



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Instituto de Artes

Departamento de Artes Visuais

Regina Claudia Rodrigues Gomes dos Reis

**O ensino formal e informal de Artes Visuais:
reflexões sobre processo criativo, métodos e práticas**

Brasília

2016

Regina Claudia Rodrigues Gomes dos Reis

**O ensino formal e informal de Artes Visuais:
reflexões sobre processo criativo, métodos e práticas**

Trabalho de conclusão do Curso de Graduação em Artes Plásticas, Habilitação em Licenciatura, do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília. Orientador: Professor Dr. Luiz Carlos Pinheiro Ferreira.

Brasília

2016

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados fornecidos pela autora.

R375e

Reis, Regina Cláudia Rodrigues Gomes dos

O ensino formal e informal de Artes Visuais: reflexões sobre processo criativo, métodos e práticas / Regina Claudia Rodrigues Gomes dos Reis; orientador Luiz Carlos Pinheiro Ferreira. -- Brasília, 2016. 83 p. Monografia (Graduação - Licenciatura em Artes Plásticas) -- Universidade de Brasília, 2016.

83 p.

1. Artes visuais; 2. Ensino formal e informal, processo criativo, prática docente; 3. Formação discente. I. Pinheiro Ferreira, Luiz Carlos, orient.
II. Título.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Instituto de Artes

Departamento de Artes Visuais

Regina Claudia Rodrigues Gomes dos Reis

**O ensino formal e informal de Artes Visuais:
reflexões sobre processo criativo, métodos e práticas**

Banca examinadora:

Orientador – Professor Dr. Luiz Carlos Pinheiro Ferreira – Universidade de Brasília

Professora Dra. Lisa Minari Hargreaves – Universidade de Brasília

Professora Dra. Luisa Günther – Universidade de Brasília

Dedicatória.

Dedico este trabalho aos meus filhos Daniel e Maysa, companheiros de alma e futuros companheiros de profissão; ao meu companheiro de todas as horas, Anchieta e ao Prof. Dr. Luiz Carlos Pinheiro Ferreira pela orientação precisa e dedicada em cada passo do caminho percorrido.

Agradecimento.

Aos alunos e colaboradores que
gentilmente compartilharam suas
experiências.

Resumo

O presente trabalho apresenta reflexões sobre o ensino das artes visuais e seu processo criativo, perceptivo e estético, a partir dos métodos e práticas adotadas em contextos formais e informais de ensino e aprendizagem. Abordamos a questão histórica do ensino da arte, o trajeto social do desenvolvimento e das práticas metodológicas nas artes visuais. Investigou-se também, a imaginação, a formação discente e a atuação docente, objetivando compreender as vertentes teóricas e a prática do desenho, por meio de entrevistas com os colaboradores do Instituto de Artes Amilcar Mendes e com os alunos do ensino médio do Centro Educacional 05 de Taguatinga Norte. Nesse sentido, a pesquisa privilegiou considerações e direcionamentos que contribuam para repensar o ensino de artes no que concerne ao contexto formal e informal de aprendizagem, sobretudo, ao salientar a experiência como caminho para a construção de conhecimentos.

Palavras-chave: artes visuais; ensino formal e informal, processo criativo, prática docente; formação discente.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desenho em caneta esferográfica do Colaborador Gabriel – aluno do Inst. Amílcar Mendes – realizado durante o 1º semestre de 2016. Acervo particular da autora.

Figura 2 – Aguada de nanquim colorido do Colaborador Gabriel – aluno do Instituto. Amílcar Mendes – realizado durante o 1º semestre de 2016. Acervo particular da autora.

Figura 3 – Desenho em aquarela e grafite da Colaboradora Ana Maria (não autoral) – aluna do Inst. Amílcar Mendes – realizado no 1º semestre de 2016. Acervo particular da autora.

Figura 3 – Desenho em aquarela e grafite da Colaboradora Ana Maria (não autoral) – aluna do Inst. Amílcar Mendes – realizado no 1º semestre de 2016. Acervo particular da autora.

Figura 4 – Desenho em aquarela e lápis de cor da Colaboradora Nazaré – aluna do Inst. Amílcar Mendes – realizado no 1º semestre de 2016. Acervo particular da autora.

Figura 5 – Colaborador Matias – aluno do Inst. Amílcar Mendes durante execução de desenho com lápis de cor – aula do 1º semestre de 2016. Acervo particular da autora.

Figura 6 – Aquarela da Colaboradora Janaína – aluna do IAAM – realizado no 2º semestre de 2015. Acervo particular da autora.

Figura 7 – Colaborador Éder desenvolvendo pintura com guache – trabalho realizado no 1º semestre de 2016. Acervo particular da autora.

Figura 8 – Aquarela da Colaboradora Patrícia – aluna do IAAM – realizado no 2º semestre de 2015. Fonte: própria. Acervo particular da autora.

Figura 9 – Conjunto de fotos. Colaboradores do Inst. Amílcar Mendes – turma do período matutino - 1º semestre de 2016. Acervo particular da autora.

SUMÁRIO

Para iniciar a travessia...

Pelo caminho formativo em artes visuais-----	09
Motivos, implicações e objetivos da pesquisa-----	11

Atravessando a pesquisa

Pelo caminho histórico do ensino de artes-----	14
Pelo caminho social da educação e do ensino das artes: pensando o desenho -----	18
Caminhos do processo criativo: dinâmicas do ensino formal e informal -----	25
Criatividade e imaginação no ensino da arte -----	30
Caminhos metodológicas: entre a teoria, a formação e a atuação -----	34
Um olhar sobre a prática com o desenho -----	37

Sobre o caminho percorrido

Considerações -----	40
Referências-----	43

Anexos e Apêndices -----46

Anexo A: Solicitação de autorização [Estágio e IAAM] -----	46
---	----

Anexo B: Termo de consentimento e autorização [Estágio e IAAM]-----	48
--	----

Apêndice A: Roteiro e transcrição de entrevistas com alunos do Centro Educacional nº 05 de Taguatinga Norte – Estágio Supervisionado I -----	50
---	----

Apêndice B: Roteiro e transcrição de entrevistas com os alunos do Instituto Amílcar Mendes – IAAM – Unidade Águas Claras -----	56
---	----

Apêndice C: Roteiro e transcrição do Grupo Focal com alunos do Instituto Amílcar Mendes – IAAM – Unidade Águas Claras.Figuras -----	72
--	----

Apêndice D: Figuras-----	75
---------------------------------	----

Para iniciar a travessia...

Pelo caminho formativo em artes visuais

O interesse pela arte parece ter surgido no processo de formação de minha percepção como pessoa, em detalhes que devem ter passado despercebidos a mim. Eu tinha facilidade de representar formas, reproduzir objetos, plantas, atração por cores e texturas, obsessão por uma caligrafia desenhada. Nada que fosse excepcional a qualquer criança, talvez apenas características mais exacerbadas em determinados aspectos.

Descobrir a arte como campo de estudo e de atividade profissional, no entanto, foi um marco, tanto positivo quanto negativo. Positivo por ser a possibilidade de trabalhar com o que, para mim, era fonte de um prazer difícil de ser explicado. Negativo por desvendar a intrincada relação hierárquica estabelecida entre o que era valoroso e o que não era a título de reconhecimento econômico e social.

Querer ser artista na minha posição social era, no mínimo, pejorativo: meus colegas de escola pública em um bairro de periferia, meus pais e parentes naturais de um país há pouco tempo rural e ainda submerso nas sombras de um sistema ditatorial, as pessoas do meu convívio em geral, não concebiam pretensões de natureza financeira tão pouco viável ou de status social dúbio.

Críticas e objeções assustaram, mas não me dissuadiram e segui pelo curso de bacharelado. Findo o Bacharelado em Artes Plásticas na Universidade de Brasília, eu me perguntava o que todos me perguntavam ao longo do curso: o que é ser bacharel em Artes? Era portar o título de um conhecimento fascinante, mas solitário, o prêmio daquele que trilha o caminho com a placa de “sentido proibido”. E cedendo ao lugar comum do que é mais rentável em termos de custo-benefício para se sustentar quando não se é rico o bastante para se investir em uma carreira solo de artista ou não se tem a coragem necessária de se pagar o (alto) preço pelas escolhas difíceis, me tornei

servidora pública. Tempos depois, decidi retomar os estudos em Artes numa pós-graduação de Artes Visuais, Cultura e Criação pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. O curso teve como resultado a monografia *Distorção, fragmentação e profusão: ruídos constitutivos da linguagem visual*, apresentada como poética da *Instalação Fractal*

Após essa reinserção no amplo e deslumbrante campo dos estudos, estava revigorada a provocação da arte em suas potencialidades críticas e criativas e em seu caráter transformador e transgressor. Questões que fazem arte indissociável da vida na impossibilidade de se distanciar a estética do cotidiano e de todas as relações que permeiam a minha existência em contraposição aos padrões consensuais que podem engessar pensamentos e modelar condutas segundo parâmetros herméticos e ideologias legalistas. Cada Alice com seu gato: O caminho agora realmente fazia sentido, eu não estava na contramão, pois sabia onde queria chegar¹.

O retorno ao Departamento de Artes Visuais como licencianda se deve a uma disposição renovada de pagar o preço devido ao sonho, por mais romântico que possa soar. Nem só de balancetes de custo-benefício vive o homem e definitivamente, o valor da arte para mim não é contestável. Creio que ele nunca foi, mas confesso que por muito tempo desisti de ser paladino em defesa do que parecia uma consensual causa perdida.

Um outro fator determinante de reaproximação da arte foi o início como docente no Instituto de Artes Amílcar Mendes² o qual fez emergir a latente vontade de aprender para ensinar. Nas aulas percebi que a experiência como licencianda de Artes Plásticas poderia configurar um lócus da minha trajetória pessoal (biográfica), numa perspectiva que me levou a considerações entre a atuação docente, a formação discente e a

¹ Ver: CARROL, Lewis. Alice no país das maravilhas. Capítulo 06. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/alicep.html>. Acesso em 28/05/16 >

² INSTITUTO DE ARTES AMÍLCAR MENDES – IAAM – fundado em 2003, funciona em duas filiais – Sudoeste e Águas Claras (2012), na qual iniciei como professora em 2014.

dimensão teórica e metodológica necessárias para o ensino, tanto formal – recebido na Universidade e ensinado nas escolas públicas e privadas, quanto informal, ministrado em institutos e espaços destinados ao ensino de técnicas e métodos para aprimorar ou desenvolver o desenho.

Motivos, implicações e objetivos da pesquisa

O interesse de pesquisar o ensino da arte e de tentar compreender se o mesmo tem ou deveria ter uma função e qual seria, parte da percepção de que o contato com a arte e a apreensão das relações estéticas na sociedade são um princípio de humanização, capaz de despertar a autoconsciência e a consciência coletiva para as hierarquizações explícitas e implícitas sob o uso dos signos e linguagens do cotidiano.

Sob tal afirmação, subentende-se outra, a de que o lugar de um educador e de um pesquisador é um lugar de parcialidade, pois que sua visão jamais deixará de trazer as marcas de sua subjetividade, embora seja igualmente, o lugar de distanciamento crítico capaz de possibilitar abrangência ao conhecimento com clareza, objetividade e sinceridade investigativa; nas palavras de Gilberto Velho (1978, p. 129), a realidade trivial ou “exótica” sempre será filtrada por um ponto de vista do observador, onde uma objetividade relativa, um tanto ideológica e definitivamente interpretativa estará presente, a despeito da importância do rigor científico no estudo da sociedade.

Decidir retomar os estudos em artes e se tornar professora é afirmar o amor à experiência estética e a crença do quão transformadora e gratificante essa experiência pode ser, tanto no aspecto pessoal e interpessoal quanto nas interações sociais e midiáticas da cultura.

O processo de desenvolver a percepção estética e aprender a ensinar artes com base na experiência educacional, acadêmica e de produção artística com respaldo biográfico, parte da premissa de que os questionamentos ao processo de ensino das artes serão inevitáveis. As práticas educacionais utilizadas em ambientes de ensino têm contribuído para o processo criativo e para a construção da percepção estética dos estudantes a quem pretendem formar? Estariam essas práticas desenvolvendo a

criatividade e auxiliando os estudantes a perceber as relações estéticas que as artes visuais propõem e sua correlação com suas realidades? Nesse sentido, tais inquietações foram deflagradoras de uma questão de pesquisa que ganha amplitude a partir da seguinte pergunta: Pode o ensino, tanto formal quanto informal das Artes Visuais, contribuir para o processo criativo face aos métodos e práticas adotados?

As Artes Visuais estão indissociavelmente vinculadas ao processo criativo, bem como, à percepção estética do sujeito no mundo, e esta, vincula-se as suas experiências mais primordiais, seja ele consciente ou não dessas experiências.

As elaborações sociais – elementos culturais presentes nas relações sociais, familiares, de trabalho, escolares, acadêmicas e demais formas de convívio diário – nos levam a percepção da nossa própria subjetividade ou nos distanciam dela e podem tornar essa percepção e nossas experiências, conceitos ou conteúdos disciplinares presentes ou ausentes de nossas reflexões vivenciais no processo de aprendizagem. Nesse aspecto, aquilo que se torna necessário aprender para poder estar no mundo e participar ativamente dos sistemas produtivos e culturais – e todo esse processo, pode estar relacionado à forma como sistematicamente se tratam os métodos e as práticas educativas.

Parte-se do princípio de que o ensino da arte pode favorecer essas reflexões e percepções se ocorrer em um espaço dialógico, interativo e criativo, capaz de proporcionar não somente a mera assimilação de conteúdos, mas de oferecer as condições da inventividade e de uma perspectiva crítica, numa dimensão apta a considerar os interesses reais – não projeções ideais – daqueles envolvidos nesse processo.

Afirmar que cumpre ao ensino da arte desenvolver a percepção das relações estéticas na sociedade como um princípio de humanização apto a gerar a consciência das hierarquias sociais, chega a ser uma presunção, tomando por arrogante a própria crença no conceito de humanização e considerando-se mesmo os próprios objetivos fundadores da educação no processo civilizatório como uma força coercitiva.

Assumindo, assim, nossas limitações, começemos por ser sinceros e críticos como o fez Dewey (2010, p.70-71), quando salienta que a compreensão da arte e de seu papel na civilização não parte de louvores a ela nem do reconhecimento das obras de arte assim reconhecidas, mas da percepção estética retomada pela experiência do curso cotidiano e trivial das coisas.

Sob essa perspectiva, consideramos o enorme lapso entre as relações da arte ensinada nas escolas e ambientes de ensino e a vida fora do âmbito escolar, refletido na falta de vínculo com o cotidiano, com os interesses e as experiências vivenciais e estéticas dos estudantes, tornando os conteúdos pretensamente aprendidos esvaziados de qualquer sentido prático e prazeroso.

Pautada nessa perspectiva que privilegia a experiência como detentora de sentidos e significados no âmbito da compreensão acerca da arte, a intenção desse estudo configura-se a partir dos seguintes tópicos: um breve histórico do ensino das artes no Brasil a partir da década de 1980, com o objetivo de pontuar aspectos relacionados com os métodos e as práticas comuns ao ensino da educação artística; apontamentos a partir de entrevistas realizadas com alunos do ensino formal do Centro Educacional 05 de Taguatinga-DF durante a Disciplina de Estágio Supervisionado, no qual observei as aulas de artes plásticas do ensino médio, caracterizando assim minha formação discente na Universidade; reflexões e considerações por meio de entrevistas individuais e de encontros que caracterizaram metodologicamente o grupo focal com alunos do ensino informal, os quais frequentam o Curso de Desenho do Instituto de Artes Amílcar Mendes – em Águas Claras – DF, no qual atuo como docente.

Os tópicos elencados partem de uma perspectiva que privilegia minha trajetória pessoal e profissional, bem como, considerações entre os fatores que tangenciam o aporte teórico do ensino de arte, minha formação discente no âmbito do Curso de Licenciatura em Artes Plásticas e por conseguinte minha atuação docente no ensino informal. Desse modo, em conformidade com os dados produzidos, os conceitos e os autores referenciados, pretende-se refletir sobre as questões encontradas no que tange as particularidades do ensino formal e informal de artes visuais, com o objetivo de

sugerir soluções possíveis para o desenvolvimento de métodos e práticas face às dinâmicas estabelecidas no processo de ensino e aprendizagem.

