processo de ensino-aprendizagem e acompanhamento do licenciando	39
9.2 Avaliação da implementação do projeto	40
10 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42
11 ANEXOS	45
ANEXO A - REGULAMENTO ESPECÍFICO DOS COMPONENTES CURRICULARES PRÁTICAS DE ENSINO DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS	46
ANEXO B - RESOLUÇÃO N°. 01/2011 (SOBRE OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS)	53
ANEXO C - RESOLUÇÃO N°. 02/2011 (SOBRE O TCC)	57
ANEXO D - FLUXOGRAMA DO CURSO	61

INTRODUÇÃO

O presente documento tem como função apresentar o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do *campus* Juazeiro da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), elaborado em conformidade com o disposto nas Resoluções n°. 01/2009, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP), que institui Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Artes Visuais, do Parecer CNE/CES n°. 280/2007, do Regulamento do Ensino de Graduação, do Relatório do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UNIVASF.

Funcionando desde 2009, com o propósito de formar docentes para atuarem na Educação Básica, este curso de Licenciatura em Artes Visuais dedica-se à formação inicial de professores, com base nas determinações expressas na Resolução CNE/CP n°. 01/2006. Além disso, considerando ainda o disposto nas DCN do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, o projeto repensa, entre outros aspectos, a identidade do professor/artista/pesquisador, o seu campo de atuação e o estágio supervisionado.

É salutar entender a necessidade de discutir questões relativas às teorias e práticas artístico/educativas, compreendendo também a pesquisa em e sobre Arte e em e sobre o

Ensino de Arte, articulando e refletindo sobre o diálogo entre produzir, ensinar e pesquisar Arte. Tais propostas implicam reformulações significativas no que tange à elaboração de ações educativas em Arte para a Educação Básica, promovendo assim o desenvolvimento educacional, social, artístico e cultural na região do Vale do São Francisco.

Nesse sentido, a construção da proposta pedagógica contou com a relevante contribuição de professores e estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UNIVASF, que buscaram conjuntamente refletir sobre aspectos essenciais para a formação docente, em um longo processo de discussões.

A sistematização de tais discussões foi organizada da seguinte maneira: 1) Apresentação do histórico, bem como dos argumentos que justificam sua implementação; 2) Explicitação dos norteamentos teóricos do projeto; 3) Definição dos objetivos do curso; 4) Delineamento do perfil do egresso; 5) Explicitação do campo de atuação profissional para os alunos egressos; 6) Apresentação da organização curricular; 7) Apresentação das formas de acesso e do número de vagas; 8) Condições de oferta do curso; 9) Avaliação e acompanhamento do licenciando, no âmbito do curso, e da implementação do projeto pedagógico; 10) Referências bibliográficas; 11) Anexos.

Sendo assim, o Curso de Licenciatura em Artes Visuais, ora proposto, ratifica o seu compromisso com a sociedade, reiterando sua intenção de formar docentes em Artes Visuais que efetivamente contribuam significativamente para a qualidade do ensino público.

1 HISTÓRICO DO CURSO E JUSTIFICATIVA PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO

Este documento apresenta o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), com base nas recomendações e sugestões das novas Diretrizes Curriculares elaboradas pelo Ministério da Educação.

Com referência nas atuais resoluções do Ministério da Educação, as habilitações, antes atributos dos cursos de Licenciatura em Educação Artística, deram lugar a novos cursos, quais sejam: Licenciaturas em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, como nos explicita a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394, aprovada em dezembro de 1996, parágrafo 2, quando diz que “o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. E ainda que, de acordo com o artigo 9, item IV, a União ficará incumbida de “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”.

Quanto ao ensino de nível superior, de acordo com o artigo 53, item II, a LDBEN atribui às universidades, no exercício de sua autonomia, “fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes”. Portanto, a Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação – SESu/MEC, em cooperação com as Comissões de Especialistas, elaborou os seguintes documentos, que foram posteriormente enviados ao Conselho Nacional de Educação para apreciação e aprovação:

- a) Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro;
- b) Indicadores e padrões de qualidade para avaliação dos cursos de Graduação;
- c) Diretrizes Curriculares Gerais para as Licenciaturas.

Além das recomendações legais para o ensino superior, a Universidade Federal do Vale do São Francisco aderiu ao Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) – criado pelo Governo Federal por meio do Decreto nº. 6.096/2007, tendo como um dos seus objetivos ofertar as condições necessárias para a ampliação do acesso ao ensino superior (com a criação de novos cursos e ocupação de vagas ociosas). A partir desse planejamento, foram criados oito novos cursos, sendo cinco noturnos distribuídos pelos *campi* da Universidade, entre eles o Curso de Artes Visuais que após reuniões do Colegiado foi definido na modalidade de Licenciatura.

Desse modo, o Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Vale do São Francisco tem por objetivo atender à demanda local por professores de Artes Visuais que compreendam a produção e a pesquisa em Artes Visuais, articulando a formação em nível superior com as instituições educacionais formais e não-formais e a fecunda produção artística e cultural existente na região. Dessa forma, possibilitará, aos licenciandos, o diálogo entre a didática específica do professor da área com a produção e a pesquisa visual, na apropriação de materiais, meios e métodos, procurando construir relações dialéticas entre a Arte, seu ensino, sua produção e sua investigação.

2 EXPLICITAÇÃO DOS NORTEAMENTOS TEÓRICOS E POLÍTICOS

Por compreender a dimensão plural das teorias em ensino, produção e concepção das Artes Visuais em suas diferentes possibilidades expressivas, cognitivas, sociais e culturais de representação, o Curso de Licenciatura em Artes Visuais opta por compreender e defender concepções pedagógicas contemporâneas nas áreas de teorias, criação e ensino de Arte, que dialoguem criticamente com a realidade do licenciado em Artes Visuais. Assim sendo, são expostas adiante algumas dessas concepções no intuito de demonstrar como se pensa o ensino,

a pesquisa e a produção artística no Curso.

Observa-se que a aquisição do conhecimento humano é efetivada desde o seu nascimento vivendo em comunidade e em relação a outros humanos. Por isso, a educação, segundo o conceito de Brandão (1988), não se constitui como uma educação escolar, mas se efetiva em diferentes relações pedagógicas e sociais, que vão desde o repassar de conhecimento de geração a geração, nas sociedades indígenas, até o aprendizado normativo, institucionalizado.

Assim, a educação concretiza-se nas relações sociais, em diferentes instâncias da sociedade e é constituída por várias mediações teóricas e práticas efetivadas na experiência. O ensino de Arte, nesse contexto, constitui-se como uma dessas mediações, que possibilita não só a formação artística e cultural do sujeito, mas também é caracterizada e evidenciada por relações educativas, críticas, ressignificadoras do olhar e do criar.

Compreendendo esse universo da Educação e da Arte, Adorno (1995) ressalta a importância da Arte como mediação, no processo de conhecimento, por possibilitar uma reflexão crítica da realidade. Educar o olhar, ao mesmo tempo em que se desvela à realidade, causando um estranhamento da realidade que representa, leva o sujeito a uma reflexão sobre essa mesma realidade e contribui com o processo de formação.

Educação, Arte e Cultura estão interligadas na formação das identidades docentes, como argumenta Barbosa (2005; 2007), ao observar que por meio do ensino de Artes Visuais, estas identidades são consolidadas como identidades profissionais ao longo do ato cotidiano de tornar-se professor.

A centralidade da cultura (HALL, 2003), impetrada na relação entre Arte e Educação, vem sendo discutida a partir do compromisso com a diversidade cultural, cujos códigos culturais devem ser considerados em função de etnias, gêneros, classe social etc. Nesse sentido, alguns termos são utilizados para designar essa compreensão, como culturas híbridas (CANCLINI, 1997), multiculturalismo, pluriculturalismo e interculturalismo (RICHTER, 2003), pressupondo diferentes possibilidades de compreender as diversas culturas na sociedade.

Coopera neste sentido a visão de Barbosa (2007), que se refere ao termo interculturalidade como sendo o mais apropriado por significar a interação entre as diferentes culturas, pois é necessário não só propiciar aos estudantes um conhecimento sobre a cultura local, a cultura de vários grupos que caracterizam a nação e a cultura de outras nações, mas também compreender que estas culturas não estão “estanques”, mas relacionam-se e trocam diariamente códigos culturais entre si.

Tendo a interculturalidade como referência, pode-se inferir que no Brasil, no final do século XX, os debates em torno do ensino de Artes Visuais e os questionamentos sobre as concepções teóricas e metodológicas do seu ensino, culminaram em leis, como a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 5.692, de 1971 e a LDBEN nº 9.394, de 1996 e no Movimento Arte-Educação (MAE), conforme explicita Vasconcelos (2011).

Segundo Barbosa (2007), algumas características marcam as mudanças no ensino de Arte na contemporaneidade, entre elas, destacam-se:

- a) maior compromisso com a cultura e com a história;
- b) ênfase na inter-relação entre o fazer, a leitura da obra de Arte (apreciação interpretativa) e a contextualização histórica, social, antropológica e/ou estética da obra;
- c) desenvolvimento cultural dos estudantes por meio do ensino e da aprendizagem da Arte;
- d) ampliação do conceito de criatividade, pretendendo-se não só desenvolver a criatividade por intermédio do fazer Arte, mas também pelas leituras e interpretações das obras de Arte;
- e) a necessidade de alfabetização visual vem confirmando a importância do papel da Arte na escola;
- f) o compromisso com a diversidade cultural.

Como todo cenário de ensino e aprendizado perpassa por um determinado período histórico e uma determinada realidade sócio-cultural, entende-se que ele é marcado, no caso do ensino de Artes Visuais, pelas visualidades e suas criações demonstradas e viabilizadas ao público em representações simbólicas e artefatos culturais. Estudados pela corrente da Cultura Visual, conforme Hernández (2005) e Vasconcelos (2011), podem ser tratados em análises críticas e reflexivas de como são consubstanciados e apresentados nas diferentes possibilidades midiáticas da produção da obra/produto ao meio de exposição, na compreensão de subjetividades, intenções e persuasões.

De acordo com Franz (2003), pode-se enunciar que educar para a compreensão crítica das Artes Visuais é ter consciência do poder de representações, textos e imagens na produção de identidades, o que implica compreender o potencial da produção artística, no sentido de criar e reler representações que os indivíduos apreendem e como identidade coletiva.

Colaboram para este entendimento, as visões de Salles (2006) e de Loponte (2005), ao proporem a perspectiva da criação em redes que se interligam na construção do conhecimento em Artes Visuais por meio de uma efetiva docência artista, em que pesquisa, ensino e produção fazem parte do cotidiano de um profissional que está preparado perante as necessidades contemporâneas do licenciado em Artes Visuais.

Pelas concepções apontadas acima, este Curso tem como perspectiva a valorização de um educador em Artes Visuais capaz de lecionar Artes Visuais em instituições educacionais

diversas, buscando, selecionando e produzindo visualidades de diferentes fontes e matrizes culturais, promovendo divulgação de obras e artefatos locais e globais (ASSUNÇÃO e VASCONCELOS, 2011), tais como visitas a acervos e patrimônios diversos.

Em relação à formação do sujeito docente, Nascimento (2006, p. 50) “aponta para uma docência capaz de desencadear procedimentos favorecedores de um olhar ampliado em relação ao cotidiano e a si mesmo”. Dessa maneira, neste Curso, pensa-se em um sujeito docente que, a um só tempo, é capaz de se reconhecer como aprendiz e como profissional, assumindo, na instituição educacional formal ou não-formal, a função de mediador de saberes construídos pela tradição intelectual e outros saberes na construção de conhecimentos (TARDIF, 2010).

Portanto, o Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UNIVASF, propõe-se a estimular a apropriação do conhecimento em Artes Visuais e no seu ensino, dialogando com múltiplas situações didáticas e níveis de ensino/aprendizado, compreendendo a complexidade e a dinâmica da sociedade contemporânea e considerando as normativas e as diretrizes nacionais para a formação docente no Brasil.

3 OBJETIVOS DO CURSO

3.1 Objetivo geral

Formar educadores em Artes Visuais com compreensão na produção e na pesquisa na área, para atuarem em espaços da educação formal e não-formal, incluindo-se competências e habilidades técnicas para produção artística e didática nas mais diversas formas de expressões visuais.

3.2 Objetivos específicos

- ✓ Formar educadores em Artes Visuais que atuem nos diversos níveis da Educação Básica, nas redes de ensino pública e privada da região, assim como em instituições de educação não-formal tais como: museus, galerias, escolas de Arte e/ou ONGs etc.;
- ✓ Formar profissionais críticos em relação às visualidades materializadas em seus diversos artefatos culturais;
- ✓ Incentivar e possibilitar a ampla produção didática e artística no campo das Artes Visuais por meio das disciplinas de práticas artísticas e educativas, do conhecimento histórico e filosófico da Arte e das culturas brasileiras, bem como do

estímulo à pesquisa da expressividade dos materiais visuais;

- ✓ Possibilitar o desenvolvimento pelos licenciando de competências e habilidades necessárias, problematizadoras, reflexivas e críticas para o ensino de Artes Visuais;
- ✓ Contribuir para o desenvolvimento da produção didática e artística em Artes Visuais e do debate cultural na região, a partir de suas referências locais e globais.

4 PERFIL DO EGRESSO

O Curso de Licenciatura em Artes Visuais visa à formação de educadores na área, que possam atuar de forma crítica em instituições educacionais formais e não-formais, compreendendo a historicidade existente nas inter-relações entre Arte, cultura e educação. Portanto, o perfil do egresso que o curso de Licenciatura em Artes Visuais deve enfatizar é o do profissional que produza e seja capaz de mediar didaticamente o conhecimento em Artes Visuais, considerando em sua prática pedagógica o respeito à diversidade dos elementos sociais, culturais, étnicos, de gênero e questões inclusivas imprescindíveis para a perspectiva de uma formação humanizadora e ética.

O profissional formado também será capaz de realizar experiências estéticas por meio de pesquisas em processos criativos e teóricos das Artes Visuais e de seu ensino. Ademais, poderá supervisionar e coordenar projetos educativos em Artes Visuais, design, crítica de Arte, entre outros.

Dessa forma, estamos reafirmando as orientações da Resolução n.1/2009 no que diz respeito ao seu Art. 4º que aponta que o curso de graduação em Artes Visuais deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades para:

- I - interagir com as manifestações culturais da sociedade na qual se situa, demonstrando sensibilidade e excelência na criação, transmissão e recepção do fenômeno visual;
- II - desenvolver pesquisa científica e tecnológica em Artes Visuais, objetivando a criação, a compreensão, a difusão e o desenvolvimento da cultura visual;
- III - atuar, de forma significativa, nas manifestações da cultura visual, instituídas ou emergentes;
- IV - atuar nos diferentes espaços culturais, especialmente em articulação com instituições de ensino específico de Artes Visuais;
- V - estimular criações visuais e sua divulgação como manifestação do potencial artístico, objetivando o aprimoramento da sensibilidade estética dos diversos atores sociais.

Parágrafo único. Para a Licenciatura, devem ser acrescidas as competências e habilidades definidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais referentes à Formação de Professores para a Educação Básica.

5 CAMPO DE ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL

O licenciado em Artes Visuais pode atuar como professor em instituições de ensino formal da Educação Básica, além de espaços de educação não-formal, como escolas de Arte, museus, ateliês, academias e galerias de Arte.

Além disso, poderá atuar em outros campos que necessitem de formação específica, conforme a necessidade do mercado de trabalho, tais como: indústrias, empresas, consultoria, instituições de difusão artístico-cultural, museus, galerias de Arte, instituições de pesquisa, processos de produção em agências de publicidade, empresas gráficas, laboratórios de imagem e vídeo.

6 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

A matriz curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais compreende, de acordo com as DCN/2009 e os Referenciais para a Licenciatura, os seguintes níveis:

I - nível básico: estudos de fundamentação teórico-práticos relativos à especificidade da percepção, criação e reflexão sobre o fenômeno visual;

II - nível de desenvolvimento: estudos e processos de interação com outras áreas do conhecimento, tais como filosofia, estética, antropologia, história, sociologia, comunicação e teorias do conhecimento, com o objetivo de fazer emergir e amadurecer a linguagem pessoal do discente através da elaboração e execução de seus projetos;

III - nível de aprofundamento: desenvolvimento do trabalho do formando sob orientação de um professor, buscando vínculos de qualificação profissional técnica e conceitual compatíveis com a realidade mais ampla no contexto da Arte.

Assim sendo, as disciplinas que compõem o nível I têm como característica a ênfase na construção de conhecimento abrangente na área, introduzindo o aluno nas diversas discussões específicas sobre as visualidades como conhecimento oriundos da experiência humana, individual ou coletiva, e capacitando-o a ler e compreender a Arte como produção de significados sociais e culturais.

Já as disciplinas do nível II visam a fundamentar o aluno com bases teóricas e práticas, objetivando instrumentalizar o estudante nos aspectos conceituais e pedagógicos para a formação do professor de Artes Visuais, com métodos e técnicas apropriadas à produção do conhecimento crítico e interpretativo, usando as produções artísticas como ferramenta educativa.

O nível III corresponde às disciplinas relativas ao trabalho monográfico e à prática de ensino, esta compreendendo o estágio supervisionado.

Também em conformidade com o Parecer CNE/CP 021/2001, de 6 de agosto de 2001, que estabelece a carga horária dos cursos de formação docente:

Art. 1º. A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2.800 (duas mil e oitocentas) horas com a garantia das seguintes dimensões dos componentes comuns:

I – 400 (quatrocentas) horas de prática de ensino, vivenciadas ao longo do curso;

II – 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, sob forma concentrada ao final do curso;

III – 1.800 (mil e oitocentas) horas para conteúdos curriculares de atividades acadêmico-científico-culturais em sala de aula;

IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Dessa forma, o currículo está organizado em 08 (oito) períodos letivos, com aulas no turno noturno e o estágio supervisionado, preferencialmente, no turno diurno, contabilizando o total de 2.940, definidas em 03 (três) ênfases, assim descritas:

A. EXPERIMENTAÇÃO E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM ARTES VISUAIS

Compreende processos de experimentação, criação, produção e uso de materiais relativos às diversas linguagens e poéticas das Artes Visuais.

B. TEORIA E PESQUISA EM ARTES VISUAIS

Contempla o embasamento teórico e reflexivo sobre a História da Arte, a Cultura Brasileira, a metodologia da pesquisa científica, a metodologia de pesquisa em Artes Visuais, os fundamentos da expressão visual, a Estética e a Crítica de Arte.

C. CONHECIMENTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ARTES VISUAIS

O núcleo de disciplinas voltadas para os conhecimentos da prática de ensino contempla

a formação do licenciado, em sua dimensão educativa geral e específica. Esse conjunto de disciplinas garante o acesso às principais discussões especializadas sobre o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nas áreas das teorias da Educação, da Psicologia e das Políticas Educacionais vigentes no país, e, particularmente, os fundamentos, as metodologias, a didática geral e a didática específica, os tópicos específicos do ensino de Artes Visuais e o estágio supervisionado.

Além disso, essa ênfase contará com o diálogo de disciplinas de experimentação e produção do conhecimento em Artes Visuais, por entender que as disciplinas Desenho II, Pintura II, Tridimensional II, Gravura II, Fotografia II e Cerâmica, poderão favorecer a reflexão de ferramentas pedagógicas na medida em que será destinado de sua carga horária teórica elementos mediadores do processo criativo e pedagógico, relacionando as práticas artísticas com as questões educativas da realidade escolar.

6.1 Núcleo de estudos básicos de acordo com cada ênfase

A. EXPERIMENTAÇÃO E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM ARTES VISUAIS

Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período	Pré-requisito
Desenho I	03	60h	1º. semestre	Nenhum
Ementa: Observação e Expressão – Desenvolvimento técnico e da expressão criativa. Introdução dos elementos formais e sintáticos do desenho: ponto, linha, massa, mancha, composição, valor tonal, volume, luz e sombra, textura, cor, desenho linear e desenho de massa. Modos de ver, observar e criar: representação, simbolização, abstração. Experimentação e combinação de materiais e técnicas para a produção bidimensional. Evolução da sintaxe gráfica na história da Arte.				
Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período	Pré-requisito
Desenho II	03	60h	2º. semestre	Desenho I
Ementa: Objeto, paisagens e figura humana. A paisagem e o objeto como referência visual. Desenvolvimento dos códigos e técnicas representacionais da figura humana. Volume e modulações gráficas. Proporção, movimento e expressão. Suportes e materiais. Observação e síntese. Métodos de Visão e Representação do volume. O ponto de vista – o campo plástico e o visual como recortes. Questões de perspectiva. O espaço – luz, sombra e cor. Figura e fundo. Solução sintática do desenho na História da Arte. Elaboração de projetos artístico/educativos.				
Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período	Pré-requisito
Tridimensional I	03	60h	1º. semestre	Nenhum

Ementa: A sintaxe da linguagem tridimensional na História. Técnicas e processos da construção tridimensional. Semântica dos materiais. Elementos formais da tridimensionalidade: plano, massa, volume, luz e sombra, textura, peso visual, ritmo e movimento. Técnicas e processos de modelagem. Técnicas de agregação e entalhe: secagem, acabamento, queima.				
Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período	Pré-requisito
Tridimensional II	03	60h	2º. semestre	Tridimensional I
Ementa: Tridimensionalidade contextualizada nos paradigmas do Século XX: investigação e prática entre linguagens e técnicas na produção visual. Elaboração de projetos artístico/educativos.				
Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período	Pré-requisito
Multimeios	03	60h	4º. semestre	Tridimensional II
Ementa: Produção de linguagens visuais tais como instalações, experimentações e hibridizações em Arte contemporânea. Intersecções de técnicas, materiais e conceitos na construção de projetos em Artes Visuais.				
Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período	Pré-requisito
Pintura I	03	60h	3º. semestre	Nenhum
Ementa: Técnicas da pintura: instrumentais, suportes, materiais e processos. Análise e aplicação da teoria da cor. Experimentações com guache, aquarela, acrílica e óleo. Evolução sintática da pintura na História da Arte.				
Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período	Pré-requisito
Pintura II	03	60h	4º. semestre	Pintura I
Ementa: Desenvolvimento da linguagem pictórica. Criatividade e processos criativos. Produção e análise da técnica, tema, composição e estudo cromático. Elaboração de projetos artístico/educativos.				
Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período	Pré-requisito
Gravura I	03	60h	4º. semestre	Nenhum
Ementa: Técnicas da gravura: monotipia e xilogravura; instrumentais, suportes, materiais e processos da gravura; preparação do projeto e matriz; tintagem e impressão. A sintaxe da gravura na história da Arte.				
Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período	Pré-requisito
Gravura II	03	60h	5º.	Nenhum

			semestre	
Ementa: Técnicas da gravura: metal e serigrafia. Instrumentais, suportes, materiais e processos da gravura. Preparação do projeto e matriz; tintagem e impressão. Evolução sintática da gravura na história da Arte. Elaboração de projetos artístico/educativos.				
Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período	Pré-requisito
Fotografia I	03	60h	5º. semestre	Nenhum
Ementa: História e conceitos da linguagem fotográfica. Estudos de técnicas tradicionais, alternativas e com o uso de novas tecnologias (<i>pin-hole</i> , fotogramas, cartemas, máscaras de ampliação, <i>softs</i> de manipulação de imagens) processos de criação e produção de fotografias alicerçadas ao estudo da luz e composição fotográfica.				
Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período	Pré-requisito
Cerâmica I	03	60h	5º. semestre	Nenhum
Ementa: Processos em cerâmica, teoria e prática. Instrumentais, materiais e processos. Aspectos filosóficos, históricos e conceituais da cerâmica. Execução e queima de peças. Elaboração de projetos artístico/educativos.				
Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período	Pré-requisito
Fotografia II	03	60h	6º. semestre	Fotografia I
Ementa: Análise de trabalhos e movimentos da fotografia a partir da História. Prática fotográfica em estúdio, <i>still</i> , projetos de ensaios e exposições fotográficas. Introdução à configuração da linguagem fotográfica e suas expressividades. Elaboração de projetos artístico/educativos.				
Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período	Pré-requisito
Computação Gráfica	03	60h	6º. semestre	Nenhum
Ementa: Estudo dos conceitos e práticas da linguagem gráfica, desenho digital, processos criativos com o uso de tecnologias computacionais. A reprodutividade da imagem impressa, suportes e domínios dos meios.				
Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período	Pré-requisito
Vídeo	03	60h	7º. semestre	Nenhum

Ementa: História e conceitos da linguagem videográfica. Estudo das técnicas de concepção, captura e edição digital da imagem. Prática experimental do vídeo intermediada por uma investigação teórica de conceitos concernentes à história da linguagem audiovisual.

B. TEORIA E PESQUISA EM ARTES VISUAIS

Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período	Pré-requisito
Filosofia da Arte	04	60h	1º. semestre	Nenhum
Ementa: Discussão conceitual sobre a Arte e a busca por sua definição filosófica. O problema da <i>mímeses</i> e dos vínculos entre Arte e realidade. A Arte como técnica, expressão e conhecimento. A relação da Arte com outras formas de conhecer, como a filosofia e a ciência. A Poética como dimensão criadora e a questão filosófica da Estética. Os objetos artísticos e as demais variáveis sociais: cultura, história, política.				
Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período	Pré-requisito
Metodologia Científica	04	60h	1º. semestre	Nenhum
Ementa: Ciência e Conhecimento Científico. O Método Científico. Tipos e instrumentos de pesquisa. Elaboração de Trabalhos acadêmicos. A produção científica e a Sociedade. A ética na produção científica.				
Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período	Pré-requisito
Teoria e História da Arte I	04	60h	1º. semestre	Nenhum
Ementa: Discussão sobre a evolução do conceito de Arte ao longo da História. Introdução aos aspectos teóricos da História da Arte e de suas teses e antíteses, por meio do estudo das manifestações artísticas das civilizações pré-históricas, da antiguidade ocidental e oriental (Oriente próximo) até o início do mundo medieval.				
Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período	Pré-requisito
Teoria e História da Arte II	04	60h	2º. semestre	THA I
Ementa: O desenvolvimento da Arte do século VI até o final do século XVIII. As relações históricas, sociais e filosóficas entre a Arte e a fé do mundo medieval cristão, islamita e budista. O estilo românico. O combate ao medievo por meio da busca Renascentista pela identidade do mundo antigo. O				

Renascimento e seus estilos: Classicismo, Maneirismo e Realismo e Barroco (incluindo o Barroco das Américas e do Brasil).				
Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período	Pré-requisito
Teoria e História da Arte III	04	60h	3º. semestre	THA II
Ementa: As Artes e o mundo burguês: Rococó, Neoclássico e Romantismo. Os novos temas do século XIX: Naturalismo, Impressionismo, os movimentos estéticos e o intelectualismo. Os ismos do século XX: Abstracionismo, Cubismo, Dadaísmo, as gramáticas visuais, pictóricas e as vanguardas. As Artes e as grandes guerras: os Estados totalitários e a liberdade artística do pós-guerra. As Artes e a Guerra Fria. A Arte além das vanguardas: do pop aos neo, dos pós ao trans e ao multi – movimentos e escolas após a segunda metade do século XX. As instituições de Arte: os discursos dos museus de Arte moderna e contemporânea e as Bienais.				
Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período	Pré-requisito
Introdução à Antropologia	04	60h	2º. semestre	Nenhum
Ementa: Natureza, cultura e as questões do evolucionismo, do etnocentrismo e do determinismo. Tendências e abordagens da Antropologia contemporânea. A etnografia e sua importância para o campo das Artes.				
Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período	Pré-requisito
Arte e Cultura popular no Brasil	04	60h	3º. semestre	Nenhum
Ementa: Discussão conceitual sobre a abordagem do popular nas Ciências Humanas e nas Artes. Questões de cultura e identidade nacional. O nacional-popular e a apropriação das formas e matérias de expressão populares pelos movimentos e vanguardas artísticos do século XX.				
Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período	Pré-requisito
Narrativas e Visualidades	04	60h	3º. semestre	Nenhum
Ementa: A narrativa literária, teatral e cinematográfica: espaço, tempo, personagens. Elementos visuais na literatura, no teatro e no cinema. Convergências e diferenças entre essas linguagens. Adaptação e intertextualidade.				
Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período	Pré-requisito
Metodologia de Pesquisa em Artes Visuais	04	60h	5º. semestre	Nenhum

Ementa: Questões conceituais relacionadas à pesquisa em Artes Visuais. Estudo de métodos de pesquisa e desenvolvimento de poéticas individuais para a construção de um modelo metodológico na pesquisa em Artes Visuais. Desenvolvimento da pesquisa em Arte/Educação.				
Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período	Pré-requisito
Estudos da Cultura Visual	04	60h	6º. semestre	Nenhum
Ementa: Conhecimento sobre os pressupostos teóricos que embasam a Cultura Visual e seu processo histórico. Exercício da capacidade crítica em relação às narrativas visuais. Debate sobre as questões contemporâneas no campo da Cultura Visual. A visualidade nas Artes como práticas culturais: teatro, pintura, fotografia, cinema e televisão.				
Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período	Pré-requisito
TCC	04	60h	8º. semestre	Práticas de Ensino III, Metodologia da Pesquisa em Artes Visuais e Metodologia Científica
Ementa: Planejamento e elaboração de trabalho teórico ou teórico/prático a ser avaliado, em sessão pública, por uma Banca Examinadora.				

C. CONHECIMENTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ARTES VISUAIS

Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período	Pré-requisito
Fundamentos Sociofilosóficos da Educação	04	60h	1º. semestre	Nenhum
Ementa: Pressupostos filosóficos da Educação. As relações entre educação, sociedade e cultura. Estudos das concepções e tendências pedagógicas. A instituição escolar e os sujeitos pedagógicos. Debate de temas relacionados à linguagem, à cultura e à ética na formação pedagógica.				
Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período	Pré-requisito
Política e Gestão da Educação Brasileira	04	60h	2º. semestre	Fundamentos Sociofilosófico da Educação
Ementa: Abordagens clássicas de Estado e políticas públicas. A educação como fenômeno histórico, social, político e econômico. Estudo das políticas educacionais no Brasil: gestão, financiamento, formação docente e currículo.				
Componente	Crédito	Carga	Período	Pré-requisito

Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período	Pré-requisito
Curricular		horária		
Fundamentos do Ensino das Artes Visuais	04	60h	3º. semestre	Nenhum
Ementa: O ensino de Artes Visuais e seus pressupostos teóricos e históricos. As concepções da Arte/Educação e suas abordagens didáticas.				
Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período	Pré-requisito
Metodologias do Ensino de Artes Visuais	04	60h	4º. semestre	Fundamentos do Ensino de Artes Visuais
Ementa: Concepções Metodológicas no Ensino de Artes Visuais: Interculturalidade, Bricoleur, Flaneur, Multiculturalidade, Estética do Cotidiano, Ambiente e Arte, Proposta MITEA, DBAE, Abordagem Triangular, Enjoyment, Queer, Educação da Cultura Visual, E-Arte/educação, Dialética, Narrativas, Estudos Peripatéticos. Os elementos da didática específica no ensino de Artes Visuais e as metodologias contemporâneas. Desenvolvimento de projetos artísticos/educativos com base em metodologias do ensino de Artes Visuais na educação formal e não-formal.				
Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período	Pré-requisito
Didática	04	60h	4º. Semestre	
Ementa: Teoria e prática pedagógica: o ensino, a aprendizagem, o conhecimento. Currículo: suas diferentes concepções. Planejamento: do projeto pedagógico à prática docente. Estrutura e elaboração do projeto pedagógico. Concepções de Avaliação da aprendizagem. As novas tecnologias na formação do educador.				
Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período	Pré-requisito
Psicologia da Educação	04	60h	4º. semestre	Nenhum
Ementa: A constituição da Psicologia como ciência. Psicologia da Educação. Abordagens psicológicas da aprendizagem e suas implicações pedagógicas. Fatores relacionados aos processos de aprendizagem: motivação, inteligências, afetividade, subjetivação. Contribuições da Psicologia para o entendimento da Arte Infantil.				
Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período	Pré-requisito
Prática de Ensino em Artes Visuais I		140h	5º. semestre	Conforme regulamento
Ementa: Práticas de ensino e aprendizagem no processo de escolarização formal: da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental. Elaboração e desenvolvimento de uma proposta pedagógica. Relatório descritivo e analítico da prática pedagógica desenvolvida.				

Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período	Pré-requisito
Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período	Pré-requisito
Prática de Ensino em Artes Visuais II		130h	6º. semestre	Conforme regulamento
Ementa: Práticas de ensino e aprendizagem no processo de escolarização formal: anos finais do fundamental e ensino médio e EJA. Elaboração e desenvolvimento de um projeto de ensino. Relatório da prática educativa desenvolvida.				
Prática de Ensino em Artes Visuais III		130h	7º. semestre	Conforme regulamento
Ementa: O estudo dos contextos não formais de educação em artes visuais (Museus e ONGs). Formas de planejamento, mediação e avaliação. Elaboração e desenvolvimento de um projeto de ensino. Relatório da prática educativa desenvolvida.				
Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período	Pré-requisito
Tópicos Especiais no Ensino de Artes Visuais	04	60h	6º. semestre	Nenhum
Ementa: O ensino de Artes Visuais nos contextos de educação: afrobrasileira, indígena, do campo e inclusiva. As narrativas visuais e os espaços pedagógicos diversificados.				
Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período	Pré-requisito
LIBRAS	04	60h	7º. semestre	Nenhum
Ementa: Introdução: aspectos clínicos, educacionais e sócio-antropológicos da surdez. A Língua de Sinais Brasileira - Libras: noções básicas de fonologia, de morfologia e de sintaxe. Estudos do léxico da Libras. Noções de variação. Praticar Libras.				

Lembrando que as disciplinas Desenho II, Pintura II, Tridimensional II, Gravura II, Fotografia II e Cerâmica também comporão essa ênfase como explicitado anteriormente.

6.2 Prática de ensino e estágio curricular supervisionado

A disciplina Prática de Ensino no Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UNIVASF tem a visão de estágio como campo de pesquisa (PIMENTA e LIMA, 2008) que esquematiza e sintetiza conhecimentos apreendidos nas teorias e práticas artísticas, tratando assim de atividades de pesquisa em ensino de Artes Visuais visando à produção de roteiro de observação e projeto de estágio e das atividades relativas ao estágio supervisionado,

compreendido como obrigatório para todos os estudantes do Curso.

Dessa maneira, o estágio é concebido por meio da vivência na Prática de Ensino, como um momento privilegiado na formação do educador em Artes Visuais, na qual os discentes poderão estabelecer diálogo entre a teoria e a prática, confrontar e experimentar contextos educacionais de ensino e aprendizado específicos.

As atividades do estágio desenvolvidas na disciplina de Prática de Ensino, no âmbito da UNIVASF, estão regulamentadas e detalhadas na Resolução nº. 13/2006 e no Curso, por meio da Resolução nº 01/2010 e do Regulamento Específico dos Componentes Curriculares Práticas de Ensino.

Nas disciplinas de Práticas de Ensino em Artes Visuais, busca-se realizar pesquisa de campo em diversas situações de ensino, análise dos processos pedagógicos, desenvolvimento de uma ação pedagógica e elaboração de projetos educacionais.

Vale ressaltar que os estágios podem ser desenvolvidos individualmente ou em grupo, a depender da necessidade e do enfoque para cada instituição educacional e nível de ensino trabalhado. No segundo caso, deverá ficar claro de que forma será a atuação de cada um dos participantes do grupo. O estágio está organizado em três momentos de acordo com objetivo de cada disciplina. Cada disciplina envolverá: a) Observação – quando o estagiário observa a prática do professor; b) Co-participação – quando o estagiário participa da prática conduzida pelo professor, auxiliando-o na docência; e c) Regência – quando o estagiário elabora um projeto de estágio e o põe em prática.

1. Prática de Ensino I – as atividades de estágio supervisionado serão focadas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2. Prática de Ensino II – as atividades de estágio supervisionado serão focadas nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e nas classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

3. Prática de Ensino III – as atividades de estágio supervisionado serão focadas na educação não-formal (cursos de Artes sequenciais que não fazem parte das redes de ensino formal, além dos projetos educativos e ações educativas desenvolvidas por organizações não-governamentais, instituições culturais e/ou sociais que oferecem e desenvolvem atividades artísticas).

A carga horária total do estágio é de 400 (quatrocentas) horas, assim distribuídas: 270 (duzentas e setenta e cinco) horas no ensino formal público da Educação Básica e 130 (cento e trinta) horas no ensino não-formal.

O estágio na educação formal acontecerá preferencialmente em escolas públicas,

mediante convênio institucional estabelecido entre a UNIVASF e a Rede Estadual e Municipal de Ensino. Na educação não-formal, poderá acontecer também em instituições privadas, assim como Escolas de Arte com cursos sequenciais, projetos educativos em Artes desenvolvidos por organizações não-governamentais, museus, instituições culturais e/ou sociais.

O professor de Prática de Ensino em Artes Visuais deverá ter experiência efetiva de prática pedagógica na modalidade de ensino em que orientará o discente e pesquisas aprofundadas sobre o ensino em Artes Visuais. Deverá planejar, acompanhar e avaliar as atividades do estágio juntamente com o estagiário e o profissional colaborador do local do estágio, quando houver.

Os estágios serão supervisionados pelos professores responsáveis pelas disciplinas de Prática de Ensino, tendo como parâmetros os roteiros previamente estabelecidos para sua realização, considerando os seguintes critérios de avaliação:

- I) frequência de 75% nas atividades previstas;
- II) participação nas atividades da disciplina de Prática de Ensino e nos espaços de estágio (cumprindo a carga horária estabelecida);
- III) apresentação dos trabalhos solicitados (plano de estágio, relatório, materiais didáticos e texto reflexivo sobre a experiência);
- IV) obter no mínimo nota 7,0 na média final. Por sua característica e relevância para a formação docente, o aluno que não obtiver a média nessa disciplina será reprovado. A nota será resultado de um processo que considerará conhecimentos, habilidades e atitudes demonstrados a partir dos seguintes elementos:
 - a. Desempenho na condução da prática de ensino;
 - b. Articulação entre teoria e prática docente;
 - c. Resolução das situações didático-pedagógicas enfrentadas na prática de ensino;
 - d. Análise crítica da atuação pedagógica.

Para a supervisão dos estágios serão oferecidos pelos professores responsáveis, horários especiais de atendimento semanal além do horário de aula regular.

No caso de discente que exerça comprovadamente a profissão docente na área de Artes Visuais em espaços de ensino formal ou não-formal, será aproveitada a sua experiência como professor de acordo com a resolução nº 01 de 2011 em anexo.

O trabalho desenvolvido durante o estágio poderá servir de material-base para aprofundamento em pesquisa e elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) como exigido pelo Curso de Licenciatura em Artes Visuais para sua conclusão. Nessas condições, implica dizer que o relatório do estágio deverá transcender o caráter descritivo das ações em favor da análise e reflexão crítica e ter um dos professores responsáveis pelas Práticas de

Ensino como orientador.

6.3 Trabalho de conclusão do curso (TCC)

Para a conclusão do curso, caberá ao discente desenvolver um Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), por meio do qual suas potencialidades e conhecimentos adquiridos ao longo da graduação serão sistematizados em estudo na forma de pesquisa acadêmico-científica, como instrumento de avaliação do aprendizado do discente ao fim do Curso, na seguinte ordem:

- a) Trabalho monográfico em uma das ênfases de pesquisa do curso;
- b) Apresentação a uma banca examinadora composta por professores e profissionais da área, nos termos de regulamento próprio, disponível na Resolução nº 02/2010 (em anexo).

6.4 Laboratórios

O Curso de Licenciatura em Artes Visuais terá em sua estrutura espaços destinados para o desenvolvimento de cada ênfase, de acordo com sua especificidade, conforme abaixo:

a) Experimentação e Produção do Conhecimento em Artes Visuais

1. Laboratório de Cerâmica;
2. Laboratório de Desenho;
3. Laboratório de Pintura;
4. Laboratório de Gravura;
5. Laboratório de Fotografia e Vídeo;
6. Laboratório de Computação Gráfica.

b) Teoria e Pesquisa em Artes Visuais

1. LACULT – Laboratório de Cultura Visual e Cidades.

c) Conhecimentos da Prática Pedagógica em Artes Visuais

1. LAPDAVIS – Laboratório de Produção Didática em Artes Visuais;
2. Laboratório de Processos Educativos I e II.

As normas para a utilização e finalidade dos laboratórios encontram-se em anexo.

Além de espaços destinados às aulas, o Curso também disponibiliza no âmbito da pesquisa, atividades vinculadas a Grupos de Pesquisa cadastrados no CNPq nas linhas de pesquisa específicas de cada professor.

6.5 Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos

Os estudos diversificados do Curso estão destinados às disciplinas eletivas, enquanto os estudos de aprofundamento são aqueles de interesse dos estudantes, sendo ofertados na modalidade de disciplinas optativas.

As disciplinas denominadas ELETIVAS são disciplinas ofertadas pelo Colegiado de Artes Visuais a outros cursos da Universidade. Assim, os estudantes de Artes Visuais também deverão cursar disciplinas ofertadas por outros cursos. Já as OPTATIVAS podem ser as mesmas disciplinas, porém, são ofertadas para os estudantes do Curso de Artes Visuais. Cada estudante deverá cursar no mínimo 2 (duas) eletivas e 2 (duas) optativas, totalizando 240 horas.

6.5.1 Eletivas

Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período
Cinema e Educação	04	60h	Conforme oferta
Ementa: Discussão sobre a interlocução entre Cinema e Educação. A produção de sentido da linguagem cinematográfica. A educação do olhar para o cinema. A representação da educação nos filmes.			
Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período
Imagem, Mídias e Novas Tecnologias	04	60h	Conforme oferta
Ementa: A imagem na Arte e nas Mídias. A leitura imagética e sua decodificação no contexto comunicativo. Ambiente Virtuais de Aprendizagem (AVAs), as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs): conceitos e interpretações. A Internet e os discursos da imagem.			
Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período
Tópicos Especiais em Artes Visuais	04	60h	Conforme oferta
Ementa: Desenvolvimento de temáticas relacionadas às Artes Visuais. Atualização e/ou aprofundamento de conceitos e teorias.			
Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período

Arte e Contracultura	04	60h	Conforme oferta
Ementa: As interações entre Arte e contracultura. A década de 1960 e as vanguardas artísticas. Indústria cultural. Produção erudita <i>versus</i> produção de massa. Cultura popular e cultura pop. Arte e vida cotidiana.			
Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período
História, saber-poder e disciplinamento dos corpos	04	60h	Conforme oferta
Ementa: Discussão histórica e epistemológica sobre a elaboração de saberes sobre o corpo e a subjetividade. Problematização das estratégias de biopoder e das práticas médicas de nomeação, disciplinamento e circunscrição do corpo, da desrazão, da sexualidade. A invenção cultural da patologia, da enfermidade, da normalidade e da razão no Ocidente. Questionamentos propostos por outros campos do discurso e da imagem, como a literatura e o cinema, a partir do século XX.			
Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período
História da técnica e da tecnologia no Brasil	04	60h	Conforme oferta
Ementa: Conhecer e discutir o desenvolvimento dos modelos tecnológicos na História do Brasil. Entender o pensamento sistêmico como forma de conhecimento tecnológico, criticando as relações de poder e dependência do conhecimento tecnológico. Estudar as relações entre modelos tecnológicos, seus estágios de desenvolvimento e a construção dos paradigmas sociais.			
Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período
Roteiro de Cinema	04	60h	Conforme oferta
Ementa: Os principais conhecimentos e técnicas para a elaboração de um roteiro cinematográfico. Características da linguagem cinematográfica. Estrutura dramática e fragmentária. O verbal, o sonoro e o imagético no roteiro. Criação de personagens. Nomenclatura técnica.			
Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período
Teoria e Panorama do Conto Literário	04	60h	Conforme oferta
Ementa: Teoria do conto: o conto como gênero literário, seus limites e suas possibilidades. Contos exemplares da história da literatura estrangeira e brasileira.			

Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período
Arte e Política da Subjetividade	04	60h	Conforme oferta
Ementa: Arte, linguagem e modos de produção de subjetividade. Aspectos históricos da sujeição e da subjetivação. Maioria e minoria: o conceitual e o político. Cartografias do corpo e da subjetividade contemporânea.			
Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período
Introdução a linguagem fotográfica	03	60h	Conforme oferta
Ementa: História e conceitos da linguagem fotografia. Estudos de técnicas tradicionais, alternativas e com uso de novas tecnologias (<i>pin-hole</i> , <i>softs</i> de manipulação de imagens) processos de criação e produção de fotografias alicerçadas ao estudo da luz e da composição fotográfica.			

6.5.2 Optativas

Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período
Desenho III	03	60h	Conforme oferta
Ementa: Elaboração, conceituação e desenvolvimento de projetos individuais de Desenho por meio do conhecimento teórico e prático. Elaboração de dossiê teórico/prático do desenvolvimento dos projetos.			
Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período
Pintura III	03	60h	Conforme oferta
Ementa: Técnicas da pintura: acrílica, encáustica e óleo. Instrumentais, suportes e materiais. Produção e análise da técnica, tema, composição e estudo cromático.			
Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período
Tridimensional III	03	60h	Conforme oferta
Ementa: Tridimensionalidade contextualizada nos paradigmas do Século XXI: hibridizações, investigação e prática entre linguagens e técnicas na produção visual.			
Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período

Multimeios II	03	60h	Conforme oferta
Ementa: Relacional. Produção de linguagens visuais tais como instalações, experimentações e hibridizações a partir dos conceitos da Arte contemporânea. Intersecções de técnicas, materiais e conceitos na construção de projetos em Artes Visuais tendo o meio e a cidade como suporte para a pesquisa, produção e exposição das obras. Projeto para o uso das obras como material didático nas instituições educacionais.			
Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período
Cerâmica II	03	60h	Conforme oferta
Ementa: Processos em cerâmica. Técnicas de modelagem. Conceitos e produção da cerâmica artística contemporânea. Pesquisa de materiais: experimentação com revestimentos cerâmicos (esmaltes). Técnica do torno: princípios básicos. Execução e queima de peças.			
Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período
Gravura III	03	60h	Conforme oferta
Ementa: Elaboração, conceituação e desenvolvimento de projetos individuais de Gravura por meio do conhecimento teórico e prático. Elaboração de dossiê teórico/prático do desenvolvimento dos projetos.			
Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período
Vídeo II	03	60h	Conforme oferta
Ementa: Análise de produções videográficas nacionais e estrangeiras. Criação de projetos e mostras de vídeo. Procedimentos técnicos/teóricos envolvidos no cinema, na animação, na videoarte e na televisão. Desdobramentos a partir da expressividade, dos diversos meios e espaços de difusão da linguagem audiovisual.			
Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período
Processos Fotográficos	03	60h	Conforme oferta
Ementa: Prática fotográfica idealizada (campo poético e/ou funcional). Estudo e prática da fotografia como método de pesquisa e expressão individual, com todas as fases de construção da ideia do projeto, seu desenvolvimento, mostra expositiva, análise de imagens e memorial.			
Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período
Computação Gráfica II	03	60h	Conforme oferta
Ementa: Análise de produções gráficas no percurso da história. Criação de projetos em programação visual com uso de <i>softs</i> de manipulação da imagem. Diagramação para diversos espaços de comunicação, relações entre Arte e produção de mercado.			

Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período
Pintura Rupestre no Brasil	04	60h	Conforme oferta
Ementa: Conhecer o registro rupestre (pintura e gravura) ocorrido no Brasil. Discutir as teorias científicas da Arqueologia e da História da Arte, que abordam o fenômeno enquanto vestígio material de tradições culturais de povos extintos. Problematicar as associações entre a pintura rupestre e o nascimento da Arte. Apreciar as proposições sobre o funcionalismo do registro gráfico. Visualizar tradições gráficas em sítios arqueológicos. Correlacionar o registro gráfico pré-histórico as práticas gráficas dos indígenas contemporâneos.			
Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período
Culturas Populares no Capitalismo	04	60h	Conforme oferta
Ementa: Questões conceituais. As culturas populares e o mercado de bens simbólicos. Globalização, desenvolvimento e o impacto sobre as culturas. O global e o local. Arte e hibridismos culturais.			
Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período
Laboratório de Materiais Didáticos em Artes Visuais	04	60h	Conforme oferta
Ementa: Conceitos de design, fundamentos da linguagem visual e os materiais didáticos. Materiais didáticos na prática pedagógica em contextos da educação básica. Investigação de materiais e narrativas visuais utilizadas em escolas públicas. Criação de projetos e produtos didáticos via MIT.			
Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período
Ensino de Artes Visuais a Distância	04	60h	Conforme oferta
Ementa: Cursos de Artes Visuais a distância: da perspectiva artesanal à formação em nível superior e pós-graduação. Investigação em projetos pedagógicos que trabalham com Artes Visuais via EAD. Projetos de ensino em Artes Visuais com uso de ambientes de aprendizagem virtuais.			
Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período
Ensino de Artes Visuais no Brasil	04	60h	Conforme oferta

Ementa: As narrativas históricas do ensino de Artes Visuais no Brasil. (In) coerências entre discursos e práticas educativas. O diálogo e os incômodos na formação do artista artífice, do desenhista expressivo ao arte/educador contemporâneo. O artista/professor/pesquisador.			
Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período
Tópicos Especiais em Teoria da Arte	04	60h	Conforme oferta
Ementa: Questões conceituais: a interpretação e a significação na história da arte. Modelos históricos, semióticos e hermenêuticos. Arte, visualidade e produção social de sentido.			
Componente Curricular	Crédito	Carga horária	Período
Tópicos Especiais em Cultura Brasileira	04	60h	Conforme oferta
Ementa: O nacional-popular e além. Os discursos modernistas sobre a brasilidade e as questões de gênero, etnicidade e regionalidade na cultura brasileira. Arte, cultura e movimentos sociais. O internacional-popular e a problemática do local.			
Componente Curricular	Crédito	Carga Horária	Período
Performance em Artes Visuais	03	60h	Conforme oferta
Ementa: A Arte da Performance em Artes Visuais: panorama histórico, estético e imagético. A ação do corpo como meio visual para a expressividade. Processos de Performance e Criação performática.			

6.5.3 Núcleo temático

O Núcleo Temático é uma disciplina com 120h que visa ao estudo interdisciplinar de uma temática desenvolvida em colaboração entre professores de Colegiados diferentes com objetivo de congregar ações de ensino, pesquisa e extensão.

O Curso de Artes Visuais oferece o seguinte Núcleo Temático:

1. Cinema e Representações Sociais: arte, linguagem, cultura e sociedade.

Ementa: Conhecimento sobre o surgimento do cinema e seu processo histórico.

Discussão sobre a inter-relação do cinema com outras Artes e ciências. O cinema como representação da sociedade em seus múltiplos aspectos. A pedagogia do cinema. Subjetividade e cinema: uma abordagem psicanalítica. Cinema brasileiro ficcional e documental.

6.6 Atividades acadêmico-científico-culturais

O licenciando em Artes Visuais da UNIVASF deve obrigatoriamente completar 200 horas correspondentes a 14 créditos nessas atividades, que envolvem a participação dos estudantes em palestras, congressos, simpósios, encontros acadêmicos, projetos de extensão e outros eventos científicos ou culturais desenvolvidos na própria instituição ou fora dela. Essa participação pode ser realizada ao longo dos oito períodos do curso, inclusive no período de férias escolares, sendo os comprovantes de participação aprovados e registrados pelo coordenador dessas atividades, a quem caberá inclusive definir a carga horária atribuída a cada atividade. A carga horária será convertida em créditos na proporção de trinta horas equivalendo a um crédito, de acordo com a seguinte tabela:

ATIVIDADES	CARGA HORÁRIA
Participação em congressos, simpósios, seminários e eventos similares	Até 120 horas
Apresentação de trabalhos em eventos científicos	Até 120 horas
Participação em projetos de Pesquisa Institucional, Projetos de Iniciação Científica, com ou sem bolsa, ou grupos de estudos Supervisionados	Até 120 horas
Prática de monitoria	Até 120 horas
Participação em projetos comunitários	Até 120 horas
Participação em projetos de extensão	Até 120 horas

7 FORMAS DE INGRESSO NO CURSO E NÚMERO DE VAGAS POR PERÍODO

O ingresso no Curso de Artes Visuais será realizado de acordo com o que está estabelecido nas Resoluções nº. 01/2009 e 06/2009, do Conselho Universitário – CONUNI da UNIVASF, conforme relação abaixo:

- I – ENEM (MEC/SESu) concurso vestibular;
- II – transferência (processo seletivo extravestibular);
- III – admissão de diplomado/graduado (processo seletivo extravestibular);
- IV – reingresso (processo seletivo extravestibular);
- V – reopção (processo seletivo extravestibular);

A cada período letivo serão oferecidas 40 (quarenta) vagas para ingresso no Curso de Artes Visuais e as vagas ociosas serão distribuídas para processo seletivo extravestibular, conforme decisão em reunião do Colegiado de Artes Visuais.

8 CONDIÇÕES DE OFERTA DO CURSO

A efetivação do que é proposto neste projeto demanda a garantia de condições, estruturais e referentes a recursos humanos, que possibilitem a plena oferta do curso.

No tocante aos recursos humanos, cabe ressaltar que o Colegiado de Artes Visuais, conta atualmente com 09 (nove) professores efetivos, dos quais 03 (dois) são doutorandos com mestrado e 6 (seis) são mestres. Eis abaixo seus nomes, sua formação e área de pesquisa, e o link dos respectivos lattes:

1. **Elson de Assis Rabelo** - Mestre em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte cursa Doutorado em História na Universidade Federal de Pernambuco. Atua principalmente nos seguintes temas: história, fotografia e visualidade; discursos e imagens sobre as culturas populares; configurações e identidades espaciais.

CV: <http://lattes.cnpq.br/4219188445942971>

2. **Emmanuela de Almeida Lins** - Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande. Tem experiência nas áreas de História e Sociologia, com ênfase na formação de professores, e atuando, principalmente, nos seguintes temas: Arte e Artesanato.

CV: <http://lattes.cnpq.br/2568809253964519>

3. **Euriclésio Barreto Sodré** – Mestre em Artes Visuais pela Universidade Federal da Bahia. Pesquisa as seguintes áreas: Teoria e Prática Artística na Fotografia, Arte Contemporânea, Performance, Artes Visuais. Membro da Associação de Arte-Educadores da Bahia (AEBA).

CV: <http://lattes.cnpq.br/7730815982704036>

4. **Flávia Maria de Brito Pedrosa Vasconcelos** – Mestre em Artes Visuais - UFPB/UFPE, linha: Ensino das Artes Visuais no Brasil. Cursa Doutorado em Educação Artística pela Universidade do Porto, Portugal. Atualmente estuda e pesquisa na área de Arte: Narrativas no Ensino de Arte, Produção de Material Didático em Artes, Práticas de Ensino em Artes Visuais, Educação a Distância, Arte e Cultura Brasileira e Arte Contemporânea.

CV: <http://lattes.cnpq.br/7285933895645743>

5. **Fúlvio Torres Flores** – Mestre em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês (USP – 2008). Cursa Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês (USP - desde 2009). Experiência na área de Letras e Cinema, com ênfase em Dramaturgia, História do Cinema e Roteiro.

CV: <http://lattes.cnpq.br/5225366028697748>

6. **Janedalva Pontes Gondim** – Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2009). Cursa Doutorado em Sociologia pela modalidade DINTER-UFPE/UNIVASF. Atualmente pesquisa principalmente, os seguintes temas: Formação de Professores, Infância, Educação e Artes Visuais.

CV: <http://lattes.cnpq.br/1067089791136596>

7. **Luiz Maurício Barreto Alfaya** – Mestre em Artes Visuais pela Universidade Federal da Bahia (2005). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Arte Contemporânea, onde utiliza matrizes da cultura popular no processo de criação. Atua principalmente nas seguintes áreas: Pintura, Gravura e Desenho.

CV: <http://lattes.cnpq.br/5948275526771925>

8. **Luiz Severino da Silva Junior** – Mestre em Arqueologia e Conservação do

Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Atualmente pesquisa na área de História, trabalhando com as perspectivas de ensino/pesquisa com ênfase nas seguintes áreas temáticas: História da Arte no Brasil, Barroco Brasileiro, História Local, Arte Urbana, Patrimônio Histórico Cultural brasileiro e políticas públicas de gestão patrimonial.

CV: <http://lattes.cnpq.br/2015121065516193>

9. **Matheus Stein Carrier** - Mestre em Artes Visuais (Teoria e História da Arte) na Universidade Federal do Espírito Santo. Tem experiência na área de Artes sob uma ótica geral, com ênfase nas Visuais, atuando principalmente nos seguintes temas: Pesquisa de materiais e criação em Arte Visual; Arte e Perenidade; Pesquisa em Teoria da Arte; Pesquisa em História da Arte; Conservação de Obras de Arte; Reservas Técnicas; Exposição de Arte.
- CV: <http://lattes.cnpq.br/4441652190419035>

Está prevista no planejamento do Curso, a contratação de mais 06 (seis) professores efetivos para assegurar o atendimento à demanda gerada, garantindo a execução da estrutura curricular sem prejudicar o processo de ensino e aprendizado de qualidade e percebendo-se a legislação em vigor, advinda da realização do curso nos moldes aqui propostos, a partir dos direcionamentos definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Artes Visuais.

Considerando que tais diretrizes estabelecem que o Curso de Licenciatura em Artes Visuais deve formar educadores para atuarem nas instituições formais e não-formais, torna-se uma necessidade, diante da obrigatoriedade da implementação desta proposta, a contratação de docentes com formação e pesquisa voltada às áreas específicas descritas, que abranjam as disciplinas: Práticas de Ensino em Artes Visuais III, Tópicos Especiais no Ensino de Artes Visuais, Cerâmica I e II, Desenho I e II, Tridimensional I, Pintura I e II, Computação Gráfica e Vídeo.

Cabe ressaltar que, dentro da proposta de organização do curso, o estágio curricular supervisionado assumirá uma lógica diferenciada, com 400 horas distribuídas em três componentes curriculares localizados em períodos letivos distintos, cada um, voltado a um aspecto da docência na educação formal e não-formal.

Em relação às condições estruturais adequadas ao pleno funcionamento das atividades do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, observa-se que elas incluem a existência de laboratórios para o estudo dos docentes e discentes, e para as atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos no âmbito do Colegiado de Artes Visuais. Incluem, ainda, as condições para que nesses espaços seja possível desenvolver as atividades educativas e artísticas

previstas, o que requer equipamentos e materiais que possibilitem, entre outros aspectos, a articulação curricular no âmbito do Curso. Há, por fim, as salas individuais dos professores, as salas de reunião, de coordenação e de secretaria do Colegiado.

9 AVALIAÇÃO

9.1 Avaliação do processo de ensino-aprendizagem e acompanhamento do licenciando

Partindo da concepção do processo avaliativo qualitativo conforme a pluralidade epistemológica como fundamento e respeitando a autonomia do professor, as normas estabelecidas na legislação nacional e local pertinente e as especificidades teórico-metodológicas dos vários componentes curriculares, a avaliação do ensino e da aprendizagem no Curso de Licenciatura em Artes Visuais será realizada de forma contínua, processual e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Mediante procedimentos adequados aos respectivos componentes curriculares, o processo avaliativo, superando o caráter classificatório, cumprirá o papel de fornecer subsídios para a reorientação e o aprimoramento do processo pedagógico e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do curso.

É importante ressaltar que a UNIVASF por meio da Pró - Reitoria de Ensino disponibiliza para a comunidade acadêmica o Serviço de Apoio Pedagógico (SAP) para auxiliar docentes e discentes na melhoria do processo de ensino e aprendizagem, além dos seguintes objetivos:

- Fortalecer as ações da Comissão de Avaliação nos Colegiados (CAC) do curso;
- Contribuir para a criação de Núcleos de Aperfeiçoamento do Processo de Ensino Aprendizagem no curso;
- Assessorar, em parceria com a CAC, a prática pedagógica voltada à utilização de técnicas e recursos para a qualidade do Ensino, Pesquisa e Extensão;
- Promover através da CAC palestras, encontros, seminários e cursos de ordem pedagógica aos docentes para assessoramento nas atividades acadêmicas;
- Desenvolver uma rede de informações, discussões e reflexões sobre questões pedagógicas a partir do uso de recursos tecnológicos.

Especificamente para os docentes, caracterizando como uma política de formação continuada, o SAP também promove todo semestre cursos, palestras e ou/seminários que possam discutir questões pertinentes ao ensino superior ou demandas específicas, se for necessário.

9.2 Avaliação da implementação do projeto

A melhoria do Curso depende da capacidade reflexiva, crítica e construtiva dos seus integrantes. Considerando que este projeto é dinâmico e que pode ser melhorado a partir da constatação da necessidade de alterações e ajustes, propomos a avaliação permanente do Curso em uma perspectiva multidimensional, colaborativa e contínua (SAINT-LAURENT et al., 1995).

O aspecto multidimensional dessa avaliação considera tanto a multiplicidade dos critérios avaliativos quanto a análise da ação dos diversos sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva, tal avaliação deverá voltar-se:

1. ao funcionamento administrativo, incluindo aspectos como infraestrutura de sala de aula, secretarias e laboratórios; relação funcionários-docentes e funcionários-discentes; relação gestores-funcionários; funcionamento das instâncias deliberativas (reunião de Colegiado, reuniões de comissões etc.); exequibilidade das ações planejadas; horários de funcionamento, dentre outros; e
2. ao funcionamento pedagógico, abrangendo a pertinência das metodologias de ensino (conteúdos, objetivos, referencial teórico, procedimentos de ensino e de avaliação) aos planos de curso das disciplinas; relação professor-aluno; relação entre os planos de curso e os objetivos propostos neste projeto; avaliação de projetos de pesquisa, ensino e extensão etc.

A avaliação do Curso acompanha as deliberações da Lei nº. 10.861 de 14 de abril de 2004 que instituiu o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior), que é composto pela avaliação interna na propositura da CPA (Comissão Própria de Avaliação), responsável pela condução da avaliação dos Cursos por meio da CAC (Comissão da Avaliação dos Cursos), pela avaliação dos estudantes, pelo ENADE (Exame Nacional do Desempenho Estudantil) e, por fim, pela avaliação do curso realizada por membros do INEP. Em relação à CAC, o processo avaliativo será conduzido por uma equipe composta por representantes dos estudantes, dos docentes, escolhidos por seus pares, e dirigido pela Coordenação do Colegiado de Artes Visuais, além de um docente que desenvolve projeto de extensão, um que desenvolve pesquisa, um representante da comunidade externa e um docente externo que desenvolve pesquisas na área. Essa equipe terá a responsabilidade de elaborar o instrumento avaliativo, modificando-o quando se fizer necessário. Também caberá a ela aplicar o instrumento e sistematizar os dados obtidos, analisando-os com vistas à produção do relatório conclusivo da avaliação.

Pensando ainda na continuidade do processo, a avaliação deverá ser realizada ao final do período letivo, em semestres alternados, e contará com a aplicação, aos diferentes

segmentos componentes do curso, de um instrumento avaliativo que contemple as dimensões do funcionamento administrativo e pedagógico.

Esse relatório será socializado mediante apresentação pública no período letivo subsequente à aplicação do instrumento avaliativo. Durante a socialização do referido relatório, a equipe responsável pela avaliação terá como objetivos:

- 1) apresentar os resultados de modo a problematizar as condições atuais de funcionamento do curso;
- 2) construir encaminhamentos voltados à resolução dos problemas detectados; e
- 3) otimizar a continuidade e qualidade do processo avaliativo.

Após tal socialização, os resultados da avaliação serão submetidos à apreciação do Colegiado.

Além do CAC como instrumento institucional de avaliação há também o Núcleo Docente Estruturante (NDE) como mais uma instância que discute as demandas específicas do curso. O Núcleo Docente Estruturante (NDE) é uma exigência do MEC para fins de avaliação e reconhecimento do Curso, Portaria nº 147/2007. O NDE do Colegiado de Artes Visuais é constituído por professores engajados na formulação, implementação, desenvolvimento e manutenção do projeto pedagógico do curso com atribuições consultivas, propositivas e de assessoria sobre matéria de natureza acadêmica e consolidação do Projeto Pedagógico de Curso. As reuniões acontecem periodicamente com a participação de todos os professores e representantes estudantis.

10 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ASSUNÇÃO, A. C. L.; VASCONCELOS, F.M.B.P. **Arte e Cultura Brasileira**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará/Secretaria de Educação a Distância, 2011.

BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **A imagem no ensino da arte**. 6ª.ed. São Paulo: Perspectiva, 2005a.

BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005b.

_____. Pesquisas em Arte-Educação: recorte sociopolítico. Educação & Realidade. Dossiê Arte Educação: Arte, Criação e Aprendizagem. Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS, v. 30, n. 2, p.291-298, jul./dez., 2005c.

BRANDÃO, C R. **O que é educação**. 22ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 05 de dezembro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2007.

BRASIL. Resolução CNE/CS nº. 2, de 19/02/2002 **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 8 dez. 1999. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/>>. Acesso em: 16 set. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico.

BRASIL. Lei nº. 11.788, de 25 de setembro de 2008 que regulamenta o estágio curricular. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 set. 2008. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/>>. Acesso em: 16 set. 2011.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais. Resolução CNE/CES nº. 01 de 16 de janeiro de 2009. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jan. 2009. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/>>. Acesso em: 16 set. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº. 10.861 de 14 de abril de 2004 que instituiu o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 abr. 2004. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/>>. Acesso em: 16 set. 2011.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas** - estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

FRANZ, T. S. Educação para uma compreensão crítica da arte. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. In: **Educação & Realidade**, v.22, n. 2, p. 15-46, jan/jun de 1997.

HERNÁNDEZ, F. De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? Educação & Realidade. Dossiê Arte Educação: Arte, Criação e Aprendizagem. Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS, v. 30, n. 2, p.244-259, jul./dez., 2005.

LOPONTE, L. G. **Docência artista**: poéticas, estéticas de si e subjetividades femininas. 2005. 208f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio

Grande do Sul. Porto Alegre, RS, 2005.

NASCIMENTO, E. A.. Representações da Infância em Imagens na Contemporaneidade: desafios para a educação e para o ensino das artes visuais. In: FARIAS, M. da S. B.; WEBER, S. (orgs.). Pesquisas Qualitativas nas Ciências Sociais e na Educação: propostas de análise do discurso. João Pessoa: EDUEPB, 2008.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S. L. **Estágio e docência**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RICHTER, I. M. Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

SAINT- LAURENT L.; GIASSON, J. ; COUTURE, C. Emergent literacy of children with intellectual disabilities. Manuscript sUbmetted for publication. 1995.

SALLES, C. A. **Redes da Criação**: construção da obra de arte. Vinhedo, SP: Horizonte, 2006.

VASCONCELOS, F. M. B. P. **Narrativas no ensino de Artes Visuais em Juazeiro/BA e Petrolina/PE**. 2011b. 151f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-graduação em Artes Visuais, Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal de Pernambuco, João Pessoa, PB, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ANEXO A

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO COLEGIADO DE ARTES VISUAIS

REGULAMENTO ESPECÍFICO DOS COMPONENTES CURRICULARES PRÁTICAS DE ENSINO DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

1 APRESENTAÇÃO

No âmbito da Licenciatura em Artes Visuais da UNIVASF, as disciplinas de Práticas de Ensino em Artes Visuais (PEAV) correspondem à atividades de estágio em ambientes educacionais formais e não formais acrescidas ao exercício de elaboração, desenvolvimento e apresentação de pesquisa acerca das experiências desenvolvidas em um espaço pedagógico específico, observado de acordo com teorias/práticas do licenciando no ensino de Artes Visuais.

As PEAV devem se constituir em um processo que busca aprofundar conhecimentos e

saberes, em consonância com os já adquiridos em outras disciplinas do curso, visando a uma melhor aproximação do licenciando com a realidade profissional em que atuará, por meio de processos práticos, investigativos e reflexivos, sendo de fundamental importância para a formação do profissional licenciado em Artes Visuais.

Concretizando-se em experiências pedagógicas que subsidiam processos de ensino/aprendizagem de observação, regência e coparticipação, as PEAV possibilitam ao licenciando meios de integração, em termos de vivências, de aperfeiçoamento técnico/cultural, científico, de desenvolvimento de valores, tais como ética e cidadania. Por isso, devem ser planejadas, acompanhadas e avaliadas pelo professor responsável de forma a aprimorar abordagens de ensino e procedimentos didáticos, estimulando a criatividade e a autonomia do licenciando.

Com esse propósito é que se organizou o presente Regulamento do componente curricular Práticas de Ensino do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UNIVASF, de acordo com o Projeto Pedagógico e Fluxograma do Curso, as Práticas de Ensino estão distribuídas em três disciplinas:

- I) Práticas de Ensino I**, abrangendo a educação formal nas faixas da Educação Infantil e 1º. ao 5º. ano (Alfabetização à 4ª. série) do Ensino Fundamental, sendo 60 horas de atividades teórico/práticas e seminários de orientação, e 80 horas de estágio supervisionado, somando um total de 140 horas;
- II) Práticas de Ensino II**, abrangendo a educação formal nas faixas do 6º. ao 9º. ano (5ª. à 8ª. série) do Ensino Fundamental, Ensino Médio (1º. ao 3º. ano) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo 60 horas de atividades teórico/práticas e seminários de orientação e 70 horas de estágio supervisionado, somando um total de 130 horas;
- III) Práticas de Ensino III**, a ser desenvolvida na educação não formal por meio de mediação pedagógica do ensino de Artes Visuais em instituições culturais (Museus, Galerias, Centros Culturais, Fundações Culturais), eventos especiais (Festivais, Salões, Exposições), Escolas de Arte, Organizações Não-Governamentais (ONGs), entidades associativas, cooperativas, remanescentes quilombolas, indígenas ou Educação no Campo, sendo 60 horas de atividades teórico/práticas e seminários de orientação e 70 horas de estágio supervisionado, somando um total de 130 horas.

2 BASE LEGAL

Os estágios curriculares constituem disciplinas obrigatórias para a conclusão dos cursos de licenciatura, identificando-os, principalmente, no seu caráter didático-pedagógico e como instrumento que permite reforçar a relação da teoria com a prática pedagógica. O

presente regulamento fundamenta-se na legislação seguinte:

A) Lei nº. 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio dos estudantes.

B) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº. 9394/96.

Art. 61. Em seus incisos I e II deixa claro a necessidade de associar teorias e práticas, podendo também ser aproveitadas experiências realizadas em instituições de ensino.

Art. 65. Determina um mínimo de trezentas horas (300) para a realização de estágio, nos cursos de Licenciatura.

Art. 82. Diz que os sistemas devem estabelecer as normas para a realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados.