Atravessando a pesquisa

Pelo caminho histórico do ensino das artes

Ao pensar sobre o caminho pelo qual o ensino de artes trilhou ao longo dos anos, vejo-me em três situações peculiares que podem elucidar inicialmente as questões que tratam do meu próprio percurso. Na Universidade, estou sentada em uma cadeira participando de uma determinada aula diante de um professor no Departamento de Artes; no estágio supervisionado, observo alunos e professores em uma sala de aula do ensino médio; no Instituto, estou ao lado de alunos como professora de artes. As situações apresentadas revelam aspectos pertinentes ao contexto histórico do ensino das artes.

Essas situações permeiam todo esse processo do aprender para ensinar e resultam numa reflexão que caracteriza momentos específicos da minha trajetória, ao buscar capacitação para a docência no ensino formal — quando vivencio a universidade na condição de aluna; da atuação discente no ensino informal — atuando como professora e da compreensão dos métodos e práticas que irão endossar essa edificação móvel do ensino das artes — interligados pela assimilação das teorias e práticas vigentes nesse ensino. Momentos relevantes que partem de reflexões a partir da minha percepção e entendimento sobre a vida. Nesse sentido, penso que:

Refletir sobre razões que orientam escolhas e projetar uma arquitetura que privilegie espaços de interação entre sujeitos, práticas, contextos e memória é um processo que cria deslocamentos e enfrentamentos pessoais, epistemológicos e metodológicos. São decisões e posições que instituem responsabilidades sobre como construir questionamentos, formas de conduzir, traduzir e integrar valores e concepções com modos de investigar. A reconstrução de histórias de vida se inspira na possibilidade de dar sentido, de dar razões a partir de uma lógica que seja ao mesmo tempo retrospectiva e prospectiva, que ofereça

consistência e continuidade, criando relações inteligíveis entre etapas e momentos vividos, vivenciados, investigados. (HERNANDEZ, TOURINHO e MARTINS, 2006, p. 2)

A partir do apontamento dos autores, entendo a relevância de refletir sobre as razões que orientam escolhas e como isso afeta o processo relacionado com o ensino das artes, pois esse seria edificado pelos métodos e práticas adotados na universidade que frequento atualmente, tendo uma relação intrínseca com as formas de investigação escolhidas por mim. Essa investigação compreende, inicialmente, minhas observações durante as aulas de estágio, em escolas onde lecionam mestres graduados por essa mesma estrutura formal onde hoje sou também aluna. Seriam esses métodos e práticas os mesmos do ensino informal das artes no Instituto no qual leciono (onde parte da investigação se dará)? Eu os passaria a adotar sem ressalvas? Um breve caminhar histórico sobre a construção desse ensino pode ser elucidativo.

Entende-se que o ensino das artes visuais na escola como área de estudo é um campo multidisciplinar por excelência, embora uma pesada ênfase tenha recaído em uma polarização interdisciplinar da arte-educação como um dualismo limitante de sua potencialidade, “quase que uma colagem das teorias da Educação ao trabalho com material de origem artística na escola, ou vice-versa, numa alternativa de subordinação” (BARBOSA, 2012, p.13).

A tendência a uma aproximação dual da arte na educação encontra ressonâncias desde as origens do ensino da arte no Brasil com a alternância de momentos de preponderância de correntes filosóficas, artísticas ou educacionais sobre a prática da arte na escola e em momentos de ação conjunta de variáveis culturais e políticas nesse processo (BARBOSA, 2012).

Sem nos atentarmos ao longo histórico percorrido desde a Academia Imperial de Belas Artes, quando o ensino artístico foi criado por Decreto em 1816 por D. João VI, até o início do sec. XX, já sob o paradigma das mudanças sociais trazidas pela Abolição (1888) e pela República (1889), ou ainda falarmos sobre o impacto estrutural da revolução industrial e das reformulações que tais complexos ideológicos e econômicos implicaram às políticas educacionais brasileiras sob as ideias positivistas e

liberalistas, vamos nos deter nas dinâmicas do ensino artístico em um lapso histórico relativamente mais recente ocorrido nas escolas paulistas do final do séc. XIX.

A defesa do desenho em sua importância pedagógica na escola se dá por meio de experimentações psicológicas do desenho em escolas de São Paulo (estado que detinha desde 1891, devido a condições econômicas e sociais particulares, um ensino primário e normal de ponta dentre os estados da federação). Na pedagogia do desenho destacava-se um caráter naturalístico e de experimentação individual (BARBOSA, 2012). Nesse sentido, há uma reaproximação dessa prática no Instituto de Artes onde leciono e, embora pareça haver uma forte influência das teorias que valorizam a autoexpressão como aquelas presentes nas ideias de Victor Lowendfeld e Herbert Read, essa influência coexiste com a tendência explícita da abordagem pedagógica interacionista, representada pelas ideias propostas por Vygotsky, Gianni Rodari e Gaston Bachelard, como apontado por Ferraz e Fusari (2009), por meio de um ensino voltado ao planejamento das atividades em etapas contínuas num ambiente de intercâmbio.

Esse planejamento contínuo e interativo, em contrapartida, não foi relevante nas observações feitas durante o estágio supervisionado nas aulas de artes de ensino médio, pois que incipiente aproximação pedagógica fez-se voltada para a prática artística num contexto de experimentação, vivência ou grafismo, e as aulas restringiam-se ao preparo teórico dos alunos para testes seriados e exames classificatórios de ingresso no ensino superior, o que, de forma geral, consideram maçante, como relata um dos alunos: “[...] *é muita teoria e nenhuma prática... as notas são sempre baixas. Ia ser mais interessante se a gente fizesse atividades fora, em grupo, visse coisas (que estão acontecendo) nesse momento [...]*” (OBSERVAÇÕES - Estágio Supervisionado I – CED 05 - 11/06/2015- TURMA 2º A- 3º HORÁRIO matutino).

As ideias de Lowenfeld e Read influenciaram fortemente o ensino de arte no Brasil até a década de 1960 e ambos consideram o professor da arte um estimulador que deve guiar os aprendizes para que possam expressar-se criando ambientes estimulantes e desafiadores (FERRAZ e FUSARI, 2009, p.101).

Podemos citar como importantes influências dos princípios do experimentalismo, a Escola Americana fundada em 1870 (que posteriormente se tornou modelo para a reforma do ensino público de São Paulo depois da República), vindo a tornar-se o Mackenzie College, o Colégio Piracicabano fundado em 1881 e a Escola Normal de São Paulo (1890 – dirigida por Antônio Caetano de Campo). Nesta última, de forma inédita no Brasil analisou-se o grafismo livre infantil como “índice de um processamento lógico-mental e como meio para investigá-lo” (BARBOSA, 2012, p.103).

Abrem-se sob esta nova percepção do desenho possibilidades de informação de natureza psicológica, ideativa e cultural da criança, dando pistas de seu desenvolvimento mental e de sua percepção subjetiva do mundo; possibilitando, ainda, para uma abordagem pedagógica, o desenho como uma linguagem, além do resultado metodológico da retirada (parcial) dos modelos externos das aulas de desenho, dando-se preferência aos modelos internos (criados pela criança).

Esse modelo metodológico seria também adotado na reforma do ensino público de São Paulo de 1920:

Além da prevalência de temas da vida cotidiana e aspectos da vida doméstica, também seria recomendado um método que privilegiasse o diálogo através dos conceitos e dos elementos visualizados tanto no repertório da vida cotidiano como na esfera doméstica. [...] Essa dinâmica acerca do desenho compreendeu um fazer sem modelos, ou seja, as crianças desenhariam a partir de sua lembrança sobre determinado assunto ou imagem. (HELÁDIO, 1967 apud BARBOSA, 2012, p.113).³

Esta aproximação inicial da Psicologia com o Desenho nas escolas paulistas, ou experimentalismo psicológico, resultou na estruturação de diversas reflexões sobre o desenvolvimento mental das crianças, no entanto, a valorização do desenho como produto estético ou o reconhecimento “dos valores estéticos da arte infantil ligados ao

³ Partindo de HELÁDIO ANTUNHA em A Reforma de 1920 da instrução pública no Estado de São Paulo. São Paulo, 1967. (HELADIO, 1967, p. 202 apud BARBOSA, 2012, p. 113)

seu espontaneísmo” (BARBOSA, 2012, p.112) somente foi viável com a fluência das correntes da arte contemporânea da Semana da Arte Moderna de 1922, em São Paulo, como o expressionismo, futurismo e dadaísmo.

A partir de então, o resultado específico desse movimento foi dicotomizado entre a valorização do desenho como técnica, para os que rechaçaram o modernismo e por outro lado, a valorização dos elementos formadores do desenho tomados por si mesmos, como elementos autorreferentes, polarização esta, precursora da tensão entre o Desenho como arte e o desenho como técnica.

Pelo caminho social da educação e do ensino das artes

Contemporaneamente, esse paradoxo subsiste na dicotomização do desenho como técnica e como arte, como produto útil ou aprazível. Pode-se entender os vieses históricos longínquos da separação de teoria e prática, ou do intelectual e do mecânico, num estudo aprofundado que fugiria ao nosso objetivo nessa discussão, no entanto, cabe-nos questionar a validade dessa divisão, posto que é temerário tomar a dualidade por natureza intrínseca das coisas quando de fato baseia-se na concepção que delas se faz cultural e historicamente:

[...] Um pescador pode comer seu pescado sem por isso perder a satisfação estética que vivenciou ao lançar o anzol e pescar. É esse o grau de completude do viver, na experiência de fazer e perceber, que estabelece a diferença entre o que é belo ou estético na arte e o que não é. Se a coisa produzida é ou não utilizada, como potes, tapetes, roupas ou armas, é *intrinsecamente* falando, irrelevante. [...] A história da separação e da oposição nítida e final entre o útil e o belo é a história do desenvolvimento industrial, mediante o qual grande parte da produção se tornou uma forma de vida adiada e grande parte do consumo tornou-se um prazer superposto aos frutos do trabalho alheio. (DEWEY, 2010, p.96 e 97).

Esses dualismos entre utilidade e mera função estética dos quais fala o autor e os quais ele considera irrelevantes para a fruição da arte, estendem-se ao ensino desta.

Há hierarquia entre a formação de um bacharel e de um licenciando em artes? Um Instituto de Artes de uma Universidade deve formar educadores de artes ou artistas? E tais educadores devem ser, sobretudo, artistas? Um bacharel em artes está apto a ensinar? Um instituto informal de artes pode formar artistas? As aulas de artes do ensino fundamental e médio têm a função de desenvolver habilidades e “treinar” para o vestibular com o dolo eventual e efeito colateral pouco provável de incentivar carreiras artísticas? Questões desta ordem geram o desafio de se pensar o ensino formal e informal da arte, em sentido geral, e do desenho especificamente, no contexto das cenas contemporâneas, salientando as críticas aos conceitos modernos cujas implicações seriam a aceitação de um paralelismo de novas subjetividades, alterando comportamentos a serem contemplados pelas mudanças no ensino e nas suas práticas (FAVARETTO, 2010). Então, quais conceitos e práticas englobariam essas mudanças necessárias?

[...] o debate sobre os limites da razão moderna, sobre as ambiguidades da modernidade artístico-cultural, enfatiza exatamente o esforço de manter, a todo custo, identidades e consenso, na política, no social, na arte e na educação, como uma maneira de se enfrentar a indeterminação e a incidência nos saberes e práticas dos efeitos da perda de unidade da experiência. Tal questionamento tem em vista afirmar uma concepção imanente da educação, em que a ideia de transformação opõe-se à metafísica da formação. Ao contrário, portanto, de a educação significar a condução à forma de um sujeito constituído, trata-se agora da destituição, da deposição desse sujeito, garantia da unidade da experiência. Justamente neste deslocamento estaria a contribuição efetiva da arte. (Favaretto, 2010, p. 230 e 231).

Sob essa percepção, formar pelo ensino da arte seria muito mais um transformar, onde os processos desse ensino não seriam funções, mas potencialidades (múltiplas e fecundas no universo da arte) e onde, ao invés de se estandarizar com comportamentos, pedagogias e métodos derivados de concepções uniformizadoras, valoriza-se as singularidades, estas sendo derivadas da concepção de arte como agenciamento (FAVARETTO, 2010). Noto, curiosamente, que muitos estudantes permanecem deslumbrados com a ideia de fazer arte de alguma forma, não por causa, mas apesar do ensino formal que receberam:

Depois das aulas de artes no ensino fundamental eu passei a evitar essas aulas de todas as maneiras possíveis, porque eu odiava (odeio) copiar coisas, mas eu desenhava mais do que nunca. Meus cadernos eram cheios de rabiscos, aliás, eu não sabia falar, eu tinha dificuldade... tenho dificuldade, de falar... então eu desenhava o tempo todo, até meus colegas se aproximavam de mim por causa do desenho. (Colaborador Gabriel, aluno do IAAM – Grupo focal realizado em 12/05/16). [Figura 1]

Na fala do colaborador salienta-se a necessidade de tornar o ensino da arte interligado às necessidades subjetivas dos discentes, não como um ensino caudatário de um racionalismo científico, nem como um adestramento artístico e estético, mas como um conector de vivências e experimentações, num jogo de ludicidade onde o sentido emerge da experiência na linguagem que é própria desse jogar estético em “uma viagem pelo conhecimento e pela imaginação” (FAVARETTO, 2010 p. 232), nessa subjetividade inerente ao criar artístico. [Figura 2]

São relevantes as discussões sobre o papel social da educação irrompidas no passado – sob o fundo da crise político-social contestatória da oligarquia e na tentativa de instauração de um regime democrático. Sobretudo, quando a educação primária e a escola foram o centro das manifestações reformistas por meio do movimento da ‘escola nova’, a qual se embasava no princípio liberal de arte integrada ao currículo e cujo objetivo era a arte como instrumento mobilizador da capacidade criativa. Questões associadas à imaginação e a inteligência em oposição ao desenho técnico preparatório para o trabalho tiveram prevalência no currículo, mas de forma não contínua e pouco aprofundada.

Os pressupostos teóricos para a valorização da arte escola novista foram principalmente inspirados em John Dewey, defendidos por seu ex-aluno Anísio Teixeira e incorporados às Reformas Educacionais do Distrito Federal de Fernando Azevedo e pelas Reformas de Atilio Vivacqua no Espírito Santo, de Carneiro Leão em Pernambuco e Francisco Campos em Minas Gerais (BARBOSA e COUTINHO, 2011).

As experiências inovadoras derivadas do processo descrito, no entanto, serão descontinuadas com a implementação do Estado Novo, o qual persegue educadores e cria sistematicamente entraves ao desenvolvimento da arte/educação. Com a

promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira n.4021/1961, estava formalizada a disciplina de Arte como uma prática educativa no ensino ginasial, assim como a iniciação artística do ensino colegial e a substituição do Canto coral de tradição originária francesa pela Educação Musical (FERRAZ e FUSARI, 2009).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 5.692 de 1971, a qual reformou o então ensino de 1º e 2º graus, a generalização da área de conhecimento proposta para as artes ensejou críticas de que se tratava de uma experiência de mera sensibilização que desvalorizava a arte como disciplina do conhecimento. Quanto às proposições dos conteúdos e à formação profissional a cargo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, as críticas dirigiram-se a ênfase na proposição de atividades artísticas que os professores deveriam atender dentro de qualquer linguagem proposta, exigindo destes uma formação polivalente – especialização em artes plásticas, música, teatro e dança – sem o aprofundamento teórico-prático para os alunos ou especificidade profissional para o docente, prática ainda comum na docência contemporânea. Inclusive, observei no momento das entrevistas que os alunos percebiam essa questão na época de sua escolarização, quando sinalizam que a sua percepção era a de um ensino de artes desvinculado de seus interesses: “[...] a técnica era voltada para trabalhos específicos que não envolviam o interesse do aluno. O foco era numa habilidade, na execução, não considerava o interesse pessoal... Seguia-se um plano de aula” (Colaboradora Ana Maria, aluna do IAAM – Grupo focal realizado em 12/05/16). [Figura 3]

Com o propósito inicial de conscientizar e organizar os profissionais de arte-educação, no início dos anos de 1980, uma mobilização alcança discussões sobre novas fundamentações no ensino de arte, valorização e aprimoramento profissional do docente, programas de formação e pós-graduação, eram as bases do movimento Arte-Educação (DINELLY, 2011). Esse quadro é bem ilustrado nas enumerações de FERRAZ e FUSARI (2009, p. 39) quando citam os marcos do ensino e aprendizado artísticos brasileiros:

[...]f) a retomada das investigações e experiências pedagógicas no campo da arte; sistematizações de cursos ao nível de pós- graduação;

g) a formação de pesquisadores e conseqüente crescimento de pesquisas na área;

h) as novas concepções estéticas e tendências da arte contemporânea, modificando os horizontes artísticos e conseqüentemente a docência em arte;

i) os debates sobre conceitos e metodologias no ensino da arte, realizados em caráter nacional e internacional, a partir dos anos 80; [...] (p.39).

Com a Constituição Brasileira de 1988, a LDB 9.394/96 tornou o ensino da arte componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, texto mantido pela lei 12.287 de 2010: “§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural[...]” (LDB 9.394/96, Artigo 26 , parágrafo 2º).

Aliam-se à fundamentação e intervenção nas práticas educativas a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte pelo Ministério da Educação e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, somados à atualizações de propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais da educação infantil, do ensino fundamental e médio coordenadas pelas Secretarias Regionais de Ensino.

No texto da LDB 9.394/96, algumas importantes atualizações devem ser citadas: (LDB 9.394/96, Artigo 26, parágrafo 2º).

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (LDB 9.394/96, Artigo 26-A, parágrafo 6º - incluído pela Lei nº 11. 645, de 2008)

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (LDB 9.394/96, Artigo 26-A, parágrafo 2º - incluído pela Lei nº 11. 645, de 2008)”

Críticas sobre avanços e retrocessos nos textos legais são pacíficos em um tópico, qual seja, a possibilidade democrática de debatê-los, ainda que as condições

não se façam ideais, a dormência autocrática sucumbe à sensibilidade de viabilidades e inviabilidades passíveis de serem, ao menos, expressas.

Pode-se afirmar que até o início da década de 1980 a arte na escola tinha seu foco no desenvolvimento da expressão individual do estudante, mas se somaram a essa meta inicial a preocupação com a interpretação do objeto de arte e a ênfase na inter-relação entre a prática do fazer, do apreciar e do contextualizar historicamente a obra ou objeto de arte. Segundo BARBOSA (2012, p. 18) os arte-educadores basearam-se numa construção do conhecimento da arte interseccionando “experimentação, decodificação e informação”:

[...] Não mais se pretende desenvolver apenas uma vaga sensibilidade nos alunos por meio da Arte, mas também se aspira influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes pelo ensino / aprendizagem da Arte. Não podemos entender a Cultura de um país sem conhecer sua Arte. A Arte como uma linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por intermédio de nenhuma outra linguagem, tais como a discursiva e a científica. [...]. (BARBOSA, 2012, p.18)

A autora salienta a arte como linguagem e conhecimento mesclando sua percepção a de autoras como Ferraz e Fusari (2009) para as quais a história do ensino da arte (como toda história) está marcada pelos paradigmas de cada época. Os eventos a serem considerados como próximos marcos decisórios estão em plena construção nos fatos subsequentes às tendências descritas, e estas poderiam ser enunciadas como a necessidades psicológicas dos estudantes e suas relações com as questões ambientais, comunitárias e sociais; o ensino e a aprendizagem embasados na arte como um sistema próprio de conhecimento do mundo apreendido pelo fazer artístico e pela apreciação dessa prática e da história artísticas. Assim compreendia como deveria ser o ensino da arte a colaboradora Nazaré, a qual não teve acesso a aulas de artes durante o ensino fundamental:

“... cortei e vendi meus cabelos para comprar uma caixa de lápis de cor, mas eu não sabia como usar então eu (os) guardei como uma relíquia... ver a Dona Praxetes (artista local) desenhar era ver uma mágica acontecer... era maravilhoso... eu dizia a mim mesma que um dia eu iria fazer aquilo.” (Colaboradora Nazaré, aluna do IAAM – Entrevista realizada em 13/05/2016). [Figura 4]

Mas as articulações entre a percepção dos estudantes e a verbalização de suas experiências estéticas; os “alcances e limites da interdisciplinaridade entre os diversos métodos de ensinar e aprender os conhecimentos de arte” (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 40); as necessidades de formação do professor para o aprimoramento da qualidade da escola teriam sido etapas integradas nesse processo pelo qual o ensino da arte teria que ter sido gestado para trazer à luz novas experiências?

As considerações dos alunos de ensino médio da escola pública coletadas durante o estágio supervisionado e do Instituto de Artes Amílcar Mendes sobre as aulas de artes do ensino fundamental e médio, também concluídos em escola pública, avaliadas nesse estudo, emergem suas insatisfações: “*as aulas de artes parece(m) aula de história... parece qualquer matéria...*” (OBSERVAÇÕES – Estágio Supervisionado I – CED 05 – 11/06/2015 – TURMA 2º A – 3º HORÁRIO matutino) ou “*... muita teoria nas (aulas de) artes e quando tinha a prática era muito livre, mas sem feed back...*” (Colaborador Matias, aluno do IAAM – Entrevista realizada em 04/05/2016). [figura 5].

Nesse processo histórico do ensino da arte o conceito de criatividade também sofreu alterações, embora as práticas de ensino não pareçam tê-las acompanhado no mesmo ritmo, pois passou a se pretender não somente desenvolver a criatividade por meio da prática artística, mas igualmente por meio de interpretações das obras. Se no modernismo o índice de criatividade era a originalidade, este passou a ser a “elaboração e a flexibilidade” (BARBOSA, 2012, p.19) e termos como construção e desconstrução num processo criador que se desenvolve pela experiência do fazer e observar num dado contexto passaram a ser fundamentais para a educação artística (BARBOSA, 2012).

Poderíamos elencar entre os fatores que carecem de mais interesse investigatório, como talvez um provável marco para a construção do tecido vivo da história do ensino das artes visuais, o processo criativo e suas dinâmicas. Estariam as práticas educacionais favorecendo a criatividade ou dando suporte a essas dinâmicas?

Caminhos do processo criativo: dinâmicas do ensino formal e informal

A atividade imaginativa associa-se com a memória, no entanto, de forma criadora, porque ocorre pela reformulação de elementos do mundo real, num processo de vinculação de fantasia ao que é palpável e ocorre de maneira contínua durante toda a vida. Outro aspecto da produção imaginativa se faz por novas elaborações, entre estas, as afetivas e as sociais, sendo que nas afetivas, há reciprocidade entre imaginação e sentimentos, onde a realidade alimenta os sentimentos e estes a filtram. Um terceiro aspecto tange o resultado do processo imaginativo, do qual afluem novos elementos ou imagens concretizadas em objetos, os quais passam a habitar a realidade. (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 92 e 93). Nessa perspectiva, o pensamento de Bachelard (2009), colabora para pensar na questão da inventividade alimentada que gesta e traz à luz os seres que a irão novamente fecundar:

Mas o sonhador não olha o mundo como um objeto, precisa apenas do olhar *penetrante*. É o sujeito que contempla. Parece então que o mundo contemplado percorre uma escala de clareza quando a consciência de ver é consciência de ver grande e consciência de ver belo. A beleza trabalha ativamente o sensível. A beleza é a um tempo relevo do mundo contemplado e elevação na dignidade de ver. Quando concordamos em seguir o desenvolvimento da psicologia estetizante na dupla valorização do mundo e do seu sonhador, parece que conhecemos uma comunicação de dois princípios de visão entre o objeto belo e o ver belo. Então, numa exaltação da felicidade de ver a beleza do mundo, o sonhador acredita que entre ele e o mundo há uma troca de olhares, como no duplo olhar do amado e da amada.[...] (BACHELARD, 2009, p. 177).

Concluimos, isto posto, que a imaginação criadora é por si complexa e ainda mais se tomarmos em relevo as diferenças biológicas, psicológicas e sociais do indivíduo, considerando sua ocorrência peculiar em cada fase de sua vida e no acúmulo de suas experiências. Há uma abordagem mais ou menos pacificada da necessidade de abordagem dos aspectos imaginativos dentro do processo pedagógico da arte, porém, pouco existe em termos de planejamento e continuidade de trabalhos visando seu aprofundamento. (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 93)

Na concepção das teorias que valorizam a arte como autoexpressão, esta não pode ser ensinada, mas guiada e estimulada por um professor. Isto se daria porque a expressividade gráfica tem um correspondente com a evolução física, psicológica e cognitiva individuais daquele a quem é transmitida. Os principais autores dessa teoria são Victor Lowenfeld (1947), Herbert Read (1943) e Rhoda Kellog (1969). Lowenfeld e Read influenciaram o ensino de arte no Brasil até os anos de 1960 e arte, para este último, era em si, um modo de educar. (FERRAZ e FUSARI, 2009, p. 100-101).

O processo criativo não é composto por etapas lineares, no entanto, ao contrário do que se pode supor, por não se tratar de um conjunto de procedimentos em sequência cartesiana, ele é passível de ser aprendido e desenvolvido como uma habilidade, nas palavras de Silva Filho (2005), o processo criativo requer três habilidades do ser humano, que são a capacidade de análise, de síntese e de mapeamento.

A habilidade de análise refere-se à capacidade de avaliar e pensar de maneira crítica resultado num raciocínio convergente, ponderando ideias, opiniões e possibilidades de soluções a determinadas situações durante uma avaliação. O processo de análise interage com outros componentes do processo criativo de maneira desordenada, pois o momento criativo envolve tanto o refinamento de ideias quanto a ocultação de detalhes, além da associação com conceitos e ideias relacionadas a questões exógenas às premissas iniciais. A capacidade de síntese exige um raciocínio divergente, que consiste em um modo aberto de pensar, ou seja, onde se considera diversas possibilidades de solução, o que requer imaginação, fantasia e mesmo devaneios, manipulando-se conceitos e ideias para modificá-los e adaptá-los até se chegar a novos conceitos ou ideias antes inexistentes.

A curiosidade, a capacidade renovada de questionamento e o interesse por áreas não relacionadas podem gerar associações entre ideias aparentemente desconexas dentro de parâmetros de lógica, tempo e campos de estudo, logo, a

habilidade de mapeamento⁴ de abstrações materializando-as em teorias ou objetos práticos é fundamental ao processo de criação.

Partindo-se de tais observações, as associações viáveis com as possibilidades multidisciplinares e transdisciplinares no ensino das artes visuais saltam em diversas direções, fazendo-nos, literalmente, visualizar concepções palpáveis de caminhos a serem trilhados, no entanto, cabe-nos questionar porque, havendo tantas possibilidades criativas para intercambiar conhecimentos, as disciplinas e as artes visuais, especificamente, permanecem estanques na maior parte das aulas do ensino formal engessadas em práticas monótonas. Nesse sentido, corroboram os excertos colhidos durante as observações do estágio supervisionado e nas entrevistas com os alunos do Instituto de Artes Amilcar Mendes, quando se referiam às experiências e vivências com o ensino fundamental e médio e com a disciplina de artes.

Nas entrevistas repetiram-se reclamações de que o excesso de aulas expositivas era fator desmotivante e cansativo, do mesmo modo, a maioria dos colaboradores acreditava que as aulas seriam mais interessantes se fossem mais interativas e dinâmicas, afirmando com isso que deveriam desenvolver mais atividades práticas e de campo, onde visitassem exposições e outras manifestações artísticas contemporâneas em que fosse possível relacionar as teorias das aulas expositivas com as práticas artísticas que estavam sendo ensinadas: *“(o ensino de artes) era muito voltado para o objetivo específico de passar no vestibular. Funcionou, mas não funcionou para a vida... Não para entrar numa exposição e entender o que acontece lá, não”*. (Colaboradora Janaína, aluna do IAMM – Entrevista realizada em 13/05/2016). [Figura 6]

Estaria o ensino de artes adquirindo uma roupagem metodológica excessivamente rígida para validar seu ingresso no currículo como uma área de

⁴ A habilidade de mapeamento consiste na verificação e confirmação das ideias resultantes dos processos precedentes de análise e síntese. UFP – CI/ PE, março, 2011, Pág.06. Disponível em <<http://docplayer.com.br/16311898-Estudo-sistematico-sobre-criatividade-no-processo-de-engenharia-de-requisitos.html>>Acesso 08/07/16.

conhecimento e perdendo assim características preciosas inerentes ao fazer e pensar próprios da arte, sua ludicidade e criatividade como fontes primordiais de se auto engendrar? Essa questão é levantada por Sarat Maharaj (2009), quando nos leva a pensar se a pluralidade de cada conhecimento tem respeitada sua própria epistemologia ou se não estaríamos englobando conhecimentos heterogêneos dentro de uma mesma sistematização metodológica. Tais questões podem ter seus reflexos no excesso de aulas expositivas e em aulas práticas dissociadas de contextos interativos na vivência dos estudantes.

Os alunos das séries do ensino médio entrevistados relatam sentirem-se desinteressados das aulas de artes plásticas porque elas concentram-se, com algumas raras exceções, nas questões teóricas da arte e essas questões não se relacionam a práticas executáveis ou observáveis durante as aulas ou presenciáveis e sensíveis em seus cotidianos, além de entenderem que os conteúdos explanados não estão associados a nenhuma realidade interativa para suas vidas a curto, médio ou longo prazo, nada aplicável a não ser para responder questões teóricas das avaliações oficiais como o vestibular e o Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM.

A interdisciplinaridade ou o entrecruzamento de conteúdos de forma que um complemente o outro, levando o aluno a tornar-se curioso sobre determinado assunto poderia acontecer em diversas oportunidades, no entanto, a rotina de um plano de aula rígido ou preso aos conteúdos obrigatórios a serem ministrados cerceiam o interesse e a participação do estudante, reafirmando que naquele espaço não há lugar ou importância para ele. E se não para ele, para quem então?

Se concebidos como processos intuitivos, os processos de criatividade interligam-se ao ser sensível, ainda que conceitual ou intelectualmente, a sensibilidade é a condição inerente do contato para perceber, receber e reconhecer estímulos. Essa apreensão do sensível, de modo consciente (embora também se dê de forma inconsciente) permite ao homem compreender, associando-se, assim, sensibilidade à percepção (OSTROWER, 2002). Esse processo de sensibilização estaria comprometido se seus envolvidos estivessem alienados dele pela falta de compreensão de seus propósitos, o que geraria desinteresse e banalização de suas práticas, a exemplo da

apatia dos alunos ou das aulas enfadonhas de um professor desconectado pela repetição maquinal de métodos institucionalizados.

Nos processos de tomada de consciência do indivíduo, a cultura influencia a própria forma como ele percebe sua existência:

Orientando seus interesses e suas íntimas aspirações, suas necessidades de afirmação, propondo possíveis ou desejáveis formas de participação social, objetivos e ideais, a cultura orienta o ser sensível ao mesmo tempo que orienta o ser consciente. Com isso a sensibilidade do indivíduo é aculturada e por sua vez orienta o fazer e o imaginar individual. Culturalmente seletiva, a sensibilidade guia o indivíduo nas considerações do que para ele seria importante ou necessário para alcançar certas metas de vida. (OSTROWER, 2002, p, 17)

Veiculada a uma atividade social, a sensibilidade poderia ser convertida em criatividade desde que fosse significativa para o indivíduo (OSTROWER, 2002). Infere-se dessa afirmação que o interesse pessoal é ativo componente do processo criativo. Quando em nossas escolas, especialmente na escola observada – CED 05 – desconsidera-se o interesse que o estudante tem para desenvolver determinado conteúdo prescrito no currículo, sob os pressupostos abordados, deduz-se que se impõem barreiras à sua sensibilidade e a sua criatividade num primeiro momento.