C) Resolução CNE/CS nº. 2, de 19/02/2002 - Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, determinando um total de 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir da segunda metade do curso.

D) Resolução nº. 13/2006 - Atividades de Estágio Curricular no Âmbito da UNIVASF.

E) Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais - Resolução CNE/CES nº. 01 de 16 de janeiro de 2009.

No Curso de Licenciatura em Artes Visuais, os estágios nas Práticas de Ensino em Artes Visuais, além de serem regidos pela Regulamentação Específica dos Componentes Curriculares das Práticas de Ensino da qual trata este texto, são também regidos pela Resolução nº 01/2010.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo geral

Vivenciar situações práticas do exercício profissional, possibilitando ao licenciando a compreensão de sua função social junto à comunidade e interagindo com ela por meio da experimentação do referencial teórico/prático construído durante o curso, por meio do ensino, pesquisa e extensão.

3.2 Objetivos específicos

Como atividade voltada para a integração entre teoria e prática no ensino de Artes Visuais, a disciplina de Práticas de Ensino oportunizará ao licenciando condições de:

1. Compreender melhor a sua função junto à comunidade escolar, interagindo com ela por meio de vivências que exijam reflexão do referencial teórico-metodológico adquirido na licenciatura;
2. Vivenciar situações concretas da prática docente em espaços educativos formais e em espaços não formais de educação;
3. Ampliar o desenvolvimento de suas habilidades pedagógicas e técnicas, agindo com ética, responsabilidade e competência durante a execução do estágio;

4. Refletir sobre seu compromisso como educador, posicionando-se coerentemente entre fundamentação teórica e prática pedagógica, articulando saberes e necessidades dos alunos com objetivos e finalidades da série ou disciplina – objeto do estágio;
5. Propor ações e trabalhos pedagógicos inovadores que introduzam mudanças na prática educativa, visando à transformação da sociedade.

4 SISTEMÁTICA DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NAS PRÁTICAS DE ENSINO

O estágio obrigatório do Curso de Licenciatura em Artes Visuais é processo educativo que contribui na formação profissional.

A sistemática do estágio obrigatório supervisionado na Licenciatura em Artes Visuais envolve a docência, entendida como a ação pedagógica exercida pelo estagiário junto a pessoas ou grupo de pessoas, em situação de ensino formal e sistemático ou em espaços não formais de educação, podendo assumir as seguintes formas:

- a) *Observação de aulas:* o licenciando observa com detalhes os procedimentos didáticos e abordagens de ensino em Artes Visuais utilizados pelo professor, assim como estuda o seu planejamento dentro do projeto pedagógico da escola e do currículo do município/estado em Arte;
- b) *Regência Co-participativa:* participação do licenciando em atividades juntamente com o professor da instituição educacional formal ou não formal, refletindo sobre a experiência e a vivência prática como futuro professor de Artes Visuais;
- c) *Regência de classe:* o licenciando ministra aulas a partir da observação, sendo orientado pelo professor orientador do estágio;
- d) *Atividades de mediação cultural em espaços educativos não-formais:* instituições culturais (Museus, Galerias, Centros Culturais, Fundações Culturais), eventos especiais (Festivais, Salões, Exposições), escolas de Arte, Organizações Não Governamentais (ONGs), entidades associativas, cooperativas, remanescentes quilombolas, indígenas ou Educação no Campo;
- e) Outras formas que sejam aceitas e aprovadas pelo Colegiado de Professores Efetivos do Curso e pelo professor responsável pelo estágio.

Os licenciandos em Artes Visuais da UNIVASF poderão computar um percentual da carga horária de regência nos estágios, caso tenham experiência pedagógica anterior como regente em uma instituição educacional formal ou não formal, desde que sigam os seguintes critérios:

- a) Do total de aulas destinadas à regência, no máximo 30 horas para o equivalente

a no mínimo 1 ano de experiência comprovada. O restante, deverá ser cumprido na PEAV em que está matriculado;

b) Atuar com a devida orientação e supervisão do professor responsável pela disciplina PEAV ao qual está matriculado.

O professor responsável por uma disciplina Práticas de Ensino em Artes Visuais, na Licenciatura em Artes Visuais da UNIVASF, orientará até 10 (dez) alunos, devendo haver o desmembramento da turma quanto houver número maior de licenciandos matriculados, distribuindo-os com um dos demais professores responsáveis pelas disciplinas PEAV.

Os professores de PEAV devem ter formação e experiência consolidada nos níveis os quais estarão responsáveis por orientar no estágio supervisionado.

Os instrumentos de avaliação dos estágios obrigatórios poderão ser os seguintes:

- a) Ficha de avaliação pelo professor responsável;
- b) Ficha de avaliação pelo professor supervisor da instituição educacional;
- c) Projeto de docência;
- d) Relatórios;
- e) Seminários de socialização nos quais devem constar um olhar específico para a pesquisa em ensino de Artes Visuais ao aliar teorias e práticas;
- f) qualquer outro instrumento solicitado pelo professor da disciplina e informado aos discentes no início do estágio.

O controle e registro de frequência dos estagiários serão realizados pelo professor responsável e pelo profissional supervisor no campo de estágio, mediante ficha específica.

Os documentos necessários para a realização dos estágios durante as disciplinas Práticas de Ensino, de acordo com a legislação vigente, serão os seguintes: Convênio, Termo de Compromisso, Fichas de assinaturas de presença, Fichas de avaliação pelos professores responsáveis e supervisores.

5 DIREITOS E DEVERES DO ESTAGIÁRIO

São direitos do estagiário, licenciando em Artes Visuais da UNIVASF:

1. Ter acesso ao Regulamento das Práticas de Ensino da Licenciatura em Artes Visuais da UNIVASF, das leis e regulamentos que regem o estágio e todo o material de acompanhamento/avaliação a ser utilizado;

2. Conhecer antecipadamente os critérios de avaliação a serem utilizados;
3. Ser atendido pelo professor responsável da Prática de Ensino em suas necessidades;
4. Receber orientações e apoio para a definição tanto do campo de estágio como da execução do mesmo;
5. Ser informado com antecedência necessária de atividades, encontros, reuniões e outras ações que exijam a sua participação;
6. Sugerir procedimentos didáticos e abordagens de ensino para a melhoria e aperfeiçoamento dos trabalhos de estágio, em todos os momentos e modalidades;
7. Ser atendido pelo professor responsável nos horários previstos para a orientação individual;
8. Recorrer de decisões que julgar injustas ou incorretas, apresentando por escrito sua argumentação primeiramente ao professor responsável pela Prática de Ensino e, caso não seja resolvido, junto à Coordenação do Curso.

São deveres do estagiário, licenciando em Artes Visuais da UNIVASF:

1. Assinar termo de compromisso com a instituição educacional formal ou não formal na qual pretende realizar o estágio, conforme formulário já existente no Curso, o qual deve ser assinado também pela coordenação do mesmo e pelo Diretor da escola/campo de estágio. Esse documento deverá estar assinado antes do início do estágio;
2. Apresentar seu projeto de estágio para aprovação, dentro dos prazos e normas estabelecidas pelo professor responsável;
3. Cumprir com responsabilidade e qualidade todas as ações previstas no projeto informando ao professor responsável quaisquer modificações ocorridas;
4. Comparecer ao estágio pontualmente, nos dias, horários e locais estipulados;
5. Cumprir integralmente a carga horária pré-estabelecida (frequência de 100% – cem por cento).
6. Desenvolver suas habilidades técnicas, humanas e pedagógicas com ética, exercitando também suas potencialidades de liderança e comunicação;
7. Elaborar e apresentar todos os relatórios assim como demais atividades exigidas pelo professor responsável pela Prática de Ensino, de acordo com os prazos e normas estabelecidas;
8. Participar do seminário de estágio, apresentando a pesquisa desenvolvida na área de ensino de Artes Visuais, vinculando teorias e práticas no campo de estágio em um foco de atuação específico;
9. Buscar aprofundamento das ações a serem desenvolvidas no estágio, realizando os

estudos e as pesquisas que se fizerem necessários;

10. Cumprir todos os dispositivos legais referentes ao estágio.

6 FREQUÊNCIA E AVALIAÇÃO DO ESTAGIÁRIO

Critérios de avaliação:

1. Capacidade de conciliar teoria e prática na execução de projetos da ação pedagógica;
2. Domínio dos conteúdos, procedimentos e metodologia de ensino;
3. Capacidade de organizar/coordenar e executar as atividades propostas pelo professor orientador das Práticas de Ensino;
4. Cientificidade, coerência, ordem, organização, correção gramatical na apresentação dos trabalhos;
5. Comunicação, fluência verbal;
6. Produção textual (individual e/ou em grupo);
7. Frequência, responsabilidade e ética no desempenho das atividades e no relacionamento interpessoal;
8. Eficiência na realização dos relatos e participação nos seminários de socialização das experiências e pesquisas em ensino de Artes Visuais.

ANEXO B

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
COLEGIADO DE ARTES VISUAIS
CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS**

RESOLUÇÃO Nº. 01/2011

Dispõe sobre os estágios supervisionados realizados nas disciplinas de Práticas de Ensino do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Colegiado de Artes Visuais da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.

O Colegiado do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Vale do São Francisco, no uso de suas atribuições,

RESOLVE:

Art. 1º. Regulamentar as disciplinas de Práticas de Ensino do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.

Art. 2º. Conforme a Resolução nº. 13/2006, do CONUNI da UNIVASF, Capítulo II, artigo 2º, conceituam-se as atividades de estágio na UNIVASF com finalidade de proporcionar aos estudantes experiência prática na sua linha de formação, possibilitando uma complementação do processo do ensino, de aprendizagem e de vivência social.

Parágrafo único. Em consonância com o Regulamento Específico do Componente Curricular Práticas de Ensino do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UNIVASF, a distribuição da carga horária deverá contemplar:

- I. Os fundamentos teóricos sobre o ensino do conhecimento específico; a formação do professor e sua inserção no mercado de trabalho; a realidade educacional brasileira do ensino do conhecimento da formação, com ações junto a órgãos normativos e executivos do sistema e espaços educativos não formais;
- II. Os fundamentos teórico-metodológicos, avaliativos e instrumentais do ensino do conhecimento específico, associados à pesquisa e investigação no ambiente escolar, bem como relatos de experiências bem sucedidas;
- III. As experiências de observação, planejamento e vivência no campo de estágio da educação básica e em instituições culturais e sociais.

Art. 3º. Em conformidade com a Resolução nº. 13/2006, do CONUNI da UNIVASF, as Práticas de Ensino devem enfatizar a formação docente vivenciada no **ambiente concreto de trabalho** não assegurando vínculo empregatício ao discente junto à empresa ou instituição na qual o realize, podendo, no entanto, ser uma atividade remunerada.

Parágrafo único. A etapa de vivência e execução do projeto no campo de estágio em espaços da educação formal e da educação não formal deve ser desenvolvida abrangendo a duração mínima e aproximada de 40 horas-aula.

Art. 4º. As Práticas de Ensino do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UNIVASF estão distribuídas da seguinte forma:

§ 1 – Práticas de Ensino I, com 140 horas, realizada no 5º. período do Curso. Esta deverá ter atividade de estágio realizado em instituição educacional formal em níveis da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental I (1º. ao 5º. ano), em escolas públicas

ou particulares;

§ 2 – Práticas de Ensino II, com 130 horas, realizada no 6º. período do Curso. Esta deverá ter atividade de estágio realizado em instituição educacional formal em níveis do Ensino Fundamental II (6º. ao 9º. ano), Ensino Médio ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), em escolas públicas ou particulares;

§ 3 – Práticas de Ensino III, com 130 horas, realizada no 7º. período do Curso. Esta deverá ter atividade de estágio realizado em instituição educacional não formal, instituições culturais (Museus, Galerias, Centros Culturais, Fundações Culturais), eventos especiais (Festivais, Salões, Exposições), escolas de Arte, Organizações Não Governamentais (ONGs), entidades associativas, cooperativas, remanescentes quilombolas, indígenas ou Educação no Campo.

Art. 5º. As Práticas de Ensino são componentes curriculares obrigatórios (disciplinas) do Curso. Cada Prática de Ensino é ministrada e supervisionada por um ou, quando necessário, dois professores efetivos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UNIVASF que tenham experiência na prática docente em Artes Visuais e estejam trabalhando na área Conhecimentos Pedagógicos em Artes Visuais constante no Projeto Pedagógico do Curso.

Parágrafo único. Para os efeitos desta Resolução entende-se que toda e qualquer atividade de estágio será sempre curricular e supervisionada.

Art. 6º. Para cursar qualquer uma das Práticas de Ensino será necessário ao licenciando em Artes Visuais da UNIVASF ter cursado antes, pelo menos, uma carga horária mínima de 480 horas em disciplinas dos eixos Teoria e Pesquisa em Artes Visuais e Experimentação e Produção do Conhecimento em Artes Visuais, que colaboram com fundamentos e procedimentos específicos do ensino das Artes Visuais, além das disciplinas abaixo relacionadas, pertencentes ao eixo Conhecimentos da Prática Pedagógica em Artes Visuais:

- a) Fundamentos Sociofilosóficos da Educação;
- b) Política e Gestão da Educação Brasileira;
- c) Psicologia da Educação;
- d) Fundamentos do Ensino de Artes Visuais;
- e) Metodologias do Ensino de Artes Visuais;
- f) Didática.

Art. 7º. Os licenciandos que tenham exercido atividade docente comprovada no contexto educativo correspondente ao do nível do estágio em curso, poderão aproveitar parcialmente a atividade docente que já exerceram como estágio, de acordo com o Regulamento Específico do Componente Curricular Práticas de Ensino do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UNIVASF. Os licenciandos deverão requerer o aproveitamento junto ao professor orientador, apresentando uma declaração de experiência assinada pelo responsável da instituição. A tabela abaixo especifica a disciplina e a carga horária total passível de aproveitamento para a regência no estágio, de acordo com a experiência docente do licenciando:

Disciplinas	Práticas de Ensino em Artes Visuais I (140h)	Práticas de Ensino em Artes Visuais II (130h)	Práticas de Ensino em Artes Visuais III (130h)
Regência de um ano de experiência	Aproveitamento de 10h	Aproveitamento de 10h	Aproveitamento de 10h
Regência de 2 anos de experiência	Aproveitamento de 20h	Aproveitamento de 15h	Aproveitamento de 15h

Parágrafo único. Caso o licenciando tenha mais de 3 anos de experiência comprovada no contexto do qual pede aproveitamento, poderá obter aproveitamento total da regência na disciplina. Para isso, deverá entregar ao professor orientador da PEAV um *Relatório de Experiência Docente* impresso no formato de narrativas, em que especifique procedimentos didáticos e abordagens de ensino utilizadas de acordo com determinado conteúdo, juntamente com a declaração de experiência assinada pelo responsável da instituição. Caso o relatório entregue não seja suficiente, também deverá apresentar, em um seminário aberto ao público, as experiências docentes descritas no *Relatório de Experiência Docente* entregue.

Art. 8º. Os casos omissos serão submetidos à apreciação e aprovação do Colegiado do Curso.

Art. 9º. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Juazeiro, 12 de setembro de 2011.

Coordenador do Curso de Licenciatura em Artes Visuais

ANEXO C

**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
COLEGIADO DE ARTES VISUAIS
CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS**

RESOLUÇÃO Nº. 02/2011

Dispõe sobre o trabalho de conclusão de curso do Curso de Licenciatura em Artes Visuais do Colegiado de Artes Visuais da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.

O Colegiado do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Vale do São Francisco, no uso de suas atribuições,

RESOLVE:

Art. 1º. Regulamentar a disciplina Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), assim como as normas referentes à monografia a ser entregue pelos discentes para a conclusão do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF.

Art. 2º. Os discentes do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UNIVASF deverão cursar 4 créditos (60 horas) da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no 8º. semestre do curso.

Art. 3º. O TCC para os cursos de licenciatura é obrigatoriamente, conforme definição na Resolução sobre os cursos de Licenciatura, um trabalho monográfico. O TCC do discente pode ser desenvolvido de duas formas – Teórico ou Teórico-Prático:

I. o **TCC Teórico** é aquele em que o discente desenvolve trabalho monográfico sobre um tema único e bem delimitado relacionado a (no mínimo) um dos três eixos de conteúdos do curso;

II. o **TCC Teórico-prático** é aquele em que o discente desenvolve sua própria pesquisa em um ou mais campos das artes visuais, abordando a sua produção em forma de trabalho monográfico relacionado a um dos três eixos de conteúdos do curso.

Art. 4º. Tanto o TCC Teórico quanto o TCC Teórico-prático serão realizados com a orientação de um professor efetivo do Colegiado de Artes Visuais, podendo haver coorientação com um professor também efetivo de outro colegiado ou de outra instituição de ensino superior. Caberá ao discente a escolha do orientador, respeitando o limite mínimo de 3 (três) discentes para cada professor por semestre. Em caso de solicitações de orientação que ultrapassem esse limite, fica a critério do professor aceitá-las ou escolher quais discentes quer orientar. Se for do interesse do orientador e do estudante, será avaliada a possibilidade de coorientação.

Art. 5º. Os discentes não aceitos para orientação terão suas propostas automaticamente

encaminhadas para outros possíveis orientadores. Não havendo número suficiente de orientadores, o limite acima informado deverá ser aumentado. Todos os discentes que apresentarem projeto de TCC têm direito garantido à orientação no 8º. semestre do curso.

Art. 6º. A cada orientador será atribuída a carga horária de 60 (sessenta) horas por semestre, independentemente de quantos orientados venha a ter.

Art. 7º. São responsabilidades da coordenação do colegiado:

- I. divulgar na página do colegiado (www.graduacao.univasf.edu.br/artes) ao final do 7º. semestre de cada turma a relação de professores disponíveis para orientação no semestre seguinte (8º.), informando os discentes sobre os eixos de conteúdos do curso e as linhas de pesquisa de cada orientador. Dessa forma, no início do semestre os discentes já terão condições de indicar um professor para orientação e apresentar um projeto de TCC;
- II. garantir que todos os discentes tenham orientação no 8º. semestre.

Art. 8º. São responsabilidades dos professores do colegiado:

- I. avaliar a relevância, a originalidade e as condições de execução do projeto proposto pelo aluno;
- II. orientar o aluno na reelaboração de projeto de pesquisa e sugerir indicações bibliográficas e de materiais de pesquisa;
- III. atender, individualmente, cada aluno para orientação e avaliação do trabalho de pesquisa;
- IV. indicar, em conjunto com o discente-orientando, nomes para compor a banca examinadora;
- V. especificamente para o TCC Teórico-prático, o professor-orientador deverá apoiar seu orientando a realizar a mostra do conteúdo prático do trabalho. Tal apoio será dado no âmbito institucional em forma de solicitação de autorizações de uso de espaço, reserva de equipamentos e quaisquer outras ações condizentes que o orientando não puder executar. Para realizações fora do âmbito institucional, ficará a encargo do orientando tomar todas as providências.
- VI. participar das defesas de seus orientandos, cujas bancas presidirá;
- VII. avaliar o desempenho do discente durante o período de orientação, expondo o seu parecer à banca examinadora no dia da defesa;

VIII. assinar, juntamente com os demais membros das bancas examinadoras, fichas de avaliação de TCC e as atas finais das sessões de defesa.

Art. 9º. São responsabilidades dos discentes:

- I. reelaborar, se solicitado(a), o projeto de pesquisa;
- II. comparecer às reuniões agendadas pelo(a) professor(a)-orientador(a);
- III. dedicar as horas referentes à disciplina para o desenvolvimento do TCC;
- IV. escrever o trabalho monográfico em registro acadêmico (ou culto) do português brasileiro;
- V. compor a estrutura estética e formal do TCC seguindo as normas vigentes da ABNT;
- VI. indicar, em conjunto com o(a) professor(a)-orientador(a), nomes para compor a banca examinadora;
- VII. entregar os exemplares necessários na data prevista para encaminhamento aos membros da banca;
- VIII. comparecer no horário no dia da defesa de seu TCC;
- IX. especificamente para o TCC Teórico-prático, o discente deverá organizar, com o apoio de seu professor-orientador a mostra do conteúdo prático do trabalho, seja em forma de exposição, painéis, exibição ou qualquer outro meio condizente com o suporte do trabalho;
- X. entregar à Biblioteca da Univasf um exemplar encadernado do TCC e um exemplar digital em PDF gravado em CD. No caso dos TCCs teórico-práticos, tanto o exemplar encadernado quanto o digital deverão conter fotos e/ou vídeos com o registro da prática desenvolvida no trabalho.

Artigo 10. Para a banca examinadora dos TCCs Teóricos e Teórico-práticos serão convidados membros com atuação acadêmica e/ou profissional relacionada ao tema desenvolvido no trabalho monográfico, privilegiando um membro interno, do Colegiado de Artes Visuais, e um membro externo, podendo ser:

- I. de outro curso da UNIVASF;
- II. de outra instituição de ensino superior da região;
- III. ou de área artística e/ou profissional relevante para a avaliação do trabalho.

Parágrafo único. Não havendo membro externo apto ou com interesse em fazer parte da banca, o Colegiado de Artes Visuais garantirá um outro membro para a realização da banca.

Art. 11. Os casos omissos serão submetidos à apreciação e aprovação do Colegiado do Curso.

Art. 12. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Juazeiro, 12 de setembro de 2011.

Coordenador do Curso de Licenciatura em Artes Visuais

ANEXO D**FLUXOGRAMA - LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS**

1º. Semestr e	2º. Semestre	3º. Semestre	4º. Semestre	5º. Semestre	6º. Semestre	7º. Semestre	8º. Semestre
Tridimensional I - CH 60	Introdução a Antropologia - CH 60	Fundamentos do Ensino de Artes Visuais - CH 60	Psicologia da Educação - CH 60	Prática de Ensino em Artes Visuais I - CH 140	Prática de Ensino em Artes Visuais II - CH 130	Prática de Ensino em Artes Visuais III - CH 130	Núcleo Temático - CH 120
Filosofia da Arte - CH 60	Tridimensional II - CH 60	Narrativas e Visualidades - CH 60	Multimeios - CH 60	Metodologia de Pesquisa em Artes Visuais - CH 60	Estudos da Cultura Visual - CH 60	Optativa - CH 60	Optativa - CH 60
Fundamentos Sócio-filosóficos da Educação - CH 60	Política e Gestão da Educação Brasileira - CH 60	Pintura I - CH 60	Pintura II - CH 60	Fotografia I - CH 60	Tópicos Especiais no Ensino das Artes Visuais - CH 60	LIBRAS - CH 60	TCC - CH 60
Teoria e História da Arte I - CH 60	Teoria e História da Arte II - CH 60	Teoria e História da Arte III - CH 60	Gravura I - CH 60	Gravura II - CH 60	Fotografia II - CH 60	Video - CH 60	Eletiva - CH 60
Desenho I - CH 60	Desenho II - CH 60	Arte e cultura popular no Brasil - CH 60	Metodologias do Ensino de Artes Visuais - CH 60	Cerâmica - CH 60	Computação Gráfica - CH 60	Eletiva - CH 60	
Metodologia Científica - CH 60h			Didática - CH 60				
360	300	300	360	380	370	370	400

Currículo do Curso de Licenciatura em Artes Plásticas da UPORTO

O plano de estudos da licenciatura em Artes Plásticas da FBAUP resulta da adequação dos anteriores cursos de Artes Plásticas – Pintura e Artes Plásticas – Escultura aos princípios do Processo de Bolonha. A estrutura da formação em Artes Plásticas ministrada pela FBAUP, efetua-se com base num plano de estudos de 1º ciclo que privilegia uma formação alargada capaz de fornecer uma sólida preparação aos estudantes, sem limitar excessivamente as suas escolhas futuras. Dos antigos planos de estudos nasceu um único curso de Artes Plásticas, estruturado em três ramos de especialização distintos: Artes Plásticas – Pintura, Artes Plásticas – Escultura e Artes Plásticas – Multimédia. Os dois primeiros resultam da adequação dos antigos cursos ministrados pela Faculdade de Belas Artes, o Ramo de Multimédia vem responder a uma imposição científica que mais não faz do que formalizar uma prática que os anteriores cursos já vinham albergando, embora sem o devido enquadramento curricular. A área científica principal do curso é a de Artes Plásticas, entendida como o território da criação, investigação e expressão plásticas no campo das artes. Sabemos que o facto de as artes plásticas serem sempre designadas no seu plural remete para a divisão moderna entre um plural e um singular das artes, em que a arte no seu singular é sempre definida fora do campo estrito da técnica e da especialização, e as artes, no seu plural, são sempre do domínio mais preciso da técnica, e de uma certa especialização. Contudo, sabemos também que arte não é definível exclusivamente a partir do seu plural ou do seu singular. Este curso, na sua estruturação com base numa grande área científica das artes plásticas, que se divide depois em áreas científicas de especialização, pretende responder precisamente a esta visão integrada da arte no seu singular e da arte no seu plural. De um modo geral, a licenciatura em Artes Plásticas habilitará os estudantes para atividades de criação artística nos domínios da visualidade, da pintura, da “espacialidade,” da escultura e do multimédia, com maior ou menor especialização, consoante o ramo escolhido. Os diplomados ficarão também habilitados a desenvolver diversas atividades no mercado artístico e editorial; nas áreas do teatro, da televisão e outras similares; no ensino artístico e tecnológico; assim como para a ação cultural no âmbito das Artes Plásticas, como a produção artística, investigação, direção, gestão e coordenação em equipas mono e pluridisciplinares, em estudos de índole tecnológica ou artística, em projetos para o espaço público e privado, na produção de obras de arte na indústria ou cenografia; em funções de consultoria e peritagem; na colaboração em Museus e atividades relacionadas com o património artístico; na investigação teórica sobre arte, nomeadamente nas áreas da crítica de arte, história da arte ou teoria da arte.