Podemos nos aproximar do conceito de criatividade considerando fatores internos e externos – interesse pessoal e cultura, respectivamente, por exemplo – sem determinação de uma hierarquia determinante; à semelhança do princípio usado por Illeris (2013) para estabelecer algumas condições de aprendizagem internas: “[...] são características do aprendiz que influenciam as possibilidades de aprendizagem e estão envolvidas nos processos referentes a ela [...]” (p.27) e externas: “[...] são aspectos situados fora do indivíduo [...]. Podem ser divididos em aspectos da situação imediata e espaço de aprendizagem, bem como condições mais gerais relacionadas com a cultura e sociedade [...]” (p.27).

A ênfase dos conceitos, no entanto, será dada, nesse estudo, no que se refere ao campo de interesse, de motivação, o mesmo para o qual Illeris (2013) decide voltar

sua conclusão e pesquisa prática, após considerar os fatores e condições de aprendizagem de forma mais ampla:

[...] Do ponto de vista da aprendizagem, parece que não se entendeu plenamente que os jovens dessa idade, atualmente, estão bastante envolvidos em um processo de desenvolvimento de sua identidade pessoal, que é uma necessidade absoluta para conseguir navegar na sociedade mercadológica globalizada da modernidade tardia. Portanto, os jovens, fundamentalmente, recebem todas as iniciativas de aprendizagem – de forma consciente ou inconsciente – com questões como: “*o que isso significa para mim?*” ou “*para o que eu posso usar isso?*” – implicando que é importante prestar atenção se a iniciativa é subjetivamente aceita como uma contribuição utilizável para as demandas atuais do processo identitário. E as premissas desse juízo se encontram igualmente em todas as três dimensões da aprendizagem, isto é, o programa oferecido deve não apenas ter um conteúdo aceitável, interessante e desafiador, como também contribuir para um posicionamento aceitável em relação às tendências contemporâneas no mercado do estilo de vida da juventude ser organizado por professores e pessoas, de maneiras que estejam em harmonia com as necessidades pessoais dos jovens. Pode-se pensar que essas demandas não sejam relevantes ou aceitáveis, e muitas pessoas no campo educacional têm essa opinião, mas a consequência inevitável, será a continuação da elevada taxa de evasão [...]. (ILLERIS, 2013, p.28)

O autor reflete sobre a necessidade de sincronizar a aprendizagem ao que é relevante para a vida, nesse sentido, o conceito de potencial criativo elabora-se, para Ostrower (2002), nos níveis múltiplos do indivíduo consciente que existe numa dimensão sensível e cultural e se faz presente nos trajetos igualmente múltiplos das suas realidades vivenciais. Mais que nunca, o cotidiano e a vivência exigem o reconhecimento de sua familiaridade exógena no campo do conhecimento formal e informal – este primeiro, frequentemente distraído de suas angústias e prazeres e de costas aos seus desejos.

Criatividade e imaginação no ensino da arte

Importante salientar que a criatividade artística costuma ser conotativamente relacionada com imaginação; o termo imaginação, por sua vez, é relacionado à fantasia, invenção, descoberta, sem correspondência com ocorrências comuns. Para Efland (2005), essa percepção se dá por heranças do romantismo do século XIX, embora estudos já tenham se empenhado em demonstrar que “[...] as imagens

esquemáticas, a metáfora e a narrativa operam como componentes da cognição imaginativa por meio de toda a escala da cognição humana e, como tal, não são limitadas às artes.” (2005, p. 341). A criatividade e a imaginação não se limitam ao campo da arte, mas permeiam toda a cognição humana onde quer que ela se manifeste, no entanto, quando se coloca a imaginação como:

“[...] componente quintessencial das mais altas formas de cognição, inclusive a razão abstrata, isso tem inequívocas implicações para a arte, como espaço em que saltos metafóricos de imaginação deveriam tornar-se o principal objeto de estudo. Isso acontece nas atividades em que indivíduos criam trabalhos de arte, e a imaginação desempenha um papel na interpretação desses trabalhos. Aprofundar o campo da imaginação e do papel que pode ter na criação de significados pessoais e na transmissão da cultura torna-se o ponto e o propósito para se ter artes na educação”. (EFLAND, 2005, p. 341)

Salientando as percepções do autor, podemos afirmar que ampliar o papel da imaginação e da criatividade no campo de significações pessoais e interpessoais cotidianas é um objetivo crucial para o ensino das artes. De acordo com o pensamento de Efland, é fundamental a função da arte na educação, justamente pelo aprofundamento que a imaginação, o processo criativo e a cultura podem ter na criação de significados pessoais e subjetivos para os envolvidos.

Nesse panorama, não se pretende trazer a criatividade e o desenvolvimento dos seus processos para as aulas de artes, ou antes, as ações pedagógicas depõem no sentido de tornar as artes plásticas e visuais mais uma disciplina conceitual no ensino médio ou mais uma disciplina de técnicas do como fazer no ensino básico. Como se poderia, então, defender que um dos propósitos mais importantes do ensino das artes nas escolas está sendo construído? Não estaria sendo este propósito diluído em metodologias ou sistematicamente negligenciado?

A defesa das especificidades dos conhecimentos não exclui, em nenhum momento, a existência ou a necessidade da noção de multidisciplinaridade e interdisciplinaridade. Assim:

Estabelecer um lugar para as artes não significa apego às franjas ornamentais do conhecimento nem abandono dos duros fatos da

realidade. Antes que a metáfora possa tornar-se ativa na mente do aprendiz – como uma metáfora – ele ou ela deve entender a realidade subliminar ou o contexto em que a natureza metafórica da imagem ou da expressão é ativa.

Permitam-me enfatizar... que a arte é o lugar em que as construções da imaginação deveriam tornar-se o principal objeto de estudo . A imaginação é necessária para entender que a imagem visual ou a expressão verbal não são literais, mas sim incorporações de significados a serem percebidos de outra perspectiva. É somente *na arte que a imaginação é encontrada e explorada em completa consciência* –, em que esta se torna o objeto do inquirimento. Ciências, é como se a imaginação estivesse escondida. (EFLAND, 2005, p. 341-342).

O autor considera que as particularidades da arte no seu trabalho com a matéria prima da criatividade e da transformação das estruturas cognitivas não significam reafirmar as dicotomias do pensar como ato cognitivo e sentir como ação não-cognitiva, justamente porque a arte pode potencializar a capacidade cognitiva dos indivíduos pela imaginação em todas as demais áreas de conhecimento ou disciplinas , principalmente, em arte. A arte torna-se importante na educação também por viabilizar os meios (ou por ser ela em si o próprio objetivo*) do processo de aprendizagem que incluem a imaginação como uma função esquematizadora da realidade (EFLAND, 2005). Nesse sentido, cabe a observação feita pelo colaborador Gabriel, quando questionado sobre as perspectivas do estudo no Instituto de Artes Amílcar Mendes para sua formação:

Aprendi a identificar arte no meu dia a dia porque foi nas aulas (do IAAM) que eu entendi que tudo o que se manifesta no mundo, antes foi uma ideia gerada pela criatividade de alguém, então eu não sei qual vai ser minha profissão no futuro, mas minha perspectiva agora está marcada por essa visão de que qualquer que seja a profissão que eu escolher, ela vai estar marcada pelo que eu aprendi e pela forma como eu penso e vejo as coisas a partir de agora. Não vejo a separação entre profissão rentável ou artes porque eu entendo que a arte permeia todas as profissões de uma forma ou outra e que eu vou inevitavelmente trabalhar usando as habilidades que eu venho desenvolvendo. (Gabriel, aluno do IAAM – Entrevista realizada em 28/04/2016).

Na fala do colaborador percebemos um envolvimento para além do cisma artificial da arte e da vida, ao contrário, ela nos leva a refletir sobre a unificação de arte e experiência pertinentes à definição de experiência de Dewey (2010) baseada numa transição entre sujeitos e mundos e na relação entre o pensamento e a ação e a

existência e o conhecimento, que nos falam da possibilidade de transformação cognitiva quando nossos pensamentos habituais são de algum modo perturbados e nos inquirirem uma investigação. Que experiências favoreceriam meios para pensar um processo lúdico, criativo e com potencialidades inovadoras ante a escola que se nos apresenta? O ensino das artes tem nos colocado a questão a ser investigada sobre como lida com a criatividade ou como deveria lidar com os processos criativos. Essas ações despertam a criatividade e a percepção estética do indivíduo aprendiz? [Figura7]

Partimos da afirmação de que os discursos constituem todos os objetos nomeados e categorizados, assim, sistematizados, nos apropriamos deles e projetamos sobre eles nossas contingências históricas numa malha de racionalidades e intuições de sutilezas e minúcias até indizíveis, mas verbalizáveis mesmo em suas restrições:

Enfim, em escala muito mais ampla, é preciso reconhecer grandes planos no que poderíamos denominar a apropriação social dos discursos. Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (FOUCAULT, 1996, p. 43-44)

Apreende-se do autor que tais discursos são passíveis de serem aprendidos, ensinados e questionados criticamente. Seria o ensino formal, na universidade e na escola tradicional, o *locus* privilegiado para essa ação? E sendo, como isso se faria?

Cada mínimo espaço de convívio social, íntimo ou privado, presta-se a uma ostentação visual nunca antes notada, um fenômeno próprio da contemporaneidade propiciado pelas tecnologias e modo de produção atuais. Os produtos industriais e as pessoas propagam publicidade e ideologia “[...] cada saco de supermercado, casaco ou blusa tornou-se publicidade que fazemos sem perceber. Os jovens são suportes publicitários vivos, os carros suportes... em movimento. Ambos são gratuitos.” (MEDEIROS, 2005, p.77).

A falsa percepção do real amplamente difundida por mídias de grande credibilidade é um apelo ainda mais ilusório, visto que imagens aparentemente fotográficas são reformuladas, realçadas, retocadas artificialmente para parecerem realistas: mulheres e homens, modelos perfeitos de um ideal irrealizável exibem-se como algo palpável e são estandartizados como ideal imperativo a ser imitado, dentro de padrões impossíveis de serem mantidos em um parâmetro saudável. Anorexia, bulimia, intervenções cirúrgicas e medicamentosas, além de dietas, no mínimo, questionáveis, são apenas a sintomática de uma sociedade que se digladiava para ser o reflexo de um ideal inatingível, na qual os adolescentes parecem ser as vítimas mais incautas, embora não as únicas.

Enfatizados, assim, o quanto tais aspectos influenciam nossos comportamentos numa sociedade predominantemente visual em que prevalece a percepção estética das primeiras impressões do sensível, existe acesso para a percepção crítica e intermediada desse sensível? E seria essa intermediação possível de ser aprendida por meio do ensino formal ou informal das artes pelo contato com as chaves de acesso aos códigos e conceitos historicamente criados de percepção estética? Se não no ensino formal, que outros meios se colocam à disposição desse propósito?

Caminhos metodológicos: entre a teoria, a formação e a atuação

A base teórica aprendida durante a formação acadêmica visando preparar-me para a docência despertou em mim a percepção crítica dos discursos habilitando-me ao autoquestionamento e ao questionamento do próprio discurso crítico, no entanto, a dimensão da experiência discente em seu vislumbre durante o estágio, enquanto observo as contingências do ensino de artes na escola pública e num instituto particular de artes, leva-me a deduzir o quanto uma aproximação crítica e guiada da percepção estética ainda está distante da vivência cotidiana, tanto hoje quanto nos primórdios de minha vida acadêmica e não só para mim quanto para o corpo discente que almejo atingir.

A insatisfação dos alunos observados e entrevistados, mais marcadamente durante o estágio, parecem refletir a angústia de um ensino que não os conecta com suas realidades e fala de discursos outros, alheios às suas preocupações, principalmente no ensino formal. Os alunos não estavam certos em afirmar se o que entendiam por arte era mesmo considerado arte. A percepção estética de seus espaços relacionais acontece, mas eles não têm plena consciência de seu entendimento ou da importância dessa interação em suas vidas práticas.

Questionados sobre como entendiam as manifestações relacionadas com a arte, mostravam-se hesitantes em afirmar se seus interesses tinham ou não valor ou sentido estético: “... não sei se é arte, mas gosto de cinema...” ou “para mim arte é dança, faço apresentações de keypop no meu facebook.” (OBSERVAÇÕES- Estágio Supervisionado I – CED 05 - 11/06/2015- TURMA 2º A- 3º HORÁRIO matutino).

Pode-se argumentar sobre o papel dos meios de comunicação modernos na acessibilidade ao conhecimento, mas a preocupação aqui se desdobra em outros questionamentos. Dar acesso à informação pressupõe acesso à capacidade crítica? Ou de formação? Comunicação e informação possuem diferenças básicas, pois comunicar implica interação entre subjetividades (como o que proporciona o telefone, os chats, os meios de telepresença) ao passo que alguns meios tecnológicos funcionam como meios de informação, sem possibilidade de interação ativa (MEDEIROS, 2005). Em outras palavras, informamo-nos muito, comunicamo-nos pouco, interagimos ainda menos.

Sem a intermediação docente, a qual, no entanto, não é condição de legitimidade, esses *links* conectando pessoas a seus interesses nos espaços físicos ou virtuais ocorrem a todo momento e de maneira cada vez mais estetizada, no entanto, sem a intencionalidade ou o intermédio críticos, a banalização sobrevém à criação e a multiplicidade excessiva plastifica-se em pluralização hipermoderna. (LIPOVETSKY & SERROY, 2015) Quanto a isso não cabem juízos de valor, mas cabem indagações sobre os desafios da docência e das novas condições da discência, sobretudo quanto à consciência crítica desses lugares estéticos no processo de aprendizagem.

Além da percepção estética crítica, o ensino da arte pode favorecer outras percepções? Questionados sobre qual motivação os teria feito persistir em manter-se aprendendo desenho e conteúdos relacionados a arte apesar de suas queixas comuns quanto ao ensino formal de artes em suas escolas de origem, os alunos colaboradores do Instituto Amílcar Mendes assinalaram marcadamente a busca de satisfação pessoal e interação social: “*se eu não viesse para a aula iria para a terapia... é paixão, professora, mas é o convívio também... eu acho que já teria enlouquecido (sem as aulas) ou ido embora de Brasília...(risos)*”.(Colaboradora Patrícia, aluna do IAAM – Grupo focal em 12/05/2016). [Figura 8]

Seria presunçoso supor que ao ensino da arte cabe significar toda a existência, tanto quanto a qualquer conhecimento autointitular-se guia existencial em qualquer plano, logo, não se trata de levantar bandeiras pretensiosas, questionar validações para o ensino da arte capazes de extrapolar os currículos propostos, trata-se de questionar tais currículos e saber se abrangem as dimensões plurais das nossas necessidades e potencialidades quando infiltrados no tecido vivo de uma formação contínua e entranhada ao sentido da nossa vivência. Daí derivam outras questões, menos que outras respostas. Uma delas seria sobre a necessidade de uma consciência da percepção estética na educação visual, a qual fundamenta-se na ausência de sensibilidade no trato cotidiano, em mínimas ações de convívio em que se age como autômatos, num estado de anestesia – *an aisthesis* (LOPES e RODRIGUES, 2005).

Opõe-se à excitação abusiva da sensibilidade uma reação, por assim dizer, antagônica, uma dessensibilização que pode ser descrita como um estado de anestesia, um entorpecimento dos sentidos no trato com o outro, nos gestos cotidianos, numa falta de amabilidade e de cordialidade crônicas. As relações tornam-se embotadas, desumanizadas. A criatividade e o caráter imaginário passam a vestir apenas a linguagem formal, sua mortalha metafórica.

Generalizam-se críticas a um embotamento das expressões de cordialidade, gentileza e mesmo da imaginação que dão corpo ao conceito de humanidade: “o contato humano está sendo perdido. Nas escolas, nas ruas. As palavras soam sem

eco. Fingimos tolerar, fingimos não ver. A falta de uma educação e de uma polidez social norteiam as relações. [...]” (LOPES E RODRIGUES, 2005, p.214).

Considerando tais observações, seria, pois, um ambiente de ensino informal individualizado, como o das aulas do Instituto Amílcar Mendes no qual atuo, mais propício a esse envolvimento sensível, em que podemos olhar para o outro sem ignorá-lo e ter nesse outro e em no trabalho desenvolvido a nossa imagem especular? “... *Acho que você se coloca ali, naquela imagem, naquele desenho. É você que está ali também, por isso é tão difícil mostrar (expor os desenhos), ouvir crítica... a gente se reflete nas coisas que faz...*” (Colaboradora Ana Maria, aluna do IAMM – Grupo focal, em 12/05/2016). [Figura 9]

As palavras da colaboradora endossam a possibilidade da experiência de arte ser, afinal, uma experiência totalizante, sem que exija uma complexidade que a torne inexecutável, depoimento corroborado por Dewey (2010, p. 138) quando nos diz que “[...] Não é possível separar entre si, em uma experiência vital, o prático, o intelectual e o afetivo, e jogar as propriedades de uns contra as características do outro. [...]”. Onde o prático refere-se à interação entre os eventos que se processam naquela ação, o afetivo as conecta ao todo e a dimensão do intelecto nomeia o sentido da ação consciente.

Um olhar sobre a prática com o desenho

No Instituto de Artes Amílcar Mendes – onde exerço a prática docente do desenho, a metodologia é peculiar por ser focada na desconstrução da imagem e por se ter como ponto de início a mancha⁵, compondo-se, a partir daí, todos os demais elementos de linguagem visual que configuram tal forma e utilizando-se a linha somente como elemento de finalização ou texturização.

⁵ Composição do desenho por meio da observação dos elementos visuais de volume e textura, sem uso inicial da linha, geralmente com a utilização de materiais como crayon e carvão vegetal.

As turmas são de até dez alunos de faixas etárias diversas e a orientação é individualizada, guiada de acordo com o interesse de cada um, sem módulos específicos, mas de forma a se levar a experimentar diversos materiais e técnicas de arte. A história da arte é introduzida de maneira pontual, geralmente com foco biográfico – o que determinado artista fez, suas razões, quando e como – e segundo o interesse de cada aluno. Por outro lado, a ênfase na técnica poderia tornar-se um fator limitante ao aprendizado integrado num conceito de experiência intelectual e afetiva, mas a voluntariedade dos inscritos (os alunos matriculam-se, em sua maioria por vontade própria e não por imposições curriculares) e o histórico de longa permanência na instituição por parte de muitos, ou o retorno de vários ex-alunos, depõem a favor de uma prática onde a intersubjetividade, a interatividade e a conexão com os interesses vivenciais dos alunos encontra-se bem dimensionada.

Noto, entretanto, que o contexto do ensino da arte nas instituições formais, como parte de um currículo obrigatório, é uma conquista inegável para a história da arte como concretização de seu reconhecimento enquanto conhecimento integrado ao sistema de ensino, mas configura também, a imposição de uma submissão à métodos massificados de ensino. A realidade de turmas com até mais de quarenta alunos e com objetivos outros que não o desenvolvimento de uma atividade cuja finalidade termina em si mesma, gera desafios muito maiores.

Contextualizações e contingências à parte, a demanda dos alunos por mim ouvidos e observados durante o estágio nas turmas de ensino médio, a revisitação às minhas memórias de aluna do ensino público e minha consciência de graduanda nos bancos de uma universidade federal, alertam-me para uma urgência, a de que ensinar e aprender artes e suas especificidades, como o desenho, deve ser uma experiência gratificante de criatividade, inventividade e prazer, bem como a metodologia para tal deve contemplar quem aprende em sua integralidade, sob pena de, não o fazendo, destituir-se de qualquer sentido ou valor, seja como conhecimento abordado pelo intelecto, seja como prática vivencial.

Quando vemos alunos que não participam, conversam abertamente, usam celulares, dormem; alunos que tentam participar e são negligenciados, aulas expositivas desmotivantes, nenhum diálogo e sim uma sucessão de monólogos isolados, estamos vendo a solidificação de um contexto onde os sujeitos criativos estão ausentes. As aulas de arte em seu processo de incorporação de métodos, talvez como uma forma de endossar seu ingresso no campo acadêmico enquanto disciplina (MAHARAJ, 2009), não estariam adotando práticas avessas à inventividade e a criatividade?

A imaginação criativa tem sua fonte no interesse e no entusiasmo do estudante “pelas possibilidades de certas matérias ou certas realidades” (OSTROWER, 2002, p.39). E a todo esse processo de inventividade, a afetividade se ligará numa visão globalizante dos processos da vida, ampliando e reforçando as percepções estéticas. Há que se trazer a experiência da vida para as metodologias e estas para um passeio onde se respirem novos ares, os ares desse tempo.

Convém, pois, mais que estabelecer metodologias, pensar os métodos como campos abertos em que a experiência crítica seja a motriz orientadora e não um modelo para estandarizar conteúdos e planos inflexíveis de aula, sempre atentos aos objetivos a que o ensino da arte se propõe como uma atividade da inventividade e criatividade por excelência, tendo como matéria prima (ou produto – desejado ou não) de sua ação, a subversão e o caos aos parâmetros e paradigmas. A arte como fruto da inventividade, pode negar-se a transformação como resultado desejado ou mesmo indesejado de seus processos?

Finalmente, na argumentação de Dewey, não existe experiência sem raciocínio lógico, pois o pensamento de antecipação e a reflexão estão presentes na experiência consciente e “... enfatizando que a experiência não é uma questão primeiramente epistemológica e afirmando... que o processo sistemático do conhecimento é uma forma de experiência” (ELKJAER, 2013, p. 99). Os sujeitos vivem e agem em realidades objetivas intermediadas por experiências capazes de mudar o curso dessas mesmas experiências, conceitos e teorias são instrumentos para orientar esse processo, assim,

a educação e o ensino são um modo de amparar, pela investigação, a direção dessa experiência.

Sobre o caminho percorrido

Considerações

Ponderamos ser desafiadora a proposição de alternativas para tornar o ensino da arte formal e informal uma disciplina cujas implicações pedagógicas sejam pautadas pela experiência e em que a relação entre esta e o conhecimento possa ser articulado em termos de questionamentos direcionados a uma percepção estética capaz de envolver os sujeitos desse processo em transformações críticas e autocríticas:

Ao focar a experiência estudantil, sugiro que os educadores devem ajudar os estudantes a problematizarem e questionarem a experiência, além de a acessarem e validarem. De maneira complementar ao reconhecimento de que a aprendizagem experiencial é um processo holístico, que é socialmente e culturalmente construído e que é influenciado pelo contexto socioemocional em que ocorre [...] (USHER, 2013, p.213).

Se questionada e problematizada, a experiência será acessada e logo, validada pelos estudantes. O ensino da arte não poderia prescindir dessa aprendizagem experiencial pela própria materialidade constituinte da essência do fazer artístico – ainda que se trate de ideias, todas as concepções artísticas se embasam num objeto materializado, estetizado – que envolve e transforma quem cria e não somente aquilo que é criado (USHER, 2013). O contexto socioemocional é a experiência emocional tornada experiência cognitiva e comunicativa, logo reflexiva (ELKJAER, 2013).

As observações e os depoimentos colhidos nas entrevistas dos alunos do ensino médio apontam incongruências nos métodos adotados nas práticas de ensino, pois os modelos adotados para essas práticas focam mais a transmissão de conteúdos e não o

seu compartilhamento, sem considerar as vivências cotidianas dos estudantes e seus interesses e motivações, além da ênfase em conteúdos teóricos alijados de práticas e experimentações que trabalhem com a materialidade plástica ou com as possibilidades interativas e dinâmicas do corpo, do som e do movimento. Acontecem contradições também, segundo as observações, na timidez do intercâmbio entre disciplinas e na superficial exploração do conceito de inter e multidisciplinaridade entre as artes visuais e as demais disciplinas escolares.

A metodologização do ensino formal de artes visuais tem tornado seu processo criativo embotado, fazendo-a parecer-se com mais uma disciplina conceitual dentre tantas outras sem uma peculiaridade que a diferencie das demais. Esse diferencial, que seria marcadamente a ênfase na inventividade e na criatividade, se perde em conteúdos programáticos extensos e metas de avaliação seriada como o PAS, o ENEM ou o Vestibular.

O objetivo de interatividade, aprendizado prazeroso e cognição crítica são diluídos em monólogos professorais, aprendizado monótono e recogição para memorização. As novas tecnologias midiáticas ainda são entendidas muito mais como inimigas que aliadas de novas formas de ensinar e seu uso funcional se restringe a bem pouco - exibição de *slides* e filmes didáticos ou documentários no mais das vezes.

Felizmente, essas observações não refletem a realidade de todo o ensino, mas variam de unidade para unidade escolar e mesmo de docente para docente na mesma instituição.

Esperamos ter apontado perspectivas capazes de orientar e sugerir caminhos ante as observações e considerações feitas, dentro do escopo dos autores pesquisados, salientamos que essas considerações e reflexões devem necessariamente privilegiar a experiência como possuidora de significados e construtora de conhecimentos. Essa experiência que não se refere a simplesmente fazer coisas, mas pensar sobre elas criticamente, refere-se a experimentação subjetiva e privada que amplia-se em compartilhamento e de um dado emocional materializa-se em experiência cognitiva, sensível, comunicativa e reflexiva, que não se faz isolada e

especifica mas contínua e conectada às vivencias e cotidianidades num ambiente dialógico.

Referências

BACHELLARD, Gaston. A Poética do Devaneio. Tradução Antônio de Pádua Danesi. 3ª ed. São Paulo. Ed. WMF Martins Fontes, 2009.

BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO, Rejane Galvão. UNESP. Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho. 2011. Pró- Reitoria de Pós-Graduação. Ensino da Arte no Brasil – Aspectos Históricos e Metodológicos. 2.Ed. < Disponível em http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf. Acesso em 27/06/2015 >

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil / Ana Mae Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2012. – 7. ed. – (Debates; 139/ dirigida por J. Guinsburg)

CARROLL, Lewis. Alice no País das Maravilhas. Editorial Arara Azul (Charles Lutwidge Dodgson 1832-1898) Ilustrações/Sir John Tenniel (1820-1914) Tradução Clélia Regina Ramos/Versão para eBook; eBooksBrasil.org; Fonte Digital; Documento da Tradutora ©2002 — Lewis Carroll < Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/alicep.html>. Acesso em 28/05/16 >

CELETI, Felipe Rangel. A origem da educação obrigatória: um olhar sobre a Prússia. 2012. Revista Saber Acadêmico, 13 de junho de 2012. Pp.29 e 30. < Disponível em <http://www.uniesp.edu.br/revista/revista13/pdf/artigos/06.pdf> Acesso em 03/06/2012 >

DEWEY, John. Arte como experiência. Ed. Martins Fontes. São Paulo, 2010.

DE-NARDIN, Maria Helena e SORDI, Regina Orgler. Um estudo sobre as formas de atenção na sala de aula e suas implicações para a aprendizagem. Psicologia e Sociedade; 19(1): 99-106, jan/abril. 2007. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

DINELLY, Francinely P. Ensino da Arte no Brasil: uma análise dos conteúdos do Ensino Fundamental. Publicado em 22 de novembro de 2011. < Disponível em <http://www.webartigos.com/artigos/ensino-de-arte-no-brasil-uma-analise-dos-conteudos-do-ensino-fundamental/80238/>. Acesso em 27/06/2015 >

ELKJAER, Bente. Pragmatismo - Uma teoria da aprendizagem para o futuro. In: ILLERIS, Knud (Org.) Teorias Contemporâneas de Aprendizagem. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso. 2013, p. 91-126.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. e FUSARI, Maria F. de Rezede e. Metodologia do Ensino de arte: fundamentos e proposições. 2. ed. rev. e amp. – São Paulo : Cortez, 2009.

FREEDMAN, Kerry; Currículo dentro e fora da escola: representações da Arte na cultura visual; tradução Maya Orsi; Arte/educação contemporânea: consonâncias

internacionais/ Ana Mae Barbosa (org.) – São Paulo: Cortez, 2005. Parte II, cap.4, p.126-141.

FOCAULT, Michel. A ordem do discurso – aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996, Brasil.

HERNÁNDEZ, Fernando; TOURINHO, Irene e MARTINS, Raimundo. Aprender história do ensino da arte através da realização de histórias de vida. < Disponível em: www.proec.ufg.br/revista_ufg/dezembro2006/.../historia_ensino_arte.pdf. Acesso em 05/05/2016 >

ILLERIS, Knud. Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana. In: ILLERIS, Knud (Org.) Teorias Contemporâneas de Aprendizagem. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Ed. Penso, 2013, p. 15-30.

KANT, Imanuel. Crítica da Razão Pura, 1787; tradução J. Rodrigues de Meringe. Livro de domínio público digitalizado por <http://br.egroups.com/group/acropolis/>. Parceria Cutvox. <Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000016.pdf>. Acesso em 03/06/2015 >

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. < Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em 28/06/2015 >

LEMONS, João Victor G. Estudo Sistemático sobre Criatividade no Processo de Engenharia de Requisitos. Engenharia de Requisitos; Universidade Federal de Pernambuco-RE, Centro de Informática, pág.06, março de 2011. Disponível em <<http://docplayer.com.br/16311898-Estudo-sistematico-sobre-criatividade-no-processo-de-engenharia-de-requisitos.html>> Acesso 08/07/16.

LIPOVETSKY, Gilles & SERROY, Jean. A estetização do mundo: Viver na era do capitalismo artista; tradução Eduardo Brandão. 1ª Ed. São Paulo – Companhia das Letras, 2015.

MACHADO, Arlindo. A ilusão especular – introdução à fotografia. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984, Brasil.

MAHARAJ, Sarat. Know-how e no-how: stopgap notes on “method” in visual art as knowledge production, In: ART&RESEARCH: A Journal of Ideas, Contexts and Methods. Volume 2. No. 2. Spring, 2009, p. 3. Tradução livre. Disponível em <<http://www.artandresearch.org.uk/v2n2/maharaj.html>>. Acesso em 05/06/2016.

MEDEIROS, Maria Beatriz de. Formação para a sensibilização da aisthesis In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de e HERNÁNDEZ, Fernando (orgs.). A Formação do Professor e o Ensino das Artes Visuais. Santa Maria: Editora da UFSM, 2005, p. 73-83.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e Processos de Criação. 16. ed. - Petrópolis, RJ : Ed. Vozes, 2002.

SILVA FILHO, Antonio Mendes da. Revista Espaço Acadêmico nº 52, setembro/2005 – mensal. < Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/052/52silvafilho.htm>. Acesso em 23/04/2015 >

USHER, Robin. Experiência, pedagogia e práticas sociais. In: ILLERIS, Knud (Org.) Teorias Contemporâneas de Aprendizagem. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Ed. Penso. 2013, p. 199-216.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In: NUNES, Edson de Oliveira – A Aventura Sociológica, Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1978, p. 129.

ANEXOS e APÊNDICES

Anexo A: Solicitação de autorização [Estágio e IAAM].

Universidade de Brasília

Instituto de Artes

Departamento de Artes Visuais

Graduando: Regina Claudia Rodrigues Gomes dos Rei

Professor orientador: Dr. Luiz Carlos Pinheiro Ferreira



Solicitação de Autorização

Prezado(a) Diretor(a) do Instituto de Artes Amílcar Mendes – Unidade Águas Claras

Eu, Luiz Carlos Pinheiro Ferreira, orientador e coordenador do curso de Artes Plásticas – Licenciatura Noturno do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília – UnB, venho por meio deste documento, solicitar que colaborem com o trabalho de conclusão de curso em Artes Plásticas – Licenciatura do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília, da aluna Regina Claudia Rodrigues Gomes dos Reis, matrícula número 14/0077235 cujo tema de pesquisa tem por objetivo refletir acerca das questões relacionadas com o ensino das artes visuais e seu processo criativo, perceptivo e estético, a partir dos métodos e práticas adotadas em contextos formais e informais de ensino e aprendizagem. Para tanto, a colaboração se dará por permissão de entrevistas e outros mecanismos metodológicos junto a um ou mais colaboradores, por vocês designados, que preferencialmente atuem como alunos.

Lembrando que:

- O estudo não tem fins lucrativos;
- As informações prestadas serão confidenciais;
- Será mantido o anonimato do participante através da proteção de seu nome e alteração da imagem;
- A participação será voluntária;
- A qualquer momento o colaborador pode cancelar sua participação comunicando esta decisão ao responsável pela pesquisa, e
- Nada será publicado sem a autorização do colaborador.