Informações

A escolha dos ramos é obrigatória e da responsabilidade de cada um dos estudantes, e tem lugar no final do 2º semestre, ou logo que tenham sido concluídos pelo menos 42 créditos. A titulação de uma especialização em cada um dos ramos obriga ao cumprimento de um número mínimo de créditos nas unidades curriculares que lhe são específicas, conforme o plano de estudos, e cada estudante só pode ver o seu grau titulado em um dos ramos de especialização. Como a escolha dos ramos só tem lugar no final de um período de formação comum, será possível uma mais adequada orientação das escolhas de cada estudante, sempre ajustáveis em função da flexibilidade do plano de estudos.

1o Ano

Anual				
Código	Sigla	Nome	Obs.	Créditos
AP111	AP	Artes Plásticas		19,5
D111	DI	Desenho I		13,5
1o Semestre				
Código	Sigla	Nome	Obs.	Créditos
MD111	MD	Meios Digitais		4,5
MI111	MI	Métodos de Investigação		3
HA101	HAI	História da Arte I		3
ICC101	ICC	Introdução à Cultura Contemporânea		3
2o Semestre				
Código	Sigla	Nome	Obs.	Créditos

	a			s
G102	G	Geometria		3
HA102	HAI I	História da Arte II		3
TT111	TI	Tecnologias da Imagem		4,5
AC102	AC	Arte Contemporânea		3

2o Ano

1o Semestre				
Código	Sigla	Nome	Obs.	Créditos
D201	DII	Desenho II		7,5
E201	EI	Estética I		3
HA201	HAII I	História da Arte III		3
2o Semestre				
Código	Sigla	Nome	Obs.	Créditos
D202	DIII	Desenho III		7,5
E202	EII	Estética II		3
		Optativas livres 4o Semestre		

Esconder percursos alternativos

Ramo de Pintura Ramo de Multimédia Ramo de Escultura

https://sigarra.up.pt/fbaup/pt/cur_geral.cur_planos_estudos_view?...ano_id=3916&pv_ano_lectivo=2014&pv_tipo_cur_sigla=L&pv_origem=CUR Página 1 de 3

FBAUP - Artes Plásticas 09/03/15, 17:19

Anual				
Código	Sigla	Nome	Obs.	Créditos
API	API	Atelier I - Pintura		24

1o Semestre				
Código	Sigla	Nome	Obs.	Créditos
MTP211	MTP	Matérias e Técnicas da Pintura		4,5

2o Semestre				
Código	Sigla	Nome	Obs.	Créditos
TI201	TI	Teoria da Imagem		3

3o Ano

1o Semestre				
Código	Sigla	Nome	Obs.	Créditos
EAMC301	EAMC	Estudos de Arte Moderna e Contemporânea I		6
SC311	SC	Sociologia da Cultura		3
		Optativas livres 5o Semestre		

2o Semestre				
Código	Sigla	Nome	Obs.	Créditos

EAMC302	EAMC II	Estudos de Arte Moderna e Contemporânea II		6
		Optativas livres 6o Semestre		

Esconder percursos alternativos

Ramo de Pintura

Ramo de Multimédia Ramo de Escultura

Anual				
Código	Sigla	Nome	Obs.	Créditos
APII	APII	Atelier II - Pintura		24
1o Semestre				
Código	Sigla	Nome	Obs.	Créditos
C311	C	Composição		4,5
2o Semestre				
Código	Sigla	Nome	Obs.	Créditos
THP311	THP	Teoria e História da Pintura		4,5

https://sigarra.up.pt/fbaup/pt/cur_geral.cur_planos_estudos_view?...ano_id=3916&pv_ano_lectivo=2014&pv_tipo_cur_sigla=L&pv_origem=CUR Página 2 de 3

FBAUP - Artes Plásticas 09/03/15, 17:19

4o Ano

Anual				
Código	Sigla	Nome	Obs.	Créditos
P411	P	Projeto		24

1o Semestre				
Código	Sigla	Nome	Obs.	Créditos
MP411	MP	Metodologia de Projecto		6
CA401	CA	Critica de Arte		3
		Optativas livres 7o Semestre		
2o Semestre				
Código	Sigla	Nome	Obs.	Créditos
SCA411	SCA	Seminário de Ciencias da Arte		6
		Optativas livres 8o Semestre		

Página gerada em: 2015-03-09 às 17:17:11

https://sigarra.up.pt/fbaup/pt/cur_geral.cur_planos_estudos_view?...ano_id=3916&pv_ano_lectivo=2014&pv_tipo_cur_sigla=L&pv_origem=CUR Página 3 de 3

Desenho I

Código: D111 **Sigla:** D
I

Áreas Científicas

Classificação **Área Científica**

OFICIAL Desenho

Ocorrência: 2014/2015 - A (de 15-09-2014 a 31-07-2015)

Ativa? Sim

Página Web: <http://dlfbaup.wordpress.com/>

Unidade Responsável: Subunidade Orgânica de Desenho

Ciclos de Estudo/Cursos

Sigla	Nº de Estudantes	Plano de Estudos	Créditos UCN	Créditos ECTS	Horas de Contacto	Horas Totais	
AP	119	<u>Plano de estudos oficial 2011</u>	1	-	13,5	192	405
DC	70	<u>Licenciatura em Design de Comunicação</u>	1	-	13,5	192	405
-	3	-	-	-	13,5	192	405

Docência - Horas**Teórico-Prática:**

6,00

Tipo	Docente	Turmas	Horas
	Totais	6	36,00
	<u>Emílio Augusto Figueiredo Remelhe</u>		6,00
	<u>Cláudia Maria Romero Amandi de Sousa</u>		12,00
Teórico-Prática	<u>Pedro Francisco Fernandes da Silva Maia</u>		6,00
	<u>Rui Miguel de Oliveira Neto</u>		6,00
	<u>Mário Augusto Bismarck Paupério de Almeida</u>		6,00

Língua de trabalho

Português

Objetivos

Introduzir e desenvolver as competências do Desenho como instrumento operativo de conhecimento e de reconhecimento.

Desenvolver a acuidade percetiva e visual na relação com as diferentes tipologias do Desenho. Compreender o desenho como veículo que opera, se relaciona e se equaciona, entre a perceção e representação.

Desenvolver competências de entendimento, manipulação e seleção nos diferentes modos de fazer e meios de representação do desenho.

Fornecer o saber e a segurança de uma tecnologia. Conhecer e aplicar as terminologias básicas do desenho. Sensibilizar o aluno para a importância do património e história do desenho.

Resultados de aprendizagem e competências

Mostrar competências no uso do desenho como instrumento operativo de conhecimento e reconhecimento.

Capacidade em lidar com informação visual complexa de forma clara, proporcionada e crítica, na relação com as diferentes tipologias e modos do desenho.

Capacidade de mobilização e adaptação de procedimentos e estratégias adequados ao trabalho em curso.

Conhecimento e versatilidade na utilização dos meios e das técnicas do desenho.

Relacionar o saber adquirido, a história, os modos do desenho, e as expectativas individuais

Modo de trabalho

Presencial

Programa

1. Nos limites do desenho

As questões da representação: o que vemos, o que desenhamos. O que é desenhável. Os mecanismos da visão — sensores visuais, percepção, cognição; os hemisférios cerebrais. As máquinas de desenho: câmara clara, câmara escura, “velo” Albertiano. Desenho e Fotografia: modos de ver. O que vemos não é desenho, o que é desenho não é o que vemos. 2. No específico do desenho

2.1. Ativar a visão — o Desenho com disciplina Percepção espacial e representação. Tamanho e distância (escala e proporção). Mapear e medir. Cheios e vazios. Linha e mancha. Mancha direta e contorno.

2.2. Os atos do desenho: estratégias de atuação e meios de representação As estratégias de atuação: esboço, estudo. Especificidades e competências operativas. Os meios de representação: Sistemas (perspetivas geométricas, cônica, axonometrias; mapas) e Não Sistemas (perspetiva atmosférica, diagramas).

2.3. Na e para além da superfície_ entender, organizar, comunicar. O real e as suas diferentes representações: intenções e estratégias. A relação interno/externo: Anatomia da forma, estrutura e volume, modelação e valores tonais. Consolidação das competências perceptivas e das representações gráficas. Sua relação com as finalidades.

Bibliografia Obrigatória

Bowen Ron; Drawing masterclass. ISBN: 0-7529-0093-5

Solso Robert L.; Cognition and the visual arts. ISBN: 0-262-19346-9

Gombrich E. H.; Arte e ilusão

Gregory R. L.; The^intelligent eye

Edwards Betty; Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro. ISBN: 84-7953-074-X

Bammes Gottfried; L. étude du corps humain. ISBN: 2-249-27829-6

Portugal Instituto de Arte Contemporânea; Desenho projecto de desenho. ISBN: 972-8560-249

Cunha Luis Veiga da; Desenho técnico. ISBN: 972-31-0225-0

Goldstein Nathan; The^art of responsive drawing

Massironi Manfredo; Ver pelo desenho. ISBN: 20.14

Arnheim Rudolf; The^dynamics of architectural form

Panofsky Erwin; A^perspectiva como forma simbólica. ISBN: 972-44-0886-8

BETTY, Claudia, and Teel SALE; Drawing: A Contemporary Approach, North Texas State University

Rosenthal Nan; The^drawings of Jasper Johns. ISBN: 0-500-23606-2

Métodos de ensino e atividades de aprendizagem

As 405 Horas de Trabalho (HT) nesta disciplina são organizadas da seguinte maneira: 192 Horas de Contacto (HC), distribuídas por: Aulas teóricas de apresentação e explanação dos conteúdos programáticos. Aulas teórico-práticas de: Concretização, desenvolvimento e exploração dos exercícios/conteúdos. Análise, crítica e avaliação dos resultados obtidos. As restantes HT (213h) são utilizadas no desenvolvimento e aprofundamento da prática implicada, a partir dos enunciados específicos para a exploração de conteúdos. Serão objeto de estudo visitas a exposições e locais de interesse para a disciplina estando ainda aberta à participação em seminários, workshops, etc.

Palavras Chave

Humanidades > Artes > Belas artes > Desenho

Tipo de avaliação

Avaliação distribuída sem exame final

Componentes de Avaliação

Designação	Peso (%)
Participação presencial	20,00
Trabalho de campo	30,00
Trabalho laboratorial	50,00
Total:	100,00

Componentes de Ocupação

Designação	Tempo (Horas)
Frequência das aulas	0,00
Trabalho de campo	0,00
Trabalho laboratorial	0,00
Total:	0,00

Obtenção de frequência

A avaliação é contínua, o que implica a presença sistemática dos alunos a todas as aulas. Assim, considera-se como limite para a obtenção de frequência a participação a 75% das aulas dadas.

Componentes de Avaliação: A avaliação é contínua e respeita o calendário programado.

Cumprimento dos objetivos da disciplina; concretização acertada das metodologias de trabalho propostas. Cumprimento rigoroso do plano de trabalhos proposto, atendendo ao seu grau de compreensão e desenvolvimento. Assiduidade e pontualidade. Aplicação das qualidades de observação através de diferentes tipologias de desenho. Entendimento das atitudes construtivas dos registos gráficos. Domínio de diferentes modos do desenho e dos meios de representação. Conhecimento do património histórico do desenho. Capacidade de organização e sistematização do trabalho. Envolvimento e capacidade de trabalho individual.

Capacidade de reflexão e autocrítica.

Fórmula de cálculo da classificação final

Trabalho Laboratorial (trabalho desenvolvido no âmbito das fichas de disciplina, nas horas de contacto): 50%

Trabalho de campo (trabalho desenvolvido como extensão às fichas de trabalho, nas horas de trabalho): 30%

Participação lectiva: 20%

Melhoria de classificação

Mediante frequência do ano lectivo seguinte.

Código: D201 **Sigla:** DII

Teorico-Prática:	6,00
-------------------------	------

Tipo	Docente	Turmas	Horas
	Totais	5	30,00
<u>Teorico-Prática</u>	Fabrizio de Matos Scoditti		6,00
	Paulo Luís Ferreira de Almeida		6,00
	<u>Joaquim Jorge da Silva Marques</u>		12,00
	Sílvia Patricia Moreno Simões		6,00

Iniciar o confronto crítico com o universo histórico e funcional das imagens e processos de

desenho.

Situar a relação entre percepção visual e percepção háptica como base operativa do desenho.

Compreender e usar o desenho como processo de hipótese e correcção.

Estimular o uso do desenho como instrumento privilegiado na mediação da realidade visível e conceptual.

Desenvolver competências que potenciem uma aprendizagem contínua e a gestão autónoma do trabalho.

Resultados de aprendizagem e competências

Capacidade em lidar com informação visual complexa de forma clara e crítica, sobretudo em assuntos de natureza espacial, anatómica e cénica.

Capacidade de mobilização e adaptação de procedimentos e estratégias adequados ao trabalho em curso.

Conhecimento e capacidade de experimentação dos meios e das técnicas do desenho.

Familiaridade com regimes gráficos de natureza diversa, da abordagem caligráfica à taxonómica.

Capacidade de relacionar o saber adquirido, a história, os modos do desenho, e as expectativas individuais.

Modo de trabalho

Presencial

Pré-requisitos (conhecimentos prévios) e co-requisitos (conhecimentos simultâneos)

Frequência da UC Desenho I.

Demonstração de conhecimentos de conteúdo e nível similar ao programa de Desenho I.

Programa

O Desenho II destina-se a consolidar nos estudantes o uso do desenho como instrumento de mediação da realidade visível e conceptual, aprofundando os aspetos expressivos da relação entre percepção e representação. O seu programa procura dotar o estudante de estratégias de observação, expressão e comunicação pelo desenho, tendo em vista a sua adaptação individual aos diversos campos de ação e interesses com que se venham a confrontar. O programa está organizado em duas partes, numa progressiva articulação entre a dimensão expressiva e comunicativa do desenho:

PRIMEIRA PARTE - INSTRUMENTALIDADE E EXPRESSÃO

Pensar e agir pelo desenho - Análise e experimentação em torno dos instrumentos, processos e comportamentos gestuais do desenho.

Percepção e representação do movimento - O Desenho em tempo real; intensidade, amplitude, velocidade e frequência do gesto na representação da ação;

A relação corpo e espaço - Introdução à miologia; da disposição cénica do corpo à representação do espaço cénico.

Tonalidade e expressão na caracterização de objetos e espaço - Desenho de luz e com luz.

Materiais e meios do desenho - Propriedades abrasivas e fluídas da matéria gráfica; suportes e espaços de atuação; apropriação, desvio e invenção dos meios.

Processos e atitudes: o desenho como variante, arrependimento e reserva

SEGUNDA PARTE - O DESENHO COMO COMUNICAÇÃO

Estratégias do desenho de reportagem: o desenho como reconhecimento, registo e organização narrativa.

Articulações entre a imagem gráfica, a imagem impressa e a imagem projetada.

Estratégias comunicativas do desenho - da abordagem caligráfica à abordagem taxonómica.

Bibliografia Obrigatória

Cozens John Robert; *A New method of landscape*. ISBN: 0-448-22120-9

Goldstein Nathan; *The art of responsive drawing*

Massironi Manfredo; *The Psychology of graphic images*. ISBN: 0-8058-2933-4

Gómez Molina Juan José 340; *Estrategias del dibujo en el arte contemporáneo*. ISBN: 84-376-

1694-8

Gómez Molina Juan José 340; La representación de la representación. ISBN: 978-84-376-2425-9Betti Claudia; DrawingPortugal Instituto de Arte Contemporânea; Desenho projecto de desenho. ISBN: 972-8560-249Tavares Eduardo; Anatomia artísticaTofani Annamaria Petrioli 080; Drawing

ROSAND, David ; Drawing Acts: Studies in Graphic Expression and Representation

WATROUS, James ; The Draft of Old Master Drawings

MASLEN, Mick; SOUTHERN, Jack ; Drawing Projects – An exploration on the language of drawing.

Métodos de ensino e atividades de aprendizagem

As 202,5 horas de Trabalho Semestral (HTS) nesta disciplina são organizadas da seguinte maneira:

96 Horas de Contacto Semestral (HCS), distribuídas por:

Sessões teóricas e visuais de apresentação e explanação dos conteúdos programáticos.

Concretização, desenvolvimento e exploração dos exercícios/conteúdos, em trabalho de estúdio e trabalho de campo, ambos de carácter presencial.

Análise, discussão e avaliação dos resultados obtidos.

As restantes HTS (106,5) são utilizadas no desenvolvimento e aprofundamento da prática implicada, a partir dos enunciados específicos para a exploração de conteúdos em trabalho complementar.

Serão objecto de estudo visitas a exposições e locais de interesse para os conteúdos da UC, estando ainda aberta à participação em seminários e oficinas específicas.

Tipo de avaliação

Avaliação distribuída sem exame final

Componentes de Avaliação

Designação	Peso (%)
Participação presencial	100,00
Total:	100,00

Obtenção de frequência

A frequência é obtida mediante o cumprimento rigoroso e adequado do plano de trabalho apresentado pelos docentes, ao nível do trabalho de aula e complementar, na demonstração dos objectivos e resultados de aprendizagem. Sendo uma UC de carácter presencial, considera-se como limite para a obtenção de frequência a participação mínima em 75% das aulas dadas.

Fórmula de cálculo da classificação final

A classificação final respeita os seguintes itens de uma forma global: - Cumprimento dos objectivos da disciplina e resultados da aprendizagem. - Cumprimento rigoroso e adequado do plano de trabalho apresentado, atendendo ao seu grau de compreensão e desenvolvimento. - Capacidade de observar e entender no domínio dos diferentes modos do desenho e dos meios de representação. - Conhecimento do património histórico do desenho. - Capacidade de organização e sistematização do trabalho. - Envolvimento, iniciativa e capacidade de produção. - Capacidade de reflexão e autocrítica. - Assiduidade e pontualidade.

Melhoria de classificação

Mediante frequência do ano lectivo seguinte

Observações

BIBLIOGRAFIA CARNEIRO, Alberto; TÁVORA, Fernando; MORENO, Joaquim (2002). Desenho Projecto de Desenho (cat. exp.) Porto: Museu Nacional Soares dos Reis, 18 de Maio – 30 de Junho de 2002. COZENS, Alexander ([1785] 1977). A New Method of Landscape. London:

Paddington Press. GOLDSTEIN, Nathan (1999). The Art of Responsive Drawing. 5ª Edição. New Jersey, Prentice-Hall. MASSIRONI, Manfredo (2002). The Psychology of Graphic Images – Seeing, Drawing, Communicating. Tradução de Nicola Bruno. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. MOLINA, Juan José Gómez (ed.) (1999) Estrategias del Dibujo en el Arte Contemporáneo. Madrid: Cátedra. MOLINA, Juan José Gómez (ed.) (2007). La Representación de la Representación - Danza, Teatro, Cine, Música. Madrid: Cátedra. ROSAND, David (2002). Drawing Acts: Studies in Graphic Expression and Representation. Cambridge: Cambridge University Press. SALE, Tell; BETTI, Claudia (2004). Drawing – A Contemporary Approach. 5ª Edição. Belmont: Thomson. TAVARES, Eduardo (1994). Anatomia Artística: construção plástica do corpo humano. Porto: Asa. TOFANI, A.M. Petrioli; RODINÓ, S.P. Valenti; SCIOLLA, G. Carlo (1991). Drawing - Forms, techniques, meanings. Milano: Silvana Editoriale. WATROUS, James (2006). The Draft of Old Master Drawings. Madison: University of Wisconsin Press. MASLEN, Mick; SOUTHERN, Jack (2011). Drawing Projects – An exploration on the language of drawing. London: Black Dog Publishing. (Nota: outros recursos bibliográficos/icônicos serão fornecidos através das plataformas on-line)

Desenho III

Código: D202

Sigla: DIII

Áreas Científicas

Classificação

Área Científica

OFICIAL

Desenho

Ocorrência: 2014/2015 - 2S (de 16-02-2015 a 17-07-2015)

Ativa?

Sim

Página Web:

<http://d3fbaup.wordpress.com>

Unidade Responsável:

Subunidade Orgânica de Desenho

Ciclos de Estudo/Cursos

Sigla	Nº de Estudantes	Plano de Estudos	de	Anos Currículos	Créditos UCN	Créditos ECTS	Horas de Contacto	Horas Totais
AP	93	Plano de estudos oficial 2011	2	-	7,5	96	202,5	
-	3	-	-	-	7,5	96	202,5	

Docência - Responsabilidades

Docente		Responsabilidade	
Sílvia Patricia Moreno Simões		Regente	
Docência - Horas			
Teórico-Prática:		6,00	
Tipo	Docente	Turma	Horas
	Totais	3	18,00
Teórico-Prática	Sílvia Patricia Moreno Simões		6,00
	Joaquim Jorge da Silva Marques		6,00
	Paulo Luís Ferreira de Almeida		6,00

Língua de trabalho

Português

Objetivos

Relacionar a actividade projectual e a dinâmica processual Desenvolver metodologias de investigação projectual. Reconhecer e trabalhar as diferentes fases do desenvolvimento projectual nas suas múltiplas conexões e inter relações. Trabalhar as acções e dinâmicas processuais. Desenvolver conhecimentos de análise das imagens do desenho. Adequar e explorar os meios, suportes e instrumentos.

Resultados de aprendizagem e competências

Desenvolver a autonomia da produção e do pensamento gráfico.

Modo de trabalho

Presencial

Programa

O desenho como prática instrumental; processo e projecto 1. Funções e tarefas Faseamento do projecto: concepção, formalização, ilustração Clarificação da terminologia, meios e modos utilizados nas diferentes fases Análise de diferentes estratégias. O ?caderno de apontamentos?. O desenho corruptor. Linearidade e desvio, disciplina e indisciplina. Estudo de acções processuais: procurar, analisar, anular, errar, confundir, variar, desviar, seleccionar, avançar, descobrir. Estudo de dinâmicas processuais: montagem, enfatismo/exclusão, construção/deconstrução, transparência, sobreposição, decisão/indecisão. 2. Teste: exploração, divagação e comprovação Suportado na ?aplicação/resolução? de uma situação concreta (?encomenda?, projecto pessoal), como meio ou como fim. Da ideia às simulações finais. Os espaços de permeio. O desenho como instrumento do seu saber.

Bibliografia Obrigatória

Cabezas Lino; El dibujo como invención. ISBN: 978-84-376-2472-3

Cabezas Lino 340; Dibujo y construcción de la realidad. ISBN: 978-84-376-2752-6

Massironi Manfredo; Ver pelo desenho

Gómez Molina Juan José 340; Las^lecciones del dibujo. ISBN: 84-376-1376-0

Gómez Molina Juan José 340; Estrategias del dibujo en el arte contemporáneo. ISBN: 84-376-1694-8

Gómez Molina Juan José 340; La^representación de la representación. ISBN: 978-84-376-2425-9

Tsai Eugenie; Robert Smithson. ISBN: 0-231-07259-7 47.80

Vieira Joaquim; O^desenho e o projecto são o mesmo?. ISBN: 972-9483-13-2

Métodos de ensino e atividades de aprendizagem

As 202,5 Horas de Trabalho Semestral (HTS) nesta disciplina são organizadas da seguinte maneira: 96 Horas de Contacto Semestral (HCS), distribuídas por: Aulas teóricas de apresentação e explanação dos conteúdos programáticos. Aulas teórico-práticas de: Concretização, desenvolvimento e exploração dos exercícios/conteúdos. Análise, crítica e avaliação dos resultados obtidos. As restantes HTS (106,5h) são utilizadas no desenvolvimento e aprofundamento da prática implicada, a partir dos enunciados específicos

para e exploração de conteúdos. Serão objecto de estudo visitas a exposições e locais de interesse para a disciplina estando ainda aberta à participação em seminários, workshops, etc.

Tipo de avaliação

Avaliação distribuída sem exame final

Componentes de Avaliação

Designação	Peso (%)
Participação presencial	100,00
Total:	100,00

Obtenção de frequência

A avaliação é contínua, o que implica a presença sistemática dos alunos a todas as aulas. Assim, considera-se como limite para a obtenção de frequência a participação a 75% das aulas dadas.

Fórmula de cálculo da classificação final

Cumprimento do plano de trabalho da disciplina e assiduidade.

Melhoria de classificação

Não está prevista a melhoria a u.c sem avaliação por exame final.

Mestrado em Artes Visuais da UPORTO

7.2 Entrevistas transcritas

Porto - Portugal - 24 de fevereiro de 2014

Transcrição entrevista com Prof. Dr. Mário Bismarck –

Universidade do Porto

FPV - *Sobre a Formação de professores de Artes Plásticas, como foi?*

MB - Pelo que me lembro, penso que nos anos 60 e 70, alguns dos formados pela ESBAP que pretendiam progredir na carreira docente, faziam uma espécie de formação complementar as que chamavam as “pedagógicas”.

FPV - *Na Faculdade de Educação?*

MB - Não, porque ainda não existia a Faculdade de Educação, mas possivelmente na Faculdade de Psicologia. Eu próprio comecei a dar aulas no Secundário em 1980/81, enquanto era estudante da ESBAP e bastava-me o bacharelato como habilitação mínima.

FPV - *Como era o nome da disciplina?*

MB - Nesse ano as disciplinas que lecionei penso que se chamavam “Educação visual” e correspondiam ao 7º, 8º e 9º ano. Pelo que me lembro dos programas, correspondia a uma formação básica relativa à visualidade e à imagem, por um lado, e a uma componente mais relacionada com a formação em geometria, por outro. Quando da criação dos institutos politécnicos é que surgiram as escolas superiores de educação (ESE) que ficaram com a responsabilidade da formação dos professores do ensino básico e secundário.

FPV - *Desconfio que não tinha um aprofundamento artístico nessa formação.*

MB - Pelo que sei, a formação em arte é inevitavelmente muito ligeira e, conseqüentemente, deficiente. Mas o problema das ESE não é o de formar de artistas mas de formar especialistas em educação artística e penso que não se pode ensinar aquilo que não se sabe, que não se “sente” como problema (contrariando um ditado popular que diz “quem sabe faz, quem não sabe ensina”).

Sei que, na altura da formação das ESE, vários colegas meus foram dar aulas para as escolas superiores de educação e queixavam-se que o tempo para a componente de formação artística era muito reduzido e muito incipiente, assim como do background dos alunos”.

FPV - *Há ou houve algum teste de habilidade específica para se entrar na Faculdade de Belas Artes?*

MB - Antigamente havia o chamado “exame de entrada” que consistia numa prova de desenho de estátua. Na altura que eu entrei para a ESBAP (1977) não havia. Durante os anos oitenta aproveitamos os chamados “pré-requisitos” para contornar a impossibilidade legal produzir uma prova de acesso. Utilizamos então como pré-requisito para a entrada na escola uma prova de competências que se baseava em exercícios de representação e criatividade, sustentado no desenho. Com alterações legislativas posteriores esta prova veio a desaparecer. Ainda participei (penso que à 15 anos) num grupo de trabalho, integrado no CNAES (conselho nacional de acesso ao ensino superior), que reunia representantes de escolas de arte e de arquitectura nacionais com o objetivo produzir uma prova de desenho para estes cursos, mas esse projecto foi recusado em última instância com o argumento que não podíamos exigir aos candidatos conhecimento que não lhes tinham sido fornecidos, isto é, estávamos obrigados a produzir uma prova baseada em conteúdos ministrados no secundário, o que não nos interessava. Neste momento, o que produz a seriação para entrada na faculdade acaba por ser, exclusivamente, os resultados do ensino secundário.

FPV - *Sobre sua participação e o teu olhar sobre o currículo no curso de Licenciatura em Artes Plásticas e as licenciaturas específicas.*

“Desde o meu tempo de estudante até agora houve algumas alterações pontuais e outras substanciais da estrutura curricular. As pontuais referem-se a uma maior e mais diversificada oferta de unidades curriculares, que tendem a formar uma visão mais “contemporânea” do

panorama artístico. As substanciais referem-se fundamentalmente a 3 pontos: a adequação ao Tratado de Bolonha, a criação do ramo de multimédia na licenciatura de Artes Plásticas e, no seu conjunto, a uma melhor organização pedagógica e científica dos seus programas.

Especificamente, relativamente às disciplinas da área de desenho, aquilo que fundamentalmente mudou, para além das alterações motivadas por Bolonha (como a redução de horas presenciais e a implementação da semestralidade, ambas desastrosas, no meu entender, na formação do estudante) foi, em primeiro lugar a construção mais sólida de uma estrutura formativa que passa pela relação entre as disciplinas obrigatórias e pela oferta de disciplinas optativas, pela articulação e coordenação dos programas e clarificação e estudo dos seus objectivos e estratégias, e, em segundo lugar, pela construção de uma formação em desenho que extravasa o âmbito restrito da acção do desenho no campo artístico: as disciplinas obrigatórias de desenho constroem uma acção do desenho como mediador reflexivo da observação do real, consciencializando as competências e funções operativas do desenho como estratégias de desenvolvimento do pensamento visual, isto é, no uso do desenho como meio instrumental que visualiza e desenvolve um pensamento visual (independentemente das questões artísticas). Por outro lado, temos na oferta de disciplinas optativas uma denominada “Práticas do Desenho” que se centra no desenvolvimento dos projetos artísticos dos estudantes.

FPV - *E a proximidade da visão das Academias?*

MB - A FBAUP, tal como a maioria das suas congéneres europeias, é sequencialmente herdeira da Academia Portuense de Belas Artes, sendo esta, por sua vez, herdeira tardia do modelo francês que, por sua vez se constrói a partir do exemplo italiano. A “exportação” do modelo francês é fundamentalmente do séc. XVII mas só é efectivamente posta em prática em Portugal nos inícios do séc. XIX, pela cisão da Academia Real da Marinha e Comercio da cidade do Porto (consequência da Aula Pública de Debuxo e Desenho) que deu origem, por um lado, à Academia Portuense de Belas Artes, por outro lado à Academia Politécnica do Porto (antepassado da Faculdade de Ciências). Se podemos olhar para o “desenho” (num sentido geral) como elo de ligação deste percurso que vai a Aula Pública até a Academia, também o podemos ver (num sentido mais particular) como responsável pela cisão da Academia Real, quando (em teoria) o sentido unificador da palavra desenho se separa em “artístico” (Academia Portuense de Belas Artes) e “técnico” (Academia Politécnica), replicando de alguma maneira e tardiamente, as tensões e as cisões do início da academia francesa entre Charles le Brun e Abraham Bosse, o primeiro defensor da virtude do génio artístico, o segundo defensor do aprendizado técnico. Estas duas correntes implicam duas visões em muitos modos antagónicas do papel formativo do desenho que se desenvolvido paralelamente, por vezes

cruzando-se, por vezes afastando-se. Refira-se por exemplo, Viollet-Le-Duc e o seu livro 'História de um Desenhador' (1879) que coloca a questão da aprendizagem do desenho não no campo artístico mas no campo de uma formação global do desenvolvimento cognitivo, assim como os exemplos dos movimentos *Arts and Crafts* na Inglaterra e da Bauhaus na Alemanha. É mais destas tensões e destes conflitos que o desenho é herdeiro do que duma visão pretensamente pacificada, normativa e unitária da Academia.

FPV - *Como era visto o Desenho na FBAUP antes e depois de Bolonha?*

MB - Mais do que o antes e depois de Bolonha, gostaria aqui de caracterizar primeiramente, a passagem da ESBAP para a FBAUP e seguidamente a adequação ao Tratado de Bolonha.

Independentemente de toda uma série de aspectos menos positivos da integração universitária (que se relacionam fundamentalmente com a dificuldade de encaixar, relacionar, caracterizar e distinguir a formação artística e a formação científica) há que salientar e identificar os aspectos positivos que se relacionam fundamentalmente com uma maior responsabilidade por via da própria gestão e regulamentação universitária que desenvolve uma atenção mais cuidada sobre as questões do ensino e da investigação, que são duas vertentes fortes da avaliação docente universitária. Um trabalho que tinha sido iniciado no “grupo de Desenho” (antes da integração universitária) de reflexão crítica sobre as suas pedagogias, metodologias de ensino, eficácia e articulação vertical dos programas, clareza dos objectivos de aprendizagem e de coordenação e de responsabilização docente, e que permitiu eliminar algumas das características negativas do anterior modelo em que, por exemplo, cada docente era o único responsável pelo seu programa e pela sua leccionação o que permitia uma série de incongruências na construção de uma aprendizagem.

Bolonha é, digo eu, uma consequência negativa de estarmos na universidade.

FPV - *Não havia necessidade de seguir o currículo?*

MB - Por um lado, teoricamente havia mas sendo os programas tão sintéticos e tão pouco objectivados, estava aberto o espaço para que cada docente o interpretasse como quisesse; por outro lado, não existindo (por diversas razões) uma construção de um grupo de trabalho focado e especializado nos problemas do desenho também não podia haver nem os controles de eficácia desse trabalho, nem a sua responsabilidade. Quando entrei na ESBAP como docente, o que me foi fornecido (porque o pedi!) como programas de todas as disciplinas da área de Desenho foi uma simples folha de papel A4, fotocópia do então denominado “plano de estudos” e que não era mais do que um parágrafo por disciplina, genérico e vago nas intenções, a que,

consequentemente, cada professor não se sentia obrigado porque não havia nada que o obrigasse.”.

FPV - *Não havia regimento, o currículo não estava todo redigido?*

Não estava e mesmo quando esteve, os vícios operacionais eram tão grandes que só com a renovação dos quadros é que este panorama se alterou.

FPV - *É por isso que percebo que, por exemplo, uma aula da professora Cláudia Amandi, de Desenho I, tem os mesmos conteúdos que uma aula da mesma disciplina com o professor Paulo Almeida.*

MB - Sim. Há um programa e há um planeamento. Evidentemente que há a possibilidade de cada docente gerir as especificidades de aprendizagem de cada turma adaptando ou retrabalhando exercícios mas fá-lo porque tem consciência das metas de aprendizagem. O papel da coordenação das disciplinas e, essencialmente da coordenação das avaliações, é fundamental porque permite visualizar, clarificar e em todo o momento, precisar e adaptar as pedagogias. Outra vertente importantíssima resultante da entrada na universidade é a componente da investigação, pois salientou a necessidade dos docentes investirem na investigação, fundamentalmente na consideração de que os conteúdos programáticos devem ser estudados, aprofundados, desenvolvendo os docentes trabalho de investigação teórica ou teórico-prática sobre os conteúdos da sua área de saber.

FPV - *Há exigência sobre quantidade de produção académica?*

MB - Sobre a quantidade não, mas o regulamento de avaliação docente considera a vertente de investigação como relevante, a par do ensino, na avaliação docente. Mas também aqui se colocam imprecisões pela entrada das áreas artísticas no edifício universitário dominado pelas ciências, sejam estas mais ou menos exactas. O universo das ciências tem estruturado e formatado um conjunto de referências avaliativas da investigação que funcionam nesse universo mas que não são directamente transponíveis para o campo artístico. A questão dos “artigos” pode ser exemplar neste sentido, pois no campo das ciências está instituído a relevância das arbitragens científicas que determinam a qualidade das revistas científicas. No campo artísticos as revistas mais influentes estão fora das academias e não é pensável a constituição de “arbitragem”. Não é admissível, em arte, a existência de uma “verdade científica”.

As estruturas universitárias admitem nos seus quadros profissionais as categorias de

professores e de investigadores. Pode-se ser professor ou pode-se ser investigador mas o que acontece na maioria dos casos é a acumulação. Teoricamente os professores dedicam uma percentagem do seu tempo à docência e uma percentagem do seu tempo à investigação. Esta percentagem é variável havendo docentes que se dedicam mais à investigação e outros que, por hipótese, não se dedicam. O Regulamento de avaliação docente permite alterar os parâmetros avaliativos de modo a quem se dedique exclusivamente à docência não seja penalizado.

Porto - Portugal - 24 de fevereiro de 2014

Transcrição entrevista com Prof. Dr. Paulo Almeida -

Universidade do Porto.

FPV - Sobre conceituar o Desenho

PA - Eu tenho sempre alguma desconfiança das tentativas de definir uma prática como o Desenho. É porque definir implica sempre em nos deixarmos muita coisa de fora, em nós percebermos os limites a partir do qual o ato de desenhar passaria a ser outra coisa qualquer. Eu, neste aspecto gosto sempre de me recordar duma ideia, de Julia Kristeva a respeito da linguagem, quando ela dizia que também se sentia muito desconfortável com a pergunta 'O que é a linguagem?'. Ela preferia trocar esta pergunta 'O que é a linguagem?' por uma outra, que é 'Como que a linguagem pode ser pensada?'. Isto já é diferente, por que já não estamos a tentar definir, já não estamos a tentar pôr portas ao monte e estabelecer fronteiras entre o que é desenho e o que não é desenho.

A primeira intervenção seria o que o caracteriza, quando nós estamos a ensinar Desenho, o que nós realmente ensinamos? Nós sabemos que o problema do desenho não nunca é o problema do meio ou do meio que utilizamos, como por exemplo, é na Pintura. Ou na Fotografia ou no Vídeo, ou seja, práticas que dependem de um dispositivo para se realizarem. O problema do Desenho é transversal, é isso tudo. Ou seja, sabemos também que o problema do Desenho não é de um determinado problema de realização, como é, por exemplo, com as Ciências, Físicas, Químicas, Matemáticas, tudo com determinados objetos, com determinados processos ou metodologias. O Desenho, neste aspecto é transversal, como no caso uma língua franca entre as Artes, as Ciências, as Humanísticas. Aquilo que nós vemos no Desenho é, sobretudo, não uma disciplina, não um modo de fazer que tem um objeto concreto e que tem processos já

determinados, já pensados. É sobretudo uma prática que é muito volátil, é muito transversal. Eu acho que deveríamos começar com esse lado mais amplo, com esse campo mais amplo destas definições. Primeiro, como ele pode ser pensado. Ele pode ser pensado com um campo transversal. Ele é, relativamente, anadial, ou seja, não tem um meio específico. Como histórica, ou seja, é outra coisa que me interessa quando falamos do Desenho muito difícil falarmos em progresso ou em contemporaneidade ou antiguidade quando falamos do Desenho. Na verdade, nós vemos que os problemas que o Desenho sempre transportou consigo desde a Renascença e desde a tradição cultural inaugurada pela Renascença, até todas as rupturas contabilizadas com a contemporaneidade, os problemas são os mesmos somente questionados de outra maneira. Os problemas são, os problemas da visualização do próprio pensamento, da capacidade de conceptualizar uma realidade que ainda não existe, da capacidade de documentação, de registro, da capacidade de lidarmos com ideias que apenas podem ser comunicadas visualmente, da articulação entre o lugar e o gesto, instâncias como a apropriação, a invenção e a cópia. Ou seja, nós vemos tudo isto tanto nos desenhos contemporâneos, ou seja, aqueles que são produzidos agora, como em desenhos que a tradição da Renascença inaugurou e onde, pela primeira vez a palavra Desenho é também formulada. Este parece-me parte da vitalidade que o Desenho tem hoje. Não só nas práticas artísticas mas também de um modo muito transversal. Também a sua dificuldade. Nós estamos a lidar com uma coisa que nós próprios temos dificuldades em definir concretamente. Decerto nós olhamos pra algumas coisas e podemos dizer que ‘são Desenhos’, olhamos pra certas coisas e podemos dizer ‘são Desenhos, mas...’ e olhamos pra algumas coisas e podemos dizer ‘não são Desenhos, mas... até se parecem com Desenhos’. Um conceito contemporâneo que tem sido desenvolvido e que me parece que caracteriza muito bem estas noções que é o conceito de *HiperDesenho*, que no fundo caracteriza também esta paisagem cultural que é o Desenho que vai se desenvolvendo que é feito destes três aspectos. Há coisas que nós chamados ‘Desenhos’, eu olho, tens aqui este livro, eu posso olhar e vejo e não tenho problema em admitir o que é. Todos nós chamaremos ‘Desenho’ o mesmo objeto e há coisas com as quais posso olhar... ‘são Desenhos, mas...’ já há ali qualquer coisa que parece escapar ou rever a própria definição cultural que temos de Desenho e depois há coisas que não são desenhos, mas nós vemos ali qualquer elemento do Desenho. Na verdade, hoje em dia, é esse lado do *HiperDesenho*, estas ligações que o Desenho vem estabelecendo e que no fundo misturam muitos ingredientes daquilo que é nossa consciência histórica do Desenho, daquilo que é esse Desenho transversal com língua franca, pode ser facilmente comunicada entre áreas científicas, áreas artísticas. Temos hoje em dia, estas ramificações em torno da definição de Desenho.

Aquilo que me parece, quando nós falamos de Desenho sempre que apresenta é isso, é muito difícil identificar, ainda por cima em uma paisagem, em um contexto como o nosso,

extremamente pulverizado, com discursos produzidos por várias instituições e, identificar o que é realmente, quais são os sintomas da contemporaneidade no Desenho. Isto é importante, por que isto tem a ver com o próprio fundamento filosófico do nosso ensino. A consciência que nós temos daquilo que estamos a ensinar aos alunos e das posições que queremos também transmitir. Eu devo dizer que acho que o ensino nunca deve ser neutro. Nem no Desenho nem em lado nenhum. Nós ensinamos também as nossas próprias posições. Temos que ter a obrigação de dizer aos alunos quais são as nossas posições, é assim que nos pensamos. Acho que os lugares do Desenho ou os Fundamentos do Desenho tem a ver com a articulação do olhar e do gesto tem a ver com o finito e o infinito, com a certeza e a incerteza. São argumentos que são constantes no Desenho, mas que cada geração revê e adapta a seus próprios propósitos. Quando fiz a minha tese de doutoramento, comecei com uma, não era uma provocação, mas era eu ter pegado num Desenho de Leonardo da Vinci e numa performance de Victor Turner e ter percebido, quer dizer, entre um e outro, apesar de diferenças culturais, históricas, etc., até de meio, na verdade os problemas são os mesmos. E é isto que estou a me referir. O Desenho da água de Leonardo e uma performance do Turner chamado *Fluids*, se não me engano, ele também lida com a água. Mas aí vemos que o processo, aquilo que lida com o Desenho é um processo que lida com o impulso, com a acção instintiva em todos nós.

FPV - Como você vê a atual atuação do Desenho como disciplina na FBAUP

PA - Eu comecei a dar aulas em 1997, aqui. Não em Desenho, em Desenho comecei, se não me engano, em 2001. Eu dava aulas de Composição. Eu creio que, com a mudança, nós temos aqui também que identificar alguns períodos, que podem ser considerados como períodos-chave no ensino do Desenho aqui na faculdade. Obviamente, que haverá um, que não se teve assim, isto te digo agora do que foi minha perspectiva como estudante, da Escola Superior para Faculdade, entre 1993 e 1994. Não sinto que houve uma grande ruptura relativamente ao ensino do Desenho. Eu já estava cá quando essa transição foi feita, como estudante. O sistema tinha muito mais horas de Desenho, isso é um ponto que eu acho que é fundamental pra quem desenha que é o tempo pra produzir, pois grande parte do que é o ensino de Desenho tem a ver com deitar coisas fora, como produzir algo que sabemos que não vai ser relevante. Mas isso são os passos, é o caminho portanto, que cada estudante tem que percorrer para encontrar também aquilo que é a sua própria relação, o seu compromisso com o ato de desenhar.

“Notei, sobretudo, que com Bolonha, houve um decréscimo brutal, uma maior sistematização também, relativamente à prática de ensino. Talvez, relativamente aos meus colegas, eu não seja muito cético com Bolonha. Eu até acho, honestamente, que os estudantes hoje estão muito melhores do que nós éramos há uns anos atrás. Estão muito mais ágeis, conseguem produzir

resultados excelentes. Perderam foi aquilo que nós tínhamos que era tempo pra fazer as coisas, tempo da experimentação, que numa prática do Desenho é fundamental.

A visão que eu tenho do ensino do Desenho aqui e, porque nos últimos anos também eu tenho cruzado e circulado entre os vários níveis, é uma forma muito articulada dos três níveis relacionarem os vários aspectos do Desenho. O Desenho I que começa com a relação entre apreciação e representação. O Desenho II que acrescenta esta relação, esta equação, o problema da expressão, o problema da apreciação, representação e expressão. Trata já com as questões do fazer, do compromisso e da relação com os meios do Desenho. E o Desenho III que acrescenta, ainda mais, um nível de complexidade a tudo isto, que é o problema da concepção, que é depois pegar nisto tudo e pensar o Desenho numa simulação de projecto. Aquilo que geralmente chamam de Desenho ideacional, de Desenho conceptual. Conceptual no sentido de gerador de ideias e de comunicação, de ideias já não duma realidade visível. Na verdade nós vemos que aqui não é sobre escalas, não se trata de ir subindo escadas. Trata-se de criar níveis que são cada vez mais articulados e cada vez mais complexos, quando o problema vai ser sempre, partindo da situação anterior, ir acrescentando cada vez mais um novo problema que aquilo que o estudante faz. Portanto, começamos pelo problema da apreciação, eu penso, também que é importante começar por aqui, ainda que não seja obrigatório. Podemos começar por qualquer lado, devo dizer a minha opinião. Mas grande parte da nossa capacidade de formular ideias tem a ver com a nossa capacidade de manipular imagens, isso vem de um pensamento visual e de uma memória que o ato de desenhar a partir de observação do natural também cultiva. Daí de ser uma opção, parece-me legítima começar por aqui.