Atenciosamente,

Orientador responsável

Brasília, _____ de _____ de 2016.

Anexo B: Termo de consentimento e autorização [Estágio e IAAM].

Universidade de Brasília

Instituto de Artes

Departamento de Artes Visuais

Graduando: Regina Claudia Rodrigues Gomes dos Reis

Professor orientador: Dr. Luiz Carlos Pinheiro Ferreira



Termo de Consentimento e Autorização

Eu, _____ declaro para os devidos fins, que concordo, por livre e espontânea vontade, e autorizo a aluna de graduação Regina Claudia Rodrigues Gomes dos Reis a realizar pesquisa de campo como parte do trabalho de conclusão de curso em Licenciatura em Artes Plásticas na Universidade de Brasília, Departamento de Artes Visuais. Estou ciente de que a pesquisa tem por objetivo registrar percepções e comentários sobre questões relacionadas com o ensino das artes visuais e seu processo criativo, perceptivo e estético, a partir dos métodos e práticas adotadas em contextos formais e informais de ensino e aprendizagem. A pesquisa objetiva, ainda, _____. Estou igualmente ciente de que estes objetivos serão buscados através de observação, anotações, entrevista com gravação de áudio e registros em fotos do ambiente e do desenvolvimento da pesquisa.

Observações:

- O estudo não tem fins lucrativos;
- As informações prestadas serão confidenciais;
- Será mantido o anonimato do participante através da proteção de seu nome e alteração da imagem;
- A participação será voluntária;
- A qualquer momento o colaborador pode cancelar sua participação comunicando esta decisão ao responsável pela pesquisa, e
- Nada será publicado sem a autorização do colaborador.

Atenciosamente,

Orientador responsável

Brasília, _____ de _____ de 2016.

Apêndice A: Roteiro e transcrição de entrevistas com alunos do Centro Educacional 05 de Taguatinga Norte – Estágio Supervisionado I.

ENTREVISTA COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DO CED 05 TAGUATINGA

Argumento da pesquisa: Pode o ensino das Artes Visuais contribuir para o processo criativo e para sensibilidade estética face aos métodos adotados nas práticas educacionais?

Total de alunos entrevistados: 29(vinte e nove).

Séries dos alunos entrevistados: 1º ao 3º anos do ensino médio matutino.

Turmas: 1º ano, turmas B, G, I; 2º ano, turmas A, B, F; 3º ano A, B, C, D.

Grupos pesquisados: I a VII.

Período: 1º semestre de 2015 – maio a junho.

QUESTIONÁRIO:

1. O que você pensa sobre as aulas de artes na escola? O que mais desperta o seu interesse nas aulas? O que você considera menos interessante?
2. Como você entende (as manifestações relacionadas com a) arte?
3. Você poderia citar exemplos de manifestações artísticas presentes no seu cotidiano?

Grupo I

As entrevistas foram realizadas durante a semana dedicada aos jogos interclasse do CED 05 e os alunos foram abordados segundo seus grupos de convívio por afinidade e não necessariamente de acordo com as turmas nas quais estavam matriculados.

Turmas: 3º B (um aluno), C(cinco alunos) e D(dois alunos).

Questão 01- O que você pensa sobre as aulas de artes na escola? O que mais desperta o seu interesse nas aulas? O que você considera menos interessante?

Consideram que as aulas poderiam ser mais envolventes. Uma das alunas não gosta de apresentar trabalhos de artes cênicas e aponta isso como o fator que lhe causa maior desinteresse. Outros dois alunos apontam como fator desmotivante o excesso de aulas expositivas. Consideram que estas são cansativas. Uma das alunas reclama do

excesso de conversas paralelas na sua turma e afirma que isso causa desinteresse generalizado, responsabilizando os próprios colegas, pois eles não participam das aulas e atrapalham os que querem participar. Todos do grupo concordam que as aulas seriam mais interessantes se fossem mais “*interativas*” e “*dinâmicas*” e por essa afirmação compreendem que deveriam desenvolver mais atividades práticas, que deveriam fazer mais passeios (visitas de campo), visitar mais exposições, aprender a relacionar as teorias das aulas expositivas com as práticas artísticas que estão sendo desenvolvidas no dia-a-dia, por exemplo, gostariam de esculpir, de pintar, etc. Uma aula ideal seria aquela que os levasse a conhecer manifestações de teatro, de dança, música e artes visuais, coisas “*que estão acontecendo*”.

Questão 02- Como você entende (as manifestações relacionadas com a) arte?

Relacionam arte com as manifestações mais presentes em suas rotinas, como cinema e shows musicais. Citam teatro, shows, museus e exposições, animações. Uma das alunas cita o Centro Cultura do Banco do Brasil e outra contesta porque considera as exposições lá “*chatas*”. A primeira aluna reafirma que no CCBB há exposições “*legais*”, mas é preciso ir nas mais interessantes. Citam também o Museu da República como um local em que há boas manifestações artísticas. Reclamam da distância das satélites dos centros culturais onde ocorrem os eventos dos quais gostariam de participar, como exposições e shows, mesmo gratuitos, dos quais não participam devido à dificuldade de transporte.

Questão 03- Você poderia citar exemplos de manifestações artísticas presentes no seu cotidiano?

Citaram pichações nos muros – grafites. Uma das alunas disse não saber desenhar e por isso admira ainda mais os desenhos feitos nos muros: “*eu não sei desenhar num pedaço de papel e o povo sabe desenhar num muro!*”. Citaram ainda manifestações corporais como dança estilo *hip hop* e *street dance*.

Grupo II

Turmas: 1º G(um), 1º I (dois alunos).

Questão 01- O que você pensa sobre as aulas de artes na escola? O que mais desperta o seu interesse nas aulas? O que você considera menos interessante?

Consideram as aulas de artes cênicas legais. O que mais acham interessante são “*as coisas que dá pra representar*”. Acham desinteressantes os textos muito extensos e complexos, “*sem noção*”, que não têm conexão com assuntos de sua realidade. Acham que atividades práticas fariam as aulas ser mais interessantes e animadas.

Questão 02- Como você entende (as manifestações relacionadas com a) arte?

Consideram música e cinema as formas de arte mais acessíveis e próximas de seu dia-a-dia.

Questão 03- Você poderia citar exemplos de manifestações artísticas presentes no seu cotidiano?

Relataram gostar de ouvir música e sempre que possível vão ao cinema. Relataram gostar de ouvir música e sempre que possível vão ao cinema.

Grupo III

3ª A (dois alunos), 3º C(três alunos).

Questão 01- O que você pensa sobre as aulas de artes na escola? O que mais desperta o seu interesse nas aulas? O que você considera menos interessante?

Os alunos acham interessante fazer apresentações, mas reclamam que não falam sobre o conteúdo, é só a história que é apresentada, queriam poder vivenciar, fazer mais visitas de campo; acham interessante fazer mais brincadeiras, mais dinâmicas porque a teoria é “*muito chato*”. Um dos alunos considera a aula de artes a “*pior aula*” e poderiam ser aulas ótimas, mas não há participação.

Questão 02- Como você entende (as manifestações relacionadas com a) arte?

Os alunos disseram “são muitas coisas”, que desenham, jogam vídeo games, assistem apresentações de dança, *rock* e *shows*, mas os shows são “*muito longe*”.

Questão 03- Você poderia citar exemplos de manifestações artísticas presentes no seu cotidiano?

Os alunos vêem a arte mais presente em seu cotidiano nos grafites pela cidade, no vestuário das pessoas.

Grupo IV

Turma: 1º G (cinco alunos).

Questão 01- O que você pensa sobre as aulas de artes na escola? O que mais desperta o seu interesse nas aulas? O que você considera menos interessante?

Consideram as aulas “*embaralhadas, fracas*”. Uma das alunas disse que a professora de artes plásticas “não saber dar aula, não interage”. Os alunos reclamam que há um excesso de teoria e pouca ou nenhuma prática, as notas são sempre baixas. Achem que seria mais interessante se pudessem ir a feiras, desenvolver “*atividades fora*”, atividades em grupo. Achem “*sem graça*” a exposição de slides como única forma de apresentar o conteúdo; gostariam que houvesse mais prática, mais demonstração de novidades e de coisas que estão acontecendo no momento, apresentação de atualidades. Relatam que no ano passado (2014) não tiveram aula de artes. Uma das alunas disse que na sua antiga escola (CEF 04- Ceilândia – onde finalizou o 9º ano do ensino fundamental) as aulas eram boas porque desenvolviam muitas atividades práticas.

Questão 02- Como você entende (as manifestações relacionadas com a) arte?

Um dos alunos disse não saber se é arte, mas gosta de cinema. Outra aluna disse que para ela arte é dança e ela faz apresentações de *key pop* no *facebook*. Pergunta se pode colocar o endereço do *facebook* na folha da entrevista. Outro aluno cita cinema como manifestação artística e outros *streetdance*, música – ela toca violão – e culinária.

Questão 03- Você poderia citar exemplos de manifestações artísticas presentes no seu cotidiano?

Os alunos citaram música, dança, paisagens naturais – a beleza natural no transcorrer do próprio dia, como o pôr do sol – grafite e arquitetura – principalmente a arquitetura da cidade de Brasília.

Grupo V

Turmas 1º B (um aluno), 2º A (um aluno), 2º B (um aluno), 2º F (um aluno).

Questão 01- O que você pensa sobre as aulas de artes na escola? O que mais desperta o seu interesse nas aulas? O que você considera menos interessante?

Consideram que as vídeo aulas (apresentação de *slides* de artes plásticas) são memorizadas e mal elaboradas. A aula de artes cênicas poderiam ser mais interessantes porque cênicas é uma “*arte desvalorizada*”; no ano passado a aluna

gostou da disciplina porque a aula era prática e no futuro ela vislumbra uma aula diferente, que não seja monótona e sim dinâmica. Um aluno diz que as aulas de arte deveriam servir para tirar os alunos “da pressão” e não deveria apenas representar mais uma disciplina teórica; gostariam que houvesse teoria com mais prática envolvida; seria mais interessante se fizessem peças teatrais. Os alunos sugerem atividades como fazer esculturas em sabão, “coisas simples”, máscaras, modelagem, atividades que oferecessem algum relaxamento como ir ao parque, fazer piqueniques, ir ao teatro, ver filmes, produzir música e filmagens amadoras.

Questão 02- Como você entende (as manifestações relacionadas com a) arte?

Relacionam arte com as apresentações de *hip hop* que acontecem no Museu da República como a Batalha de *GJ's*, citam cinema e música em geral.

Questão 03- Você poderia citar exemplos de manifestações artísticas presentes no seu cotidiano?

Citaram arte mural e grafite como as que são vistas nos muros de São Paulo, no Centro de Taguatinga, nos muros de escolas como o CENTN; citaram feiras de artesanato, esculturas que são vistas pela cidade, casas, prédios e arquitetura em geral vista na própria cidade.

Grupo VI

Turmas: 1º I (um aluno), 3º D (um aluno).

Questão 01- O que você pensa sobre as aulas de artes na escola? O que mais desperta o seu interesse nas aulas? O que você considera menos interessante?

Consideram que as aulas são “paradas”, não acham interessante ter que fazer tanta pesquisa. Queriam aulas mais dinâmicas, aulas com mais atividades práticas. Acham que a teoria ajuda com relação as provas mas que elas não têm conhecimentos com aplicação prática à vida. Querem que os professores os deixem criar; um dos alunos sugere que seria muito interessante “criar seu próprio estilo”, assim como os artistas criaram seus estilos e movimentos artísticos – ele acha que seria muito instigante se imaginar como artista e brincar de criar uma linguagem plástica.

Questão 02- Como você entende (as manifestações relacionadas com a) arte?

As manifestações artísticas citadas foram cinema, *shows*, eventos – mas raramente vão ao teatro porque as apresentações são muito longe de onde moram e geralmente são no centro da cidade; citaram alguns eventos que ocorrem no Museu da República.

Questão 03- Você poderia citar exemplos de manifestações artísticas presentes no seu cotidiano?

Um dos alunos cita os grafites expostos nos muros de Ceilândia; outro diz que não acha tempo para ver manifestações artísticas no seu dia a dia, responde que não se lembra de coisas que chamem sua atenção.

Grupo VI

Turmas: 3º C (dois alunos)

Questão 01- O que você pensa sobre as aulas de artes na escola? O que mais desperta o seu interesse nas aulas? O que você considera menos interessante?

Consideram que seria mais interessante criar, fazer desenhos, pinturas. Um dos alunos não gosta de cênicas, prefere artes plásticas.

Questão 02- Como você entende (as manifestações relacionadas com a) arte?

Relacionam arte com games eletrônicos de guerra, de esportes.

Questão 03- Você poderia citar exemplos de manifestações artísticas presentes no seu cotidiano?

Citam grafite. Um dos alunos relata que desenha em casa desde muito criança.

Apêndice B: Roteiro e transcrição de entrevistas realizado com alunos do Instituto Amílcar Mendes – IAAM – Unidade Águas Claras.

Argumento da pesquisa: O ensino das Artes Visuais pode contribuir para o processo criativo face aos métodos adotados nas práticas de ensino?

Total de alunos entrevistados: 7 alunos

Turma: quinta-feira – 09 h às 11h- Instituto Amílcar Mendes – Águas Claras.

Questionário:

1. Quais lembranças você tem das aulas de artes na escola?
 - 1.1. Você se recorda de como foi sua primeira experiência escolar com artes?
2. Você acredita que essa experiência contribuiu para sua formação /autoformação?
3. Qual o sentido das aulas de artes para você atualmente?
 - 3.1. O que considera relevante ao estudar desenho no Instituto de Artes Amílcar Mendes?
4. Quais são as perspectivas a partir do estudo e da apreensão de técnicas e do estudo de artes?

Entrevista realizada em 04/05/2016

Matias Reis da Silva, 30 anos, mineiro, mora em Brasília a 8 anos . Graduado em gestão empresarial e controladoria e também graduado em contabilidade; é chefe de recepção do hotel *Meliá*; sempre estudou em escola pública; não gostava das aulas de arte porque eram somente teóricas e as aulas práticas eram livres, soltas, sem *feed back*. Só encontrou o acompanhamento esperado na escola particular de desenho. Recorda-se que sua primeira aula de desenho no ensino fundamental foi tumultuada, com muito barulho e bagunça. Acha que os métodos de ensino de artes tradicionais afastam os alunos. O que manteve seu interesse foram o fato de ver a habilidade dos outros e perceber que eram características que poderia aprender também por meio de técnicas, as quais não dependiam só de talento. O método do Instituto de Artes Amílcar

Mendes desperta sua vontade de desenhar porque o ensino é individualizado e traz satisfação pessoal, vê as aulas como um momento de relaxamento, um contraponto ao estresse do trabalho. Pretende aprender técnicas e busca satisfação pessoal, superação de limites, uma saída para a ansiedade cotidiana. Diferencia a arte formal em seus aspectos histórico e contextual e também pela biografia de cada artista. Coleciona réplicas de Van Gogh e a pintura é a manifestação artística mais presente em seu cotidiano.

Matias

“Sempre estudei em escola pública; nasci em Minas Gerais (estou em Brasília a 10 anos) Sou graduado em gestão empresarial e controladoria/ também em contabilidade e trabalho como Chefe de recepção de um Hotel (o *Meliá*). Muita teoria nas artes e a prática era muito livre, mas sem *feed back*. Só encontrei isso na escola particular. Estudo aqui tem uns meses. A 1ª aula foi uma bagunça, só barulho. Eu não gostava de forma nenhuma. Acho que o método serve para afastar...O que manteve meu interesse é que eu ia vendo o que outras pessoas faziam e tinham habilidade. Se é habilidade eu aprendo, se não é puramente talento entendi que eu podia aprender. Também o prazer de fazer coisas para relaxar, meu trabalho é estressante demais. As aulas contribuem; despertam a vontade de fazer coisas.Me sinto produtivo... O que é hoje para mim? O desenho quebrou barreiras: superação, técnicas. Na minha vida pessoal resolve minha ansiedade, é uma saída da realidade cotidiana; profissionalmente não; gosto de fazer coisas para minha realização pessoal. Diferencio a arte formal da questão histórica, a história eu estudo vendo a vida de cada artista biografia de cada artista).No meu cotidiano a forma mais presente de arte é a pintura (tenho muitos quadros), coleciono réplicas do Van Gogh /desenhos.No trabalho também sou cercado de pinturas e quando viajo vou muito nos museus.”