Há um outro lado, o do Desenho II que lida já com esse problema da expressão e tem muito a ver também com o criar nos estudantes uma espécie de compromisso direto com os materiais do próprio Desenho. Conheço também a realidade da faculdade, o Desenho que se ensina nestes níveis obrigatórios, eu diria que é, essencialmente, analógico. Não quer dizer que frequentemente os alunos não possam utilizar e utilizam também softwares digitais para produzirem imagens, representarem imagens. E, hoje em dia, apesar de não ser assim muito divulgado, gostava de permitir uma experiência de Desenho até bastante curiosa, eu não vejo em termos operativos nenhuma diferença em um estudante desenhar num tablet ou numa folha de papel. É uma questão aqui também de economia, de facilidade, de compromisso com determinados meios. A capacidade de produzir imagens e não só de manipulá-las. O Desenho II considera a atividade do fazer das capacidades informativas e expressivas dos meios. Isto é importante porque o problema do meio no Desenho não é o que o caracteriza, não é o problema da expressão direta de cada um. É, sobretudo, o problema da expressão das coisas e do modo como estes meios nos permitem informar algo sobre aquilo que nós pensamos ou sobre aquilo que representamos. O Desenho III neste aspecto, que é o período de buscar muito dos dois

anteriores níveis, das relações entre apreciação, representação, da coordenação do olhar com a mão, do desenvolvimento de modelos mentais também de representação, que são importantes, da familiaridade que certos alunos tem de processos de composição das imagens e aplicá-los a um problema de concepção. Na verdade, acho que com isto, nós tentamos abarcar ou responder a esta pergunta que é: porque que continuamos a ensinar a desenhar hoje em dia. Ou seja, apesar da capacidade que todos temos de reproduzir imagens com telemóveis, com ipad's, pois nunca foi tão fácil produzir, divulgar, disseminar as imagens. Por que que é relevante continuarmos a ensinar o Desenho e por que que é relevante fazer um trabalho desta maneira? Por que que pra nós isto não é uma questão de contemporaneidade ou anacronia ou de puramente prática artística, porque não é. Pode ser, mas acho que o lugar do estudante adaptar o Desenho a sua própria prática. Antes de mais, trata-se de desenvolver um espírito crítico relativamente às próprias imagens e aos modelos de representação. E o Desenho do natural nos permite isso. Muito mais do que um exercício de puramente olhar para a imagem. Trata-se, sobretudo, de fornecer aos alunos ferramentas de concepção. Pois, poderão utilizar ou não, substituir por outras. Parece-me que sim, que estes três níveis são fundamentais em qualquer ensino do Desenho. Pode não os ser no ensino artístico. É uma coisa importante nestas conversas citar que o ensino do Desenho não passa necessariamente pelo ensino duma prática artística como falaríamos do ensino de Pintura, da Escultura, da áreas do medio. É algo que neste aspecto é transversal. Muitos estudantes e nós utilizamos também o Desenho como prática autoral, mas aí já é outra coisa.

FPV - *A visão de Desenho como expressão artística – minhas questões no âmbito do ensino de Desenho*

PA - Nós temos nossas próprias posições sobre tudo isto. Sobretudo, para sabermos o que estamos a ensinar ou comunicar. Para mim, o que caracteriza o Desenho é sempre esta ambiguidade. Cada vez que tentamos falar do Desenho caímos nestes tropeções das palavras, da dificuldade em arranjar as definições e tudo, mas infelizmente que é assim. Note que nós associamos muito a prática do Desenho ao exercício da autografia, da autografia naquele sentido de que o Desenho revela uma vivência interior, mais subjetiva. No fundo, sobretudo, porque passa sempre pela nossa própria mão, porque mesmo quando eu observo a partir do real, a partir de uma outra imagem, numa relação direta com os meios, com os processos, etc., essa capacidade de representação acaba por surgir sempre como uma resposta subjetiva. O gesto acaba por revelar muito aquilo que é imagem mental que nós produzimos nas coisas. Neste aspecto, o ato de desenhar é sempre único e irrepetível, é uma espécie de assinatura de cada um. Mas o Desenho tem também um outro lado que é o lado do protocolo, é uma linguagem que nós não inventamos, nós habitamos. Habitamos como valor de uso e aí estamos

a lidar com uma série de convenções que necessitamos também como uma forma de comunicação. Temos as práticas que de facto vão pegar neste lado mais subjetivo do Desenho, neste seu lado mais objetivo e vão trabalhar com elas como recurso do seu próprio imaginário. Ou seja, temos artistas contemporâneos que utilizam mapas, diagramas, etc., ou seja, formas codificadas de representação para projectos que são iminentemente subjetivos e tem a ver com histórias biográficas, etc. A forma como nós podemos depois adaptar todos estes recursos do Desenho a projectos artísticos é outra história, é um outro lado da questão. Extremamente importante, mas devo dizer que me interessa muito mais esse lado submerso do iceberg, que costumo dizer aos meus estudantes, é 'treinar a caixa negra', é o trabalho do ginásio, não é entrar em campo e começar a jogar a bola. É o trabalho de ginásio prévio para que é isto tudo possa acontecer, o treino. Este treino tem a ver com treinar o músculo, um órgão que é muito moldável ao nosso cérebro. É tipo a acção do olhar com a mente, é compreender as possibilidades que os próprios meios têm, é perceber estratégias também holísticas de desenvolvimento do pensamento criativo através do Desenho.

FPV - *Como o Desenho auxilia/contribui, a partir de suas experiências, da formação artística à formação de professores*

PA - Eu acho que esse problema não é só do Desenho, mas sempre foi um problema de todas as disciplinas. Quem dava Matemática, quem dava Física, quem dava Química eram licenciados que depois iam ingressar nas escolas. Em certas áreas, as Escolas Superiores de Educação poderiam formar em alguns casos como perfeitamente adequado ou como perfeitamente desadequado. Mas nos podemos dizer que igualmente aqui, admito que tenham havido estudantes que tenham saído daqui que tenham ido dar aulas perfeitamente desadequados e com uma experiência de Desenho bastante duvidosa. Dado que para fazer um bom exemplo nós como sabemos não é uma formalidade da Pedagogia em sua relação de compromisso com as coisas. Cuidar de que o aluno vá aprender não é matéria, nem relação que o centro tem... Agora mais importante, creio que estavas a falar disso quando o senso do Desenho não é do ensino superior, mas dos outros níveis, secundário, etc. Isto parece-me ser um dos aspectos mais importante e que acho que esta nova consciência que se tem de uma formação mais específica em Desenho. Acho que o Mestrado em Ensino de Artes Visuais, com o professor José Paiva pode contribuir enormemente pra isso, felizmente. É fazer lobby, fazer pressão para que o modo como estas coisas são ensinadas tenha pelo menos uma estrutura prévia, um senso crítico, que vai depois introduzir-se nas escolas. Repara que o importante não é só ensinar Desenho nas escolas de Desenho, não é o ensinar Desenho nas disciplinas de Educação Visual, é ensinar Desenho em todas as disciplinas. Ninguém aprende o Português a falar só nas disciplinas de Português, se aprende nas de História, nas disciplinas de Física e Química, porque tem que resolver problemas onde o Português está lá inserido. Ninguém aprende

Matemática só nas disciplinas de Matemática, aprende na vida real. Aprende a Filosofia a lidar em todo lado. O problema do Desenho é ele ter sido acantonado só a disciplinas de Educação Visual. Não há razão nenhuma para que numa disciplina de História, um aluno não possa responder a um enunciado, por exemplo, diga-me as características da História Medieval, em História da Arte e ele não possa me apresentar um diagrama que em si mesmo seja muito mais claro que uma descrição verbal.”.

“Sobretudo no ensino do Desenho no secundário, não é só o que fazem nas disciplinas do Desenho, é como se faz um lobby junto das escolas para que o ensino do Desenho seja alvo de transmissão nas outras disciplinas. O que vai caracterizar o Desenho é sempre este processo do qual a nossa mente se compromete com uma ideia que só se pode formular visualmente e isto é muito simples quando nós vemos numa ou noutra disciplina uma capacidade de comunicar como o Desenho de um modo muito mais claro que se eu o fizesse verbalmente. Este lobby é que é um lobby que é necessário fazer junto das escolas, mas também no ensino superior. A Arquitetura tem uma prática constante que é o ensino da Teoria e História da Arquitetura através do Desenho. Não vejo por que razão isto não pode ser expandido em todos os outros ramos. Esse, eu creio que é um desafio pro que se coloca ao ensino e a aprendizagem do Desenho a nível dos mestrados e dos doutoramentos em Artes Visuais.

FPV - *Depois de Bolonha, como é seu trabalho como artista e professor?*

PA - Bolonha não tem a ver com isso, há o excesso da burocracia, isso tem. Mas bem, eu consigo, fiquei bastante satisfeito eu consegui fazer três exposições. Sinto-me bastante realizado, tenho agora outra pra preparar. Repara que isto muitas vezes não tem a ver com as questões do ensino, mas ultrapassa o próprio ensino e ultrapassa a própria escola.

FPV - *É importante um professor de Desenho continuar a desenhar?*

PA - É fundamental, ninguém consegue ensinar o Desenho, se não tiver uma prática, ou seja, ninguém consegue ensinar uma coisa que não conhece. Não podemos ensinar Teoria do Desenho à espera que vamos ensinar Desenho. O ensino do Desenho é o que chamamos por ensino por ensino por exemplificação. Vou citar aqui uma distinção que fazia Nelson Goldman que chamava de sistemas denotativos, que são sistemas simplificativos. Pego uma imagem e posso, ter uma conversa sobre primeiro a relação entre o Desenho e seu impacto social, sobre o problema dos meios do Desenho, sobre a forma como o meio permite desenhar. Mas isto eu estou a descrever uma coisa, mas não exemplificá-la. Grande parte da habilidade do ensino de Desenho, vem da nossa capacidade de apropriá-lo, de mostrar como a coisa se faz. Não é criar

um modelo limitativo, muitas vezes mostrar possibilidades. Quando intervimos nos desenhos dos alunos, repare, trata-se de observação evidente, quando comunicamos com o aluno ao nível do Desenho, sobre as possibilidades dentro de um projecto. O Desenho é uma prática muito dialógica. Por uma razão, muitos arquitetos continuam a ter mesas com folhas, e desenhavam indiretamente. Grande parte do que tu apreende nestes contextos não é a imagem que fica, é o que está a acontecer enquanto a imagem está a surgir. Tu estás a ler ainda que de modo muito inconsciente os aspectos do gesto, da mão, da postura corporal, relacionando-os com a imagem e o que nós formulamos tem a ver com a mistura de todos estes ingredientes. Esse lado, que é o lado da exemplificação, que é o fazer também, um bocado como os professores de Dança. Estão a treinar os coreógrafos, mas estão a dançar também porque faz parte do processo de comunicação e isso é só possível com uma experiência continuada. Também te vou dizer que comecei a desenhar melhor, melhor no sentido de apreciação, de apresentação, a partir do momento em que comecei a dar aulas. Isso obrigou-me também a ser mais consciente daquilo que eu fazia, pensar bem nos passos, para depois os comunicar. Não é possível sequer conceber o ensino do Desenho sem essa prática continuada. Também acredito que a linguagem tem um papel fundamental na forma como se faz o ensino do Desenho. Por que há uma parte em que pede nessa exemplificação, numa aula, mas grande parte da aula é comunicada verbalmente. Nós avaliamos os trabalhos em conversas com os alunos. Aqui a capacidade que a linguagem tem, ativar respostas, criar soluções na mente dos estudantes que possam depois resultar efetivamente numa prática. Isto é um discurso que se vai construindo numa relação muito direta com a prática. Sem a prática, este discurso é completamente sem forma. Ninguém consegue ensinar Desenho, sem antes ter esta experiência. Um professor pode ensinar Teoria do Desenho, mas não pode ensinar Desenho. O ensino do Desenho nunca é um ensino do 'saber o quê', e sim do 'saber como'. Não é um saber oficial, mas daquele que resulta como processo de exemplificação e que se torna muito mais claro como um processo de exemplificação. Nós não podemos ensinar 'o quê' aos alunos, podemos ensinar o que é um Desenho de contorno, podemos ensinar o que é um meio abrasivo, o que os meios abrasivos fazem, mas o propósito é saber 'como', como utilizar isto e conseguir adaptá-lo a situações e circunstâncias distintas. Parece-me que o ensino do Desenho é sempre isto, o 'saber como'. Nós vemos isto no nível 3, no Desenho mais de concepção, mais de projecto, em que ensinamos aos alunos ferramentas do projecto, dinâmicas processuais, mas não podemos lhes ensinar o que ele vai fazer, isso é compromisso dele, o que transporta para as aulas. Podemos lhes ensinar o 'como', como ele dá corpo a isso, que ferramentas ele pode ter para lidar com suas próprias dúvidas, ideias, apreciações. Há aí um outro lado da especulação que aí eu acho que o professor de Desenho é extremamente responsável, que é a Cultura Visual do próprio Desenho. Ninguém consegue desenhar propriamente se também não desenha. Podemos ensinar a História do Desenho, mas não o Desenho sem desenha. Outro aspecto que eu acho que é o compromisso que o professor

tem que é o da Cultura Visual relativamente ao Desenho. Ninguém aprende a desenhar, ou melhor, ninguém aprende desenhar sem conhecer o Desenho. O Desenho é um ato natural, mas é também cultural. O Richard Serra numa entrevista dizia que nós desenhemos os Desenhos que já vimos. De certo modo, quando nós começamos a desenhar, isto implica uma relação direta com todo um imaginário prévio que filtra a nossa relação com a própria realidade. Mas isto é com tudo, não só com o Desenho. Nós vemos a realidade através dos filmes que já vemos. Nós lidamos com as situações da vida através dos livros que já lemos, dos filmes que vemos, das histórias que conhecemos, dos mitos que vamos criando. Faz parte da nossa capacidade de lidar. Nós lidamos com a realidade que representamos também com os Desenhos que já vimos. E esta Cultura Visual é fundamental nos estudantes, quanto mais ampla for, quanto mais modelos de representação eles tiverem, melhor eles encontrarão a sua voz no meio de tudo isto.

Juazeiro – BA - Brasil - 29 de setembro de 2014

Transcrição entrevista com Prof. Me. Euriclésio Sodré

- Universidade Federal do Vale do São Francisco

FPV - *Qual a sua relação com o Desenho e a sua formação na área.*

ES - Em relação à minha experiência e à formação, ela está ligada a aprender a desenhar através da referência e a gente copiar os modelos de anatomia, Desenho da perspectiva e a partir disso também poder criar e desenvolver um Desenho, digamos assim, mais autoral. É claro que a experiência do Desenho de modelo traz um leque de opções e de criação também muito grande. Claro que a referência clássica é interessante e ela pode ser revisitada o tempo inteiro. Eu acho que depois que eu estudei e me formei, eu vejo que qualquer padrão, ele pode ser usado e desenvolvido, apropriado em benefício de um pensamento poético sem desmerecer nenhum padrão. Na verdade, a Arte Moderna questiona um padrão, mas na Arte Contemporânea a gente não vive essa inquietação, pelo menos, eu tinha inquietação do Desenho quando da referência. Desenho clássico, Desenho da Anatomia, Desenho da Perspectiva, ele era um desafio pra eu expressar. Então, eu achava interessante desenhar, copiar muito esses modelos porque achava que a partir deles ia conseguir demonstrar minha habilidade e a capacidade de expressar várias ideias tendo como referência o Desenho clássico. Mas, nesse desenvolvimento e entendimento da expressão artística, eu percebi que eu poderia ir além e ia em algumas oficinas, em alguns cursos, era estimulado a desenvolver um Desenho

próprio, um Desenho autoral. Nisso eu acabei me soltando um pouco em relação à referência clássica, Desenho fotográfico, Desenho anatômico e busquei outros caminhos. Acho que a tensão entre o Clássico e o Moderno ela existe, é normal, é uma escolha. A escolha da forma com a qual você se expressa tem a ver com a sua personalidade e de sua relação com a Arte. Então desenhar talvez tenha sido a primeira forma de expressão que mais me impulsionou a pesquisar o fazer artístico. Como se o Desenho fosse a porta de entrada pra entender o que eu queria em relação à Arte. Hoje em dia, por exemplo eu não me preocupo mais com isso, tou desenhando até menos. Antigamente, vinte anos atrás ou mesmo na Escola de Belas Artes eu desenhava diariamente, muito. Disso aí eu creio que a Pintura ocupou um espaço muito interessante nesse caminho e mais recentemente a Fotografia. Mas eu acho que o Desenho ele foi uma porta de entrada e teve um lugar muito especial durante muitos anos. Acredito que até hoje quando penso em desenhar e quando eu Desenho, eu estou mais preocupado com coisas como a linha, o contorno, o Desenho abstrato, desenhar formas, rabiscar, buscar outras impressões, fazendo mais parte das minha inquietações e das minhas formas de trabalhar.

FPV - *Em relação à construção do currículo do curso na UNIVASF, qual foi a sua preocupação no que tange ao Desenho na organização das disciplinas?*

ES - Em relação às disciplinas de Desenho, creio que abarcaram muito da minha experiência. a experiência da gente fala muito alto e eu ponderei neste currículo muitos dos aspectos distintos do Desenho. Por que mesmo acreditando que a gente precisava estimular e desconstrair alguns padrões,, ainda desconstruir, pois quando a gente apresenta uma disciplina, uma ementa duma disciplina prum estudante, prum jovem, a gente a meu ver tem que mostrar todas as opções e todo um leque de formas de expressão. Dentre eles tinha o Desenho da figura humana, de objetos, da perspectiva. pois nesse momento quando o aluno ele tá entrando no curso acredito que de cara ele já tem algum conhecimento, já tem uma experiência e a gente vai, de certa forma, em todos os aspectos que envolvem a prática do Desenho, estimular a desenvolver uma visão do Desenho clássico, digamos assim, também aos poucos desconstruindo isso. Este termo desconstrução ele vem no sentido não de ação, mas de uma apropriação livre pra que possa entender a dimensão e o que aquela forma pode lhe trazer. Então, a disciplina de Desenho I tem muito a ver com Desenho de formas, de natureza morta, revisitar o Desenho clássico. As disciplinas de Desenho tem não só uma continuidade, ao dividir os conteúdos mas também contextualizar cada um dos conhecimentos. Na disciplina de Desenho I, favorece o viés de que todos os alunos possam perceber as possibilidades de expressão. No Desenho II, a gente propiciou de certa forma uma experiência que a gente tinha em Belas Artes, com o corpo humano. É como se cada parte do Desenho tivesse que ser dividido em módulos, em etapas. Disso, Desenho do corpo humano, Desenho espacial, pra que

ele pudesse nas disciplinas optativas revisitar tudo isso e amadurecido sua experiência, com as leituras, com o debate desenvolver mais a sua criatividade. A gente pode amadurecer na prática o Desenho e escolher, podendo ser uma escolha ligada às experiências, forma de ver o mundo. O Desenho vai traduzir um pouco das inquietações que o artista tem. Não importante é a forma, ele também busca a linguagem própria e quanto mais original ele for, com certeza ele vai mostrar por si só a qualidade.

FPV - *Sobre a prática de Desenho em diferentes campos, como relacionas a tua produção em Desenho com as possibilidades de ensino de Desenho na licenciatura da UNIVASF?*

ES - Como falei anteriormente, a produção da gente influencia naquilo também que a gente transmite, na referência, servindo como exemplo pros alunos. Sempre a gente admira um desenhista, um professor. Na prática mesmo, quando eu mostrava o que tinha feito, coisas que fazem parte da minha história e como artista a gente entende outros artistas e quem tá aprendendo, enxerga as dificuldades deles como um desafio. A gente passa por tudo, por coisas similares ou parecidas e vê que o estudante tem um pouco da gente, do que a gente pensava quando tava aprendendo. Pra o estudante que tem a formação da licenciatura talvez deverá desenvolver uma visão ampla da formação nessa área pois a visão que ele tem o que ele faz vai determinar como ele vai atuar. Enxergar do ponto de vista do outro, das dificuldades do outro e do como o outro pode melhorar e pode ampliar os seus horizontes. ele não deve forçar. Acho que professor deve ser um mediador, entender da linguagem, das formas de expressão, dos conteúdos que estimulam a criatividade, das técnicas, de metodologias que estimulem a criação, Os padrões da forma, da harmonia, de coisas que tem uma dimensão cultural e social, tudo isso vai estar misturado ali. Você observando o que envolve essa metodologia, pois os métodos devem ser contextualizados de acordo com a classe, observando que alguns podem se identificar e outros podem ser estimulados de diferentes formas. No dia-a-dia se observa como cada um se expressa. A liberdade que cada um tem de escolher e identificar o que mais tem a ver consigo próprio e a descoberta. No ensino e no aprendizado tem a descoberta, num lugar especial. Experimentando, praticando com materiais e assim você vai descobrir qual o seu caminho. O artista que não tem uma sensibilidade de educador pode ser interpretado e às vezes pode deixar muito a desejar quando não pensa no lugar do outro.

FPV - *Possibilidades de trabalho com a pesquisa em Desenho e como pode o Desenho estar relacionado com outras disciplinas. Formação no ensino, na produção e na pesquisa artística, tanto como professor, como artista, como pesquisador.*

ES - Os campos de atuação são vários. O Desenho tem um caráter estético, podendo estar ligado a um trabalho com quadrinhos, ao Design. Eu creio que essa relação com outras disciplinas, ela é muito presente. O Desenho se relaciona com a Pintura, com a Computação Gráfica, aparece com toda força e até mesmo na Fotografia, onde se vê a base das formas e no Tridimensional. Eu não sou mais nada, nem uma coisa nem outra mais uma que outra. Talvez no início antes de ser professor, primeiramente eu praticava com o Desenho, me vejo não mais mas me vi como artista. Quando a gente busca trabalhar como educador e aí as coisas se misturam. Na pesquisa em relação ao Desenho talvez eu não tenha investido tanto, durante alguns anos investi muito pelo estímulo de uso de materiais e poéticas diferentes até um certo momento. Duas formas de expressão me tomaram expressão, creio que não sou uma artista de uma linguagem, eu penso na totalidade do trabalho e vejo as etapas. Eu percebo que muitas vezes um trabalho pode começar com o Desenho, ele pode ter uma relação com a Pintura, com a Fotografia, a Computação Gráfica e a Linguagem Tridimensional. Então pode ser uma forma totalmente diferente da tradicional, mas o Desenho tá incluído, acho que sempre vejo o Desenho em quase tudo do meu trabalho. E aí digamos assim, um pilar em alguns momentos de como vejo a Arte e de como vejo a pesquisa em Arte. Chega algum momento em que ele não é percebido mas tá lá na Fotografia, na Computação, sempre chamando atenção de alguma forma. Pra o curso eu creio que como me formei em Magistério no Ensino Médio, fiz a Licenciatura na universidade e me vi na universidade dando aula, estar com as pessoas, vendo as coisas acontecerem, estar produzindo e ver outro produzirem é uma satisfação grande, sendo um papel também, esse campo, ver a produção, ver como suas opiniões são ouvidas e desdobradas, vendo resultados de coisas que você fala e faz não só como artista mas como professor. Atualmente creio que sim, que os estudantes e os professores estão muito envolvidos com produção artística, na pesquisa a produção ela tá acontecendo mas entendo que precisa de um impulso maior em relação à prática da pesquisa, ensino e extensão. Os professores que estão na área atualmente podem argumentar melhor. Talvez só precisa de oportunidade pra poder mostrar, está nos alunos, nos projetos de iniciação à docência, precisa ter mais pesquisa nessa área do Desenho, relacionando outras áreas e projetos pra comunidade.

Juazeiro - Bahia - Brasil - 16 de outubro de 2014

Transcrição entrevista com Prof. Me. Zé de Rocha –

Universidade Federal do Vale do São Francisco

FPV – *Sua visão sobre o Desenho e a sua formação na área.*

ZDR - Bom... minha formação em Desenho é ótimo, né? Apesar de eu ter feito o curso de Bacharelado em Artes na UFBA. Mas eu era um aluno muito relapso, eu admito, que no momento que tava fazendo o curso na graduação, era momento de muita... rebeldia, né? Eu entrei naquele curso com, com aquele afã realmente de utilizar a Arte como uma forma de poder me expressar, de mostrar, de falar aquelas coisas que naquela, naquele momento, entrei com dezoito anos. Então... eu não, eu não amadureci tão rápido assim não. Então naquele momento eu ainda era muito, muito imaturo. E o Desenho naquele momento foi, era um pouco sofrido, também. Por que realmente era uma Escola de Artes, né? Como todo curso de Artes, o Bacharelado ainda muito, muito ligado àqueles... àquela tradição que vem lá da missão Francesa, né? O... O Neoclássico, né? Aquela tradição toda. A Escola de Belas-Artes da UFBA tem cento e tantos anos, né? Nem lembro direito, isso. Então é aquele curso que vem desse, dessa tradição e naquele momento foi um pouco sofrido pra mim, eu realmente não fui um bom aluno, mas aprendi muita coisa. Eu tive, um ótimo, um ótimo professor chamado Onias Carmanelli. O próprio Onias ele tem uma bagagem muito grande e mesmo naquele impasse ele também era um professor muito rígido, mas mesmo naquele impasse, eu... consegui fluir muita coisas dele que hoje eu utilizo, né? Hoje eu admito que tem muita coisa que, que, que restou em mim daquele tempo. Mas a formação mesmo foi muito conturbada. É isso que eu estou lhe dizendo. Naquele momento eu tava querendo, tinha um interesse muito maior pela Pintura. Por que eu via na Pintura, eu tinha influência dos... Neo Expressionistas, né?

FPV - *O Fovismo?*

ZDR - Não, mais os Neo... mais aqueles artistas ali da... da Alemanha. Que aqui no começo... no meado, da década de 80 estavam, estavam em voga. O Baselitz... enfim. Então eu tinha muito... aquele afã de pintar, de jogar tinta na tela e de me expressar e de fazer algo muito, muito mais... solto, né? Do que propriamente o Desenho estava se apresentando pra mim, né? Naquele momento o Desenho na universidade era como é nesses cursos de Artes, aquelas disciplinas basilares, aquela disciplina inicial onde você... é, configura, onde você aprende a

ver, né? Então, era muito penoso naquele momento. Mas eu já tinha, por outro lado, um aprendizado... falar de auto-didatismo é meio... complicado, porque em algum lugar você vai procurar o conhecimento, né? Mas eu já tinha essa bagagem de... na infância, na adolescência toda ter essa prática de Desenho, né? Então... é... os manuais me ajudaram muito. Os manuais de Desenho. É... e hoje eu vejo autores, por exemplo o Gomes Molina e naqueles vários livros que ele tem, ele vai citar as questões dos manuais, né? Tem livros só sobre isso, né? Se eu não me engano. E ele faz uma relação, né? E ele e aquele companheiro dele Lino Cabezas.

E aí... ele faz um apanhado dessa tradição, entre aspas, dos manuais, por que acabou se tornando uma das formas mais acessíveis e práticas de você ter um primeiro contacto e, e, estudar Desenho, né? Então eu agradeço muito à esses autores, né? Os manuais de Desenhos que eu estudei, as compilações várias editoras, é... então o meu estudo foi isso. E principalmente também junto e paralelo aos manuais de Desenhos, é... as influências da minha época, da minha juventude que era o quê? História em quadrinho que era o contato que eu tinha com a Arte por que morava no interior da Bahia.

É... no momento que não existia *Internet*, não existia nada disso. Ou era televisão ou banca de revista principalmente. Na banca de revista eu encontrava o fundo da Revista Veja que até hoje tem uma seção dedicada à Arte, mas naquele momento na década de 80, com a geração 80 estava muito mais forte isso, então eu encontrava o fundo da Revista Veja e nas revistas em quadrinho. Ali sim foi uma influência forte do Desenho, por que história em quadrinhos é basicamente, Desenho, Desenho com nanquim, então aquilo me influenciou muito, né? E você começa a copiar aquilo. Que a cópia também eu vejo como uma fase da aprendizagem muito, muito importante... então veio com essa bagagem. Quando eu entro na Escola de Belas-Artes, com a vontade de me expressar, eu me deparo com aquela metodologia bem rígida, bem prática, e, e, de exercícios, né? Constantes e tal. Como eu te disse, foi bom, mas no momento eu não achava bom. Não era bom. Não era prazeroso, pois é. E hoje eu tenho... eu me vejo numa situação muito parecida com esse professor que eu tive. É... apesar de não ter... assim, não gosto de ser tão rígido quanto ele, né? É... e também discordo com certas, assim... certas linhas acadêmicas que ele utilizava, mas mesmo assim eu me sinto numa posição parecida, por que o Desenho carrega isso, né? Como a gente estava conversando, né? O aluno chega com essa... pré-definição ou essa imagem do Desenho, e ele quer fazer isso, ele quer fazer aquele Desenho super-realista, ele quer saber olhar o real e copiar aquilo e ele se sente intimidado com isso. E é complicado você primeiro desfazer esse medo e essa imagem inicial do Desenho, que o Desenho não é só isso, isso é uma parte, mas o Desenho é muito mais amplo. Então é uma dificuldade muito grande desfazer isso e, é... fazer com o que ele note que é... apesar de tudo, apesar do Desenho poder ser mais prazeroso, poder ser mais livre, mas o exercício é uma parte importante do aprendizado do Desenho. Eu não vou ensinar, não existe uma fórmula assim de

ouro, olha faça assim que você vai sair desenhando, não existe. É exercício. Então eu não vejo uma outra forma de, se ele quer fazer um Desenho realista, não vejo um outro caminho se não exercitar e às vezes o aluno se depara com, é... com a prática que ele não, sabe? Ele tá no momento, como eu estava naquele início da Escola Belas-Artes, no momento de querer as coisas com mais rapidez, né? De alcançar um... aquele objetivo de forma mais prática, de pular de galho em galho e às vezes ele se decepçiona, porque tem de exercitar.

FPV - *E demanda tempo. E sobre o Desenho no currículo, como você vê ele organizado na sua formação e na UNIVASF?*

ZDR - Lá no meu curso, no Bacharelado, a gente teve, eu acho que eram umas cinco disciplinas obrigatórias ou seis de Desenho, mas acho que eram umas sete ou oito disciplinas no total. Tinha as questões mais iniciais, eu lembro que o Desenho I era voltado para um Desenho sempre de representação, mas um Desenho de representação em que você, em que a gente primava pelas formas naturais. Então, pegava uma pedra, um tronco de árvore e nisso a gente aprendia sobre observação, sobre textura, claro e escuro. Os outros eu acho que Desenho II e III já eram figura humana, focava nisso e tinha mais alguns Desenhos que focavam na questão da forma, da Gestalt. Desenho V ou VI eram exclusivamente questões formais, de composição. Eu na verdade quando fiz esta disciplina foi com um professor e esse professor nem trabalhava com o que a gente chama de Desenho, assim, com lápis, mas trabalhava com colagem e a gente fazia composição. Estava as questões da Gestalt, do Rudolf Arnheim e apenas com colagem a gente estudava aquele assunto e era Desenho. O Compor também é desenhar, o formar. Foi muito interessante essa parte. Eu lembro que tinha um Desenho que era iniciação ao Design. A minha formação na UFBA foi interessante porque conviviam juntos no mesmos espaços o curso de Artes, Bacharelado e Licenciatura, o curso de Design, o curso de Decoração que hoje chama de Design de Interiores. Dialogam muito os cursos, você tem disciplinas que são oferecidas a vários cursos. Eu lembro que teve um desses Desenhos que era iniciação ao Design em que se enxerga o Desenho em outro universo que não só o do papel e do grafite. Tocando nesse ponto, nesse período eu abandonei o curso, por uns três anos eu larguei Arte, por conta de questões pessoais, a universidade tava num momento ruim, com várias greves. Fui fazer Design e preferi fazer na UNEB, cursei alguns semestres de Design onde vi o Desenho mais ligado à Ilustração, onde o computador entrou mais na minha formação... e até hoje faz parte da minha produção. No meu trabalho eu não faço um Desenho direcionado para o meio virtual, mas o computador é uma ferramenta, você acaba usando fotografia digital e depois você trata aquela imagem, reprocessa, pra depois ela virar... ai gosto muito de trabalhar com os meios analógicos e aquilo tudo volta para o grafite, para o carvão. Depois dessa formação em Design que não

conclui, eu voltei pro curso de Artes que ai finalizei. A minha formação foi meio mambembe, apesar de ter feito o Bacharelado, eu não primei muito na época pelas aulas de Desenho. Sobre a questão do currículo, o curso de Artes daqui a gente tem três disciplinas de Desenho, duas obrigatórias e uma optativa. Essas duas obrigatórias, eu já falei até pro pessoal aqui. Elas forma formatadas pelo pessoal do colegiado oriundo também da UFBA. Eu enxergo ali, muitas das questões que eu já tinha visto na minha graduação na UFBA. O que eu sinto dificuldade, não sei se é por contadas ementas ou por conta do tempo. Eu acho as ementas muito substanciosas, carregadas pelo pouco tempo que a gente tem. São praticamente duas disciplinas em que a gente tem que ver quase tudo que eu vi de Desenho. Alguns assuntos eu tenho que priorizar e acaba que de vez em quando algo sai meio truncado. Dou prioridade, por exemplo em Desenho I, os alunos aqui tem características bem distintas. Ou ele entra com alguma bagagem de Desenho, de Arte, porque ele quer ser artista e o nosso curso é a opção que tem na região. Então, ele já vem com algum traqueja ou ele entra totalmente cru, que geralmente é o pessoal que vem pra fazer a Licenciatura. Não necessariamente uma coisa implica na outra, mas basicamente é isso. Ou é bem cru ou tem algum traquejo porque quer ser artista e ai eu me deparo em Desenho I com essa questão. Em atender assim não deixar decepcionado aquele aluno que já sabe alguma coisa, mas também tenho que considerar aquele aluno que não sabe pegar no lápis, fazer a ponta de um lápis. Eu tento mostrar que tem várias maneiras de usar o lápis que não apenas aquela que a gente escreve. Quem vai para um Bacharelado já vai com isso pronto, então em Desenho I eu me deparo muito com isso: be-a-bá. Tenho que mostrar os materiais, pois não conhecem, em Desenho só conhecem grafite sobre papel e há muito mais além disso... fora os outros que a gente inventa, com uso de computador. A questão não é o instrumento, não é o meio, mas a intenção de riscar. O Desenho I é basicamente essa iniciação que eu me deparo com estas questões e depois vou primando naqueles assunto que creio que são imprescindíveis. Eles tem que ver perspectiva, saber utilizar um pouco de luz e sombra, de medição se eles querem fazer Desenho de observação, como é que se dá aquele Desenho retiniano como diria Duchamp. Por que é um pedaço muito grande da História da Arte a prática artística. Decido os módulos e vamos vendo um pouco de cada coisa e não dá para ver com amplidão tudo, pois como falei é apenas um semestre pra cada disciplina de Desenho obrigatória. Figura humana, Desenho de corpo, então no meio de tudo isso eu tento incluir algumas coisas que a meu ver eu chamo de *abrir cabeça*, em aulas que eu chamo aulas de *abrir cabeça*, em que mostro que Desenho também não é só isso. A partir de Desenhos e práticas eu tento mostrar um lado do Desenho que vai mais pra construção, pro lado lúdico, pro pensamento, pro projeto. Então, eu tento mostrar pra eles que Desenho não é sé também essa prática do papel e do lápis, mas que Desenho está também em várias práticas. A disposição da sua sala, como você organizou ela, você tem um Desenho o que é o que a gente chama de o Desenho ampliado, que tá contido, que tá presente em outras práticas da vida.

Então, pensar o Desenho dessa maneira. Enfim, quando você projeta e nesse projetar e você já rabisca alguma coisa, você já está fazendo Desenho, tá pensando junto com o papel, com o lápis. É uma parte importante do Desenho que eu tento mostrar pra eles. Vou incluindo na nossa ementa, como disse é uma ementa robusta para tão pouco tempo. Em Desenho III, tem essa questão na ementa é onde a gente trabalha com o Processo Criativo. Das três, é a que sinto maior dificuldade, porque apesar de parecer que ah, pronto, o pessoal vai se soltar, mas eu sinto essa dificuldade dos alunos de trabalhar com essa liberdade. Enquanto em Desenho I e II eu aplico um exercício e digo faça isso e eles seguem, no momento em que você dá o mínimo de liberdade, tipo, o último exercício que eu fiz que lembro foi o seguinte: todo mundo tem celular né, todo mundo tem uma máquina fotográfica, etc, eu pedi pra eles fotografarem um objeto, mas já imaginando como seria esse objeto sendo desenhado ou com lápis ou carvão. Traga a imagem pra gente discutir como será essa imagem, numa composição pra então a gente ver como ficaria esta imagem numa composição gráfica, num Desenho. Só isso. Foi uma complicação, porque essa parte da liberdade de escolher o objeto e fotografar, eles não conseguiram lidar com isso. Que objeto eu faço? Travaram...

FPV - *Isso deve ter muito a ver com o modelo de escola que eles tiveram antes de chegar à universidade.*

ZDR - Imagino. O Desenho III aqui que prioriza o Processo Criativo eu sinto essa dificuldade porque eles vem do Ensino Médio que tem essa coisa, faça exercício. Desenho I e II eu tou tentando já inculcar uma coisa de criação, pois se eu ficar nessa coisa de só exercício que é necessário, mas é a mesma linha do Ensino Médio. Quando chega em Desenho III que é a hora deles pegarem aquele conhecimento e inventarem aí é terrível, eles travam.

FPV - *Tem uma disciplina na UPORTO que pende pro Desenho na vista mais criativa e há intercâmbio nessa disciplina com estudantes de outros países. Eles desenvolvem uma produção mais artística na perspectiva do Desenho mais amplo...mas é também uma disciplina optativa.*

ZDR - Talvez fosse uma sugestão interessante pro curso de Licenciatura ter uma disciplina como essa. Desenho Criativo. Por essas questões todas que te falei, os alunos necessitam relaxar um pouco e outra o seguinte já que vão ser educadores tem que pensar na sala de aula. E você vai trabalhar com criança pequena e não vai trabalhar com cópia, você pode trabalhar, por exemplo com perspectiva numa forma diferente, usando linha, cabelo, caixa de fósforo. Então, seria uma sugestão.

FPV - *E como você vê a prática do Desenho e os campos que cruzam esta prática?*

ZDR - Já é, digamos parte quando começo a dar aula, parto desse princípio. Quando começo a dar aula já é um ponto-chave pra mim essa noção do Desenho ampliado. E esse termo ampliado vem lá do campo expandido, da Rosalind Krauss que a gente compreende as linguagens, não mais como linguagens estanques. Como Pintura é Pintura e Desenho é Desenho. Tem então pontos de conexão, de misturar Desenho com Pintura, com Escultura. Tem momento que você não sabe o que é, onde termina um e começa o outro. Acredito que vai muito da intenção do artista. Hoje percebo que muita coisa do que eu fiz tinha a linha como sustentação, tinha o risco, o traço, né. Mesmo quando era Pintura. Hoje em dia eu percebo muita coisa do Desenho na minha Pintura. Eu já parto desse princípio e não só nas Artes. Quando você vai se aprofundar nas questões do Desenho que esse conhecimento obtido durante o meu Mestrado, lendo esses autores que falam sobre isso, como a Derdyk, a Tiburi, brasileiras, mas tem outras também que falam sobre isso. Então eu comecei a compreender também esse Desenho ampliado não só restrito ao campo da Arte mas também a prática do Desenho incutida em vários campos da vida e dos saberes humanos. É só parar também para perceber um pouquinho. Das coisas mais óbvias que a gente pode citar, como na Arquitetura, enfim, no próprio Design que já é híbrido entre Arte e Ciência, mas você pode perceber também e isso eu acho muito importante pro aluno de Arte começar no contato com o Desenho, a observar as coisas a partir do olhar do Desenho. É como se fosse o víruzinho que você bota lá e de repente o aluno começa a sentir os sintomas desse vírus e começa a perceber o Desenho em várias coisas. Então eu já falei gente olha, não tenha essa paranóia com o Desenho. As vezes eu tou conversando com você eu tou percebendo o formato do seu rosto, em que posição tá o olho. Se eu fosse desenhar... Mas professor, é assim mesmo, o senhor é maluco? Mas aí é um vírus, e acaba virando uma febre assim. Por que você passa a perceber, anda na rua e vê a percepção dos fios de energia e se teu olhar tá apurado nas questões de Desenho. Primeiro, vai fazer a relação já com os elementos, com os conceitos do Desenho. O fio e a linha não é a linha desenhada é aquela que tá no espaço. Aquele estudo, mesmo num gato, alguém fez ali um estudo pra poder instalar aquilo ali e puxar energia, a forma. Isto já é Desenho, você planejar. E se tiver o olhar mais artístico, daquilo ali sai um trabalho. O Péricles Mendes tem um trabalho de Fotografia, mas é Desenho. Pega essas ações todas e faz um mosaico incrível só com montagem fotográfica a partir dos fios que estão aí pela cidade. Então, é uma percepção a partir da compreensão do Desenho de forma ampla que vai ajudar também no seu trabalho em arte, no seu trabalho em Desenho. Muita coisa do que eu fiz, nessa Poética, que eu chamo de Poética do Risco, foi muito baseado nisso nessa concepção então quando eu comecei a trabalhar com o fogo tinha muito essa relação com o risco, com a própria palavra risco, como uma

especificidade da língua portuguesa, o risco como um traço e o risco como perigo, de registro. Eu comecei a trabalhar com fogo, né o trabalho final do Mestrado hoje eu até discuto se aquilo realmente, na dissertação eu falei, se aquilo a gente pode classificar como Desenho, eu vejo também que lembram Pintura, Gravura, mas intenção inicial partiu do Desenho, do risco, do traço.

FPV - *O risco e o arriscar.*

ZDR - É, o risco de correr perigo. Então, é pra mim importante na sala de aula é poder falar dessas coisas. Mostrar o Desenho de forma ampliada, pra gente não cair nessa coisa dessa ideia do Desenho. Eu falo muito do cara do Youtube que Desenha a Angelina Jolie e os alunos ficam loucos né, que é como uma fotografia e os alunos querem fazer igual. Mostra esse Desenho de outra forma pra eles também abrirem o horizonte, ampliarem o repertório, mas mesmo assim tem ainda umas coisas, alguns conceitos básicos do Desenho que são úteis na vida artística deles toda e eles vão precisar também. Questões de linha, de sombra, de perspectiva, trazer estes elementos, eu acho importante. Atualizar estes conhecimentos. Pro professor e pro aluno eu acho isto importante.

FPV - *Em relação às possibilidades de trabalho e pesquisa em Desenho e ensino de Desenho e como percebes a articulação do trabalho do professor que é artista e pesquisador. Enquanto campo de trabalho, de atuação.*

ZDR - Não necessariamente professor tem que ser artista e pesquisador tudo junto. Por exemplo, esse professor que falei o Onias, raramente você vê um trabalho dele. Agora ele vai expor, ele tá pra se aposentar compulsoriamente. Raramente você via um Desenho dele, ele trazer algo dele. Eu sabia que ele trabalhava em casa e tal, mas não era artista atuante, mas era um ótimo professor, em termos de técnicas e conhecimento. Então não sei se uma coisa implicaria em outra, mas no meu caso, eu não consigo dissociar. No meu caso pessoa né. Como te falei eu não tive uma formação metodológica, certinha, foi meio truncada e acabou que o que eu passo em sala de aula é muito da minha prática, do que eu aprendi fazendo, lendo, daquilo que experimentei coisas que sei que são legais que dão certo, ideias que podem surgir de certas experiências, tem muito a ver com meu trabalho.

FPV - *Então, por exemplo, não pode ensinar Desenho quem não sabe desenhar?*

ZDR - Será? Não sei. Por que assim o Desenho ele tem uma característica interessante porque

dentro das linguagens artísticas eu sinto que ele é como se fosse a Matemática, junto com as outras disciplinas que a gente vê na escola. Ele é meio Matemática porque você exige um treino, tem questões específicas que você tem que estudar. Perspectiva é uma coisa bem pontual para se falar sobre isso. Perspectiva você pode sentar pra estudar, tem equações e tudo, pode ver uma perspectiva mais artística mas mesmo assim é um lugar onde você tem que parar, prestar atenção entender e depois aplicar. E meio Matemática né. Então, hoje eu tou dando aula aqui na Licenciatura mas também no PARFOR (Programa Nacional de Formação de Professores) e é um outro público pois já são professores que tem uma bagagem né e tão se especializando em Artes. São pessoas geralmente mais velhas e sinto que pouca a partir, elas não tem a prática do Desenho, nenhuma. Mas eu sinto que a partir daquele conhecimento ali, elas vão conseguir também transmitir. Elas vão conseguir pegar aquilo que tou mostrando a elas, oh a perspectiva pode ser vista de uma forma mais simples. Não vou dar fórmulas mirabulosas pra elas porque não precisa. Mas elas vão conseguir pegar aquele assunto ali e passar pros alunos delas. Eu acho que não necessariamente precisa ser uma artista ou ter uma capacidade de Desenho grande pra, agora vai depender do nível dos estudantes né. O que eles tão procurando, lógico. Pra elas, que vão aula pra criança, pra adolescente, aquilo vai tar tranquilo. Mas se fosse dar uma aula mais avançada, já taria mais complicado e ai teria que ser uma pessoa com mais traquejo. É muito relativo isso. E ai você entra nos vários compartimentos do Desenho. O Desenho vai servir pra criança, pro arquiteto.

Eu tenho umas questões... eu vim do Bacharelado, eu vim duma formação pra ser artista e agora eu tou ensinando na Licenciatura e é um outro campo que tá se abrindo pra mim tanto como profissional dando aula mas também dessa percepção do que esse pessoal que eu tou formando vai fazer depois... e é uma discussão que a gente tem aqui no Colegiado, às vezes até de uma forma acirrada se abre um Bacharelado, se não abre...

FPV - *Mas é necessário pra região, tem uma potência e carência da formação de artistas.*

ZDR - Mas é aquele velho papo, pouca eu já fui formado como artista, mas basicamente minha sobrevivência hoje é como professor de Arte. Não tu me queixando, pelo contrário, adoro. Mas assim, é um argumento que eu falo. Quando falastes em trabalho veio isso em mente. Será que todo mundo que aprende a desenhar necessariamente vai ser um profissional da Arte? Ou não, certas questões da Arte, não só o Desenho, mas a Pintura, a Música, a Dança teriam que ser mais de uma formação humana, básica que toda pessoa devia ter na escola. E ai eu já vejo uma importância muito grande pra esse profissional que eu tou formando. Ele vai ser gente que vai fazer gente e vai formar pessoas. E ai eu tenho essa consciência agora de deparar com um mundo que era distante do meu e gosto muito em me deparar com uma área que poderia ser

muito mais valorizada em nosso país.

FPV - *E tem uma carência maior ainda, há pouquíssimos professores na região com formação artística em nível de graduação.*