Questionário:

1. Quais lembranças você tem das aulas de artes na escola?
 - 1.1. Você se lembra de como foi sua primeira experiência escolar com artes?
2. Você acredita que essa experiência contribuiu para sua formação /autoformação?
3. Qual o sentido das aulas de artes para você atualmente?
 - 3.1. O que considera relevante ao estudar desenho no Instituto de Artes Amílcar Mendes?
4. Quais são as perspectivas a partir do estudo e da apreensão de técnicas e do estudo de artes?

Entrevista realizada em 26/04/2016

Éder Augusto Pereira Queiroz, 55 anos, natural de Tocantins, Araguaína, servidor público federal há 34; licenciado em Educação Física. Viaja muito (conhece vários países), lutou *Nei Kung* por 30 anos, luta *kung fu*, pratica dança flamenca há 20 anos, faz patins, estudou flauta por 4 anos;gosta de fotografar; gosta de pesquisar de forma independente questões esotéricas. Faz curso independente de filosofia em um Instituto Particular. O desenho para ele está associado ao prazer de aprender coisas novas. Sua primeira experiência com artes foi na escola pública, o que não influenciou sua escolha, de forma direta, sua opção de estudar desenho hoje. Entende que sua formação foi influenciada por todas as suas experiências e o desenho está ligado a seu desejo de se manter pesquisando e aprendendo. Hoje as aulas de artes são uma extensão de sua pesquisa independente sobre como as culturas antigas influenciam a cultura moderna. Sua perspectiva de futuro para o aprendizado é a assimilação de novas técnicas - como desenho, pintura, etc. o prazer é indissociável desse aprendizado - as aulas devem trazer compensação e estímulo. Compreende as manifestações artísticas como expressões culturais; o intercâmbio de culturas do passado (civilizações antigas) presentes no cotidiano são seu maior interesse.

Éder

“Trabalho no TSE a uns 34 anos. Minha formação é em Educação Física. O que eu gosto mesmo de fazer como é viajar. Já viajei muito, fui a vários países; sempre que posso eu viajo. Eu lutei *Nei Kung* por 30(trinta) anos – é uma modalidade de arte marcial, mas parei por enquanto. Continuo como o *kung fu*. Até pouco tempo eu praticava dança flamenco, dancei flamenco por 20(vinte) anos. Agora faço patins (*in line*, não o patins artístico); também estudei flauta por 4(quatro) anos; gosto de fotografar, não gosto de ficar parado. No desenho, uma das coisas que me motiva, são as minhas pesquisas, sempre tive isso de pesquisar, desde criança. Gosto de pesquisar de forma independente filosofia esotérica, desde 1998, estudo Blavatsky (estudiosa de teosofia). Faço um curso independente de filosofia no Instituto Nova Acrópole. O desenho para mim está associado ao prazer de aprender coisas novas. Minha primeira experiência com artes foi na escola pública, mas eu acho que não influenciou minha vontade de continuar a desenhar. Acho que minha formação foi influenciada pelo conjunto de tudo que já vivi, mas eu sempre gostei de me envolver com dança, música, fotografia, esporte. O desenho eu uso para minhas pesquisas, as vezes quando eu estou viajando relaciono a arquitetura do lugar com as formas de construção das civilizações antigas e desenho isso, as vezes eu fotografo e desenho. Quero me manter pesquisando e aprendendo, o desenho me proporciona isso também. Hoje as aulas de artes são uma extensão desse forma de observar. Eu quero aprender técnicas, aprimorar a habilidade do desenho, aprender pintura, diversos materiais. Mas as aulas tem que ser uma coisa agradável, se não perde o interesse, tem que ter um estímulo para continuar fazendo. Para mim arte está em tudo, é a cultura de cada lugar, das civilizações.”

Questionário:

1. Quais lembranças você tem das aulas de artes na escola?
 - 1.1. Você se recorda de como foi sua primeira experiência escolar com artes?
2. Você acredita que essa experiência contribuiu para sua formação /autoformação?
3. Qual o sentido das aulas de artes para você atualmente?
 - 3.1. O que considera relevante ao estudar desenho no Instituto de Artes Amílcar Mendes?
4. Quais são as perspectivas a partir do estudo e da apreensão de técnicas e do estudo de artes?

Entrevista realizada em 03/05/2016

Patrícia Rodrigues Tomba Richter, 44 anos, natural do Paraná, morou em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul e agora em Brasília. Casada há 15 anos, não tem filhos. Sua formação é Licenciatura em letras português/inglês, já foi professora, mas não leciona mais e nem pretende voltar a lecionar. Sempre estudou em escola pública, suas primeiras recordações das aulas de artes são positivas, lembra-se de ter sido original colorindo um desenho e a partir daí sentiu-se atraída a continuar. Sempre gostou de pintar, desenhar e a mãe a incentivava a fazer violão, artesanato, aulas de pintura. Tinha um ateliê e presenteava a família com seus trabalhos. Acredita que sua experiência na escola com artes a influenciou a continuar desenhando e pintando hoje, mas de forma indireta. As aulas particulares a influenciaram de forma mais direta. Gosta de manipular a imagem (gosta de fotografias) e prefere a técnica da aquarela. Define a importância das aulas hoje como vital, "*não estaria mais aqui*" se não fossem as aulas de arte do instituto. Sente falta da família, consegue se socializar com a turma e finalmente consegue se dedicar aos próprios interesses pelo prazer de desenvolver suas habilidades (escreve e pretende também ilustrar um livro). Tinha ansiedade em saber quê aplicação prática daria aos desenhos, mas agora quer dar pequenos passos sem se preocupar com uma finalidade específica a ser alcançada. Percebe as manifestações artísticas de forma diferente do que percebia antes do curso de desenho; entende tais manifestações como criação, como expressão. Pensa na visão

do artista que fez a obra e no engenho de realizar cada obra. Valoriza mais as exposições e eventos dos quais participa atualmente (em Mato Grosso não tinha contato com eventos e exposições como tem em Brasília). Percebe que a cidade oferece mais convívio cultural e valoriza tais eventos artísticos.

Patrícia

“Eu nasci em Jesuítas, zona rural do Paraná e viivi lá até nove anos de idade. Depois minha família foi para o Mato grosso do Sul. Quando fui para Mato Grosso lecionei letras em Alta Floresta, em Escola pública, no ensino fundamental e médio- ao todo foram 14 anos, era uma escola pública estadual, mas preferia dar aula no ensino médio, 2º e 3º ano. Também estudei em escola pública. Só a faculdade foi particular. Mas tenho experiência de trabalho desde os 16 anos, trabalhei no Itaú por 5 anos. Sou casada a 15 anos. Lembro que meu primeiro contato com artes foi numa aula e lembro de ter pintado um animal, no estêncil e fiz uma pintura pouco usual, uma vaca de vermelho e verde (risos). Mostrei para todo mundo minha vaca verde e vermelha. Diziam: “mas vaca não é assim”... a minha era... eu queria. Ninguém guardou meu desenho...(risos). Muito tempo depois comecei a fazer um curso de pintura à óleo que era dado em módulos porque eu me ligava em pintura; em cores. Sempre procurei um jeito de ter contato com arte. A minha mãe incentivava, mas incentivava mais artesanato, violão. Minha mãe dizia que era para eu pintar pano de prato! Pano de prato dá dinheiro... Eu não queria uma coisas dessas. Uma tia me perguntou se eu ia querer ser artista porque “já pensou? Arte não é emprego”. Na escola as aulas de artes eram muito técnicas, eu gostava de português, de biologia, mas artes era o que mais gostava. Até em matemática eu gostava mesmo era de geometria porque tinha forma. Cheguei a ter um ateliê (o quarto da bagunça). Fiz muitos quadros, presenteei, tinha muito elogio, mas não era visto como profissão pela família. As aulas da escola contribuíram para eu me manter ligada em arte, mesmo de forma inconsciente. As aulas particulares contribuíram mais (daí eu me apaixonei, não quis mais parar). Gosto da imagem, de mexer com a imagem. Gosto de tirar fotos. Se não fosse a arte eu não estaria aqui, porque sozinha nessa cidade, longe da minha família, eu não estou mais

trabalhando e só tem coisas de casa para fazer. Só eu e meu marido... sinto falta da família. Eu não vejo a hora de ir para aula de artes. Acho que arte é uma formação permanente, independente de um objetivo imediato. No começo eu me perguntava "o que vou fazer com isso?" agora foco no que eu quero fazer como pequenos passos, escrever, ilustrar, tirar fotos... As aulas para mim hoje? antes, na pintura à óleo, era muita técnica e cópia, lá em Alta Floresta. Hoje aprendi a usar mais materiais, grafite e lápis de cor, aquarela... lá em Cuiabá aquela coisa de apostilas no curso... não gostei. Hoje mais técnicas, meu desenho é mais solto. Também lá (em Mato Grosso) não tinha escola (eu tinha contato com a professora Margarete, de Cuiabá por e-mail). Acho que minha percepção mudou: eu via o desenho como cópia, agora eu vejo como percepção, criação, expressão. Algumas linguagens são confusas, tem essa questão do gosto, tem essas peripécias do mercado. Mas eu entendo a estética dos artistas, a proposta as vezes é confusa... Aqui (em Brasília) se valoriza mais a música, as artes, tem esses eventos. Eu nunca tinha tido tanto contato com exposições antes, fiquei encantada com a Yayoi Kusama, essa do Mondrian vou ver, a da Patrícia Picininni, aquela coisa misturando contemporâneo e moderno, pós moderno, essa confusão (risos)."

Questionário:

1. Quais lembranças você tem das aulas de artes na escola?
 - 1.1. Você se recorda de como foi sua primeira experiência escolar com artes?
2. Você acredita que essa experiência contribuiu para sua formação /autoformação?
3. Qual o sentido das aulas de artes para você atualmente?
 - 3.1. O que considera relevante ao estudar desenho no Instituto de Artes Amílcar Mendes?
4. Quais são as perspectivas a partir do estudo e da apreensão de técnicas e do estudo de artes?

Entrevista realizada em 28/04/2016

Gabriel Vasconcelos S. Bandeira, 19 anos, natural do Rio de Janeiro. Mora a pouco tempo em Brasília e esta temeroso de se mudar para os Estados Unidos por decisão da família. Sua primeira experiência marcante com artes na escola (sempre estudou em escola particular) foi no ensino fundamental (4ª série) quando foi solicitado que copiasse uma obra de Romero Britto. Odiou a experiência porque ele detesta copiar coisas, mas mesmo assim se empenhou ao máximo e fez um desenho do qual se orgulhou muito, na hora de finalizar o desenho, no entanto, a professora tirou o trabalho de suas mãos e passou a um novo estágio da aula. Passou a evitar as aulas de artes e a fugir sempre que podia. Não finalizou seus estudos de forma convencional - terminou o ensino fundamental por supletivo/ EJA e o médio por meio do ENEM porque se recusou a frequentar a escola. Retomou a vontade de concluir os estudos porque ingressou no instituto de artes. Gosta do sistema de ensino do Instituto Amílcar Mendes porque se adaptou à forma individualizada de ensino e diz que pode aprender no seu próprio ritmo; fez amizades (as únicas que diz possuir, um dos motivos pelo qual não quer deixar o país); diz ter aprendido no Instituto a identificar arte no seu dia a dia porque foi nas aulas que entendeu que tudo que se manifesta no mundo é a materialização de uma ideia, a qual foi gestada pela criatividade de alguém. Sabe que sua perspectiva de futuro agora está marcada por essa percepção estética porque qualquer que seja a profissão que escolher, ela estará permeada pela criatividade e

pela inventividade. Não vê o paradoxo entre profissão rentável e artes porque entende que a arte permeia todas as profissões de uma forma ou outra e que ele vai inevitavelmente trabalhar usando as habilidades e a sensibilidade que tem desenvolvido.

Gabriel,

“Eu me lembro da minha primeira aula na escola... sempre estudei em escola particular, foi no ensino fundamental, a professora pediu para copiar um desenho do Romero Brito, lembro até o título que era bem ridículo... Eu detesto copiar, e mesmo assim eu me envolvi tanto e me empenhei ao máximo para terminar o desenho. Eu até gostei do resultado, faltavam justamente as barbas do gato, mas na hora de terminar o desenho, a professora arrancou o trabalho das minhas mãos e disse um “ficou ótimo” genérico e apressado e passou para uma nova fase da aula, disse para assinar depressa que tinha que terminar antes do sinal da próxima aula. Eu passei a evitar as aulas de artes e sempre que eu podia eu fugia porque era horrível, sabe? Eu tenho muita dificuldade de me expressar, digo, literalmente, e tenho essa condição (o aluno relata tratar um distúrbio neurológico sem diagnóstico ao qual tenha se referido, sendo uma das características dessa condição o " tremor essencial" e uma extrema dificuldade de comunicação, utiliza uma linguagem pouco convencional - seu português é extremamente formal, seu vocabulário é refinado, sem contrações ou gírias) então, eu desenhava para tudo e meus cadernos, mesmo de outras matérias eram sempre cheios de desenhos e rabiscos. É até engraçado, porque na verdade, eu passei a desenhar mais do que nunca mesmo não indo as aulas de artes, até minhas amigas eu fazia por meio do desenho. (Não finalizou seus estudos de forma convencional - terminou o fundamental por supletivo/ EJA e o médio por meio do ENEM porque se recusou a frequentar a escola e descreve ter sofrido *bullying*). Eu gosto do sistema de ensino aqui do Instituto porque ele é individualizado e eu posso aprender no meu próprio ritmo, as coisas pelas quais me interessam. Aqui também eu fiz amigas, para ser sincero, as únicas amigas que eu tenho. Eu não queria me mudar porque eu mal cheguei aqui (em Brasília) e agora ter que ir para outro país, começar tudo de novo...aqui eu aprendi a identificar arte no meu dia a dia porque foi nas aulas que entendi que tudo que nós

vemos no mundo é a materialização de algo que antes só existia como uma ideia, uma coisa que estava na cabeça de alguém, na criatividade de alguém... Uma cidade, os objetos... Eu sei que qualquer coisa que eu venha a fazer profissionalmente vai carregar essa forma de perceber as coisas, então eu não vejo como se eu tivesse que escolher entre uma profissão e a arte porque vejo a arte permeando tudo. Qualquer coisa a qual eu venha a me dedicar, vai envolver as artes, porque de uma forma ou outra eu vou trabalhar usando as habilidades e a sensibilidade que eu desenvolvi.”

Questionário:

1. Quais lembranças você tem das aulas de artes na escola?
 - 1.1. Você se lembra de como foi sua primeira experiência escolar com artes?
2. Você acredita que essa experiência contribuiu para sua formação /autoformação?
3. Qual o sentido das aulas de artes para você atualmente?
 - 3.1. O que considera relevante ao estudar desenho no Instituto de Artes Amílcar Mendes?
4. Quais são as perspectivas a partir do estudo e da apreensão de técnicas e do estudo de artes?

Entrevista realizada em 06/05/16

Janaína Barcelos Resende, 34 anos, brasiliense, graduada em biblioteconomia pela UnB e cursando graduação em biologia (também pela UnB); sempre estudou em escola particular; sua lembrança de aulas de artes é negativa; as aulas eram tediosas e ela sempre dormia. Lembra-se de um professor que era mais dinâmico e divertido e que embora ensinasse apenas teoria artística, ensinava de forma a gerar interesse por parte dos alunos. Não sabe dizer no que as aulas podem ter contribuído para sua formação, mas acha que foi válido por ter possibilitado seu ingresso na universidade. Sua persistência em se manter desenhando veio do estímulo negativo dado pelo pai que é engenheiro e dizia que ela não era capaz de desenhar. Como tinha interesse e curiosidade, quis provar ser capaz quando seus pais se divorciaram e mantém-se desenhando (cursa a disciplina de ilustração científica e já fez outro curso de desenho

antes de ingressar no Instituto Amílcar Mendes: "Desenhando com o lado direito do cérebro"). As aulas para ela são uma "terapia". Relata dificuldade com o método porque gosta das aulas mais "amarradas", planejadas no sentido de ter sempre um foco específico, mas acredita que aprendeu a lidar com a dinâmica das aulas e as tem como um contraponto para sua ansiedade. Entende as manifestações artísticas como a manifestação do artista, seu esforço pessoal, embora perceba de forma mais crítica a questão de haver expressões muito vagas e desconexas. Acha que o conhecimento adquirido vai ser usado em sua vida de uma maneira ou de outra e que profissões e conhecimentos paralelos são muito importantes e não excludentes no mundo atual.

Janaína

"Eu estudei em escola pública por um mês". Teve umas brigas e minha mãe tirou a gente de lá. Recordo da professora Zilaide. Eu dormia muito na aula de artes da professora Zilaide (risos). Teve o professor Emerson, ele tinha ânimo, explicava, era divertido. Eu gostava. Tinha interesse. Mas tudo era voltado para teoria. Funcionou para o vestibular. Não tinha nada voltado para a prática. Acho que o empenho dele em fazer a aula ser boa foi o que mais me marcou. O que a deixou conectada? O interesse do professor. Contribuíram? Não sabe dizer. Era muito voltada para o objetivo específico de passar no vestibular. Funcionou, mas não funcionou para a vida. "(o ensino de artes) era muito voltado para o objetivo específico de passar no vestibular. Funcionou, mas não funcionou para a vida... Não para entrar numa exposição e entender o que acontece lá, não". Eu sempre quis saber desenhar, mas não conseguia. Meu pai é engenheiro e antes do divórcio o meu pai dizia que eu não era capaz, não conseguia. Mas eu sabia que era capaz. Fiz um curso, o curso "desenhando do lado direito do cérebro" depois, parei e aí comecei a fazer o curso de desenho aqui no Instituto de Artes (Amilcar Mendes). Eu sinto falta de um programa na abordagem do desenho, por outro lado não sinto a pressão de ter que criar resultados. Sentir que não controla as coisas, isso é bom. Eu sou muito ansiosa. Para mim as aulas de desenho são uma terapia. Em vez de ir para o terapeuta eu vou para o IAAM. Mas eu pretendo fazer uma exposição dos meus trabalhos. Eu acho que posso ser muitas coisas, muitas coisas ao mesmo tempo; hoje em dia você pode ter conhecimentos paralelos, trabalhar

com coisas diferentes, em áreas diferentes e uma coisa não atrapalha a outra, pelo contrário. Eu estou mais tranquila. Gosto de definições, mas, eu me adapto bem. Na arte eu consigo ver o esforço do artista. Tem uma intenção. Tem trabalhos muito vagos ainda. Mas eu tenho hoje uma visão mais crítica quando visito uma exposição.

Questionário:

1. Quais lembranças você tem das aulas de artes na escola?
 - 1.1. Você se lembra de como foi sua primeira experiência escolar com artes?
2. Você acredita que essa experiência contribuiu para sua formação /autoformação?
3. Qual o sentido das aulas de artes para você atualmente?
 - 3.1. O que considera relevante ao estudar desenho no Instituto de Artes Amílcar Mendes?
4. Quais são as perspectivas a partir do estudo e da apreensão de técnicas e do estudo de artes?

Entrevista realizada em 06/05/16

Maria Nazaré Barcelos, 64 anos mineira. Perdeu a mãe aos 7 anos; ela e os irmãos foram afastados do pai logo depois(ele tinha problemas psiquiátricos e era adicto à álcool). Foi criada pela tia e trabalhava exaustivamente desde pequena. Nunca estudou artes na escola na qual ingressou pelos próprios esforços - vendendo frutas, etc. Lembra-se de ter vendido os próprios cabelos aos 13 anos para comprar sua primeira caixa de lápis de cor e alguns materiais escolares. Guardou os lápis como relíquia porque não os sabia usar até seu casamento aos 17 anos quando os perdeu. Sempre quis estudar e vislumbrava saber desenhar observando as pinturas de uma artista local (Dona Praxedes) - estudar era a única possibilidade de um mundo diferente do que conhecia e pensou em fugir com ciganos, se casar com um espanhol que queria a nacionalidade brasileira com o casamento... Ia para a escola (ensino fundamental) mesmo estando doente. Para ela que estuda piano (deixou as aulas recentemente) e acordeom, o desenho é uma realização pessoal, uma terapia, um consolo e uma realização tão grande quanto a de ter seus filhos (dos quais se orgulha, é mãe da

colaboradora Janaína e fazem aula na mesma turma). Sua perspectiva com o desenho é aprender mais e se manter aprendendo; maravilhou-se com as exposições onde colocou suas aquarelas. As manifestações de arte atuais são eventos dos quais participa com admiração e respeito

Nazaré

“Meu ensino fundamental foi em escola pública, até a 5ª série, depois foi em escola particular, fiz o supletivo. Eu faço uma porção de coisas, canto na Igreja, faço (canto) capela, tenho as aulas de acordeom, de violão, de piano: só que eu já estudo a uns 4 a 5 anos, mas parei e recomecei, assim intermitentes. Eu não tenho olfato, mas tenho a memória dos cheiros e tenho paladar. Eu sou única em muitas coisas e para aprendo melhor com um ensino individual. O ensino precisa ser individualizado. Eu perdi minha mãe aos 7 anos. O meu pai tinha problemas mentais e quando bebia ficava pior então eu e meus irmãos fomos afastados muito cedo. Nunca tive aula de artes na escola. Lembro de ter feito tapete de retalhos, de costurar.... Sempre quis saber desenhar, pintar, mas até ficar adulta não tive contato. Quando eu tinha uns 13 anos cortei e vendi meus cabelos para comprar uma caixa de lápis de cor, mas eu não sabia como usar então eu (os) guardei como uma relíquia... ver a Dona Praxetes (artista local) desenhar era ver uma mágica acontecer... era maravilhoso... eu dizia a mim mesma que um dia eu iria fazer aquilo. Aos 17 me casei e na mudança deixei os lápis, perdi... trouxe só os poucos pertences. A educação que eu tive era muito tradicional, eu acreditava em cegonha! Mas lembro que eu vendia mexericas verdes com sal para conseguir comprar lã e vender para comprar biscoitos da loja do Zé Nestor. Eu queria ser mais que as minhas irmãs. Queria até ser levada por ciganos – na cidade diziam que eles roubavam as pessoas, eu queria ser roubada por eles (risos). Quase me casei com um espanhol (um casamento falso em troca de visto) para poder ir para a Espanha. Eu achava bom aprender, mesmo doente eu ia para a escola. Em casa era sobrecarregada de serviços domésticos. Artes para mim é uma realização pessoal, é uma terapia, é um consolo pelo o que eu já passei. Olhar uma coisa e desenhar é algo que não tem preço, maior realização que isso, só meus filhos. Que perspectivas? Quero aprender mais, mas eu seleciono meus objetivos. As exposições coletivas (do Instituto de Artes das quais

participou) eu acho ótimo, empolgante, excitante, me sinto bem! Sinto-me realizada. Gosta dessas exposições modernas, mas, não entendo muito só que admiro, respeito muito, sabe?”

Questionário:

1. Quais lembranças você tem das aulas de artes na escola?
 - 1.1. Você se lembra de como foi sua primeira experiência escolar com artes?
2. Você acredita que essa experiência contribuiu para sua formação /autoformação?
3. Qual o sentido das aulas de artes para você atualmente?
 - 3.1. O que considera relevante ao estudar desenho no Instituto de Artes Amílcar Mendes?
4. Quais são as perspectivas a partir do estudo e da apreensão de técnicas e do estudo de artes?

Entrevista realizada em 09/05/16

Ana Maria Gurgel da Fonseca, carioca, 46 anos, sempre estudou em escola particular, está em Brasília a 2 anos, seu marido é engenheiro e está desempregado; sofreu câncer de mama e está em remissão a alguns anos; sua formação é em psicologia e sempre adorou as aulas de artes - lembra-se que desde o maternal fazia desenhos para os colegas e criticava os desenhos dos amiguinhos, dizendo o que deveria ou não e como ser desenhado. Associa artes a boas lembranças, fazia música, teatro, dança no colégio. Acha que esse contato influenciou o desejo do que gostaria de seguir, mas não a ponto de fazê-la seguir artes como profissão. A mãe era psicóloga e isso foi determinante, junto com fato de ter sido convencida de que belas artes não era profissão rentável; pensou em fazer teatro após o sucesso de uma peça teatral no ginásio, mas a falta de incentivo de um professor foi decisiva para sua desistência também. As aulas atuais retomam o ponto de ruptura de quando seguiu uma profissão diferente das artes. Descreve seu momento atual como o redescobrimto de um aprendizado que estava dormente, é como "*tirar um véu*" de algo que já existia e embora não conheça todas as técnicas, se sente familiarizada com todas. Faz monitoria

(além das aulas) para ser professora do Instituto de Artes Amílcar Mendes, no entanto, se sente insegura com a perspectiva de ensinar, ainda que a alegre essa possibilidade. As aulas do instituto substituíram sua convivência religiosa no Rio de Janeiro e a falta dos amigos. Tem como perspectiva aprimorar sua técnica e desenvolver uma didática se familiarizando com os métodos do instituto. Dada a situação financeira da família (tem um filho adolescente) não sabe se permanecerá em Brasília - o que a angustia muito e a deixa insegura e menos vibrante quanto ao futuro.

Ana Maria,

“Sempre estudei em escola particular no Rio de Janeiro, e minha formação é de Psicóloga. Eu me recordo até do maternal e das aulas voltadas para atividades plásticas, aquelas temáticas de natal... eu fazia desenhos de natal para os outros e criticava os desenhos dos coleguinhas (risos) “Não... Tem que ser assim... Papai Noel é um só, não pode ter vários numa página!”. Sempre associo com boas lembranças, com música, com teatro, com dança (no colégio). Essas experiências influenciaram no meu desejo do que seguir, mas não me influenciou forte o suficiente para me fazer decidir por artes como profissão. Foi convencida a não estudar Belas Artes porque não dava dinheiro. Eu estudava numa boa escola porque meu pai era professor lá, não tinha toda uma segurança financeira para seguir o que eu pretendia. A minha mãe é psicóloga e resolvi então seguir psicologia. Alguns professores não influenciaram positivamente não, um professor de teatro me desestimulou bastante, na verdade. Pensei em fazer teatro/artes ao longo da faculdade para ter uma formação profissional nessa área, mas não tive coragem. As aulas agora são diferentes do passado, mas retomam o ponto de ruptura, é um momento de redescobrimto de aprendizado, é como tirar um véu de algo que já existia, há técnicas que não conheço, mas ao mesmo tempo sei que sou capaz. A satisfação é algo que eu nunca tinha experimentado, é terapia, é desenvolver a sensibilidade e me acalmar, é um momento ímpar, substitui a falta de uma outra atividade no Rio, que era um bálsamo, que era minha religião. Substitui esse momento. Como professora, no futuro me sinto insegura, porque ensinar é novo para mim. Ensinar o que se sabe é isso, é algo que ela fica insegura porque não sabe tudo. Preciso dos métodos, da didática, sabe? Perspectivas? Aprimorar, fazer o que não fiz

antes, fazer trabalhos que eu me orgulhe. O que fazer profissionalmente com esse conhecimento? Mesmo quando comecei o curso eu já pensava se poderia trabalhar com isso. Não sei se vou ter os resultados que espero, se vou dar aulas, mas por enquanto, esse processo gera insegurança porque eu tenho receio de ir fundo em algo que não eu novamente não possa continuar. Bom, eu sinto que vou ficar meio na minha para não esperar demais (meu marido está sem trabalho... a remissão do câncer, eu tenho que focar na minha cura).”

Apêndice C: Roteiro e transcrição do Grupo Focal realizado com alunos do Instituto Amílcar Mendes – IAAM – Unidade Águas Claras.

Grupo Focal - em 12/05/16

Colaboradores Gabriel, Ana Maria e Patrícia.

1. Quais lembranças você tem das aulas de artes na escola?
 - 1.1. Você se recorda de como foi sua primeira experiência escolar com artes?
2. Você acredita que essa experiência contribuiu para sua formação /autoformação?
3. As experiências das aulas de artes durante sua formação escolar influenciaram seu interesse em aprender desenho atualmente?
4. A metodologia de ensino pode influenciar o envolvimento dos alunos?
5. Qual o sentido das aulas de artes para você atualmente?
 - 5.1. O que considera relevante ao estudar desenho no Instituto de Artes Amílcar Mendes?
6. Quais são as perspectivas a partir do estudo e da apreensão de técnicas e do estudo de artes?

Retomando os tópicos das entrevistas anteriores, o colaborador Gabriel relatou que as aulas de artes do ensino fundamental trazem uma recordação negativa para ele. As experiências, da colaboradora Ana Maria e Patrícia, no entanto, são positivas, bem como suas recordações.

Questionados se as experiências das aulas de artes durante sua formação escolar teriam influência no seu interesse em manter-se nas aulas de desenho atualmente, os colaboradores responderam:

Patrícia: “Acredito que fui motivada pela minha própria tendência, eu sempre gostei disso, acho que é algo que está em mim, existe uma motivação interna, porque apesar da primeira experiência positiva, muitas das demais foram ruins, eram aulas muito técnicas, entediantes. Acho que a influência da escola existe, mas não determina.”

Ana Maria: “Tinha um fazer prático das artes para montar os próprios brinquedos, para presentear. Tinha um convívio... o desinteresse do professor que citei com a peça que fez tanto sucesso foi decisivo para mim... Eu desisti de vez naquele momento. Sim... é marcante, a experiência da escola influência muito”.

Gabriel: “Eu me afastei das aulas de artes por causa dos métodos da professora, mas desenhava mais até do que antes das aulas. Acredito que existe uma motivação interna que pode ser incentivada, mas podemos continuar a fazer o que a gostamos apesar disso”.

4 A metodologia de ensino pode influenciar o envolvimento dos alunos?

Ana Maria: “faz muita diferença... a mancha, por exemplo... ela desconstrói o desenho, a forma como a gente vê para depois reestruturar a forma...”.

Patrícia: “conhecer o material (mais contato com técnicas); a mancha faz diferença, conhecer os meios de fazer é muito importante”.

Gabriel: “Eu não conheço outros métodos porque o único curso que fiz antes do Instituto foi um curso de música. Eu tive uma professora, uma vez, que ensinava mais coisas interessantes, no entanto, ela não se aprofundava. Eu não recebia muita orientação sobre o que fazer para melhorar determinados aspectos ou para conseguir certos objetivos... não tinha o acompanhamento individual então eu não progredia no desenho... poder ir no meu próprio ritmo conta muito.”

5 Qual o sentido das aulas de artes para você atualmente?

5.1 O que considera relevante ao estudar desenho no Instituto de Artes Amílcar Mendes?

Ana Maria: “Antes, na escola, não tinha técnica, só execução de trabalhos; linha, ponto, etc... é seguir um programa e executar tarefas...”

Patrícia: “Nas Aulas particulares que tive; cheguei a usar apostilas por módulo, quando era muito técnica, faça isso, faça aquilo... (perspectiva todos desistiam)... Eu não queria... aqui acho que individualidade conta mas determinados momentos falta orientação técnica mais apurada; pode haver mais orientação; abordagem mais técnica; assim mais tutorial.”

Ana Maria: “A escola deve guiar, orientar, sabe? A técnica era voltada para trabalhos específicos (passado), que não envolvia interesse do aluno e para mera execução, o foco era numa habilidade, na execução, não considerada o interesse pessoal, seguia-se um plano de aula. Não percebia talento, vontade, se percebia, selecionava mas não desenvolvia. Não despertava ou fomentava o talento, raramente orientava no sentido de uma vocação, de um talento”.

Patrícia: “Arte era *hobby*...tinha a pressão da família - tinha que pintar pano de prato para vender, detesto isso! Arte não era profissão, a família pressionava.”

Ana Maria: “Era a geração do bater ponto; não se fazia o que se gostava, mas o que dava dinheiro; era estigma, arte era coisa pejorativa. Se arte for obrigação é menos prazeroso, mas disciplina está no processo, só que hoje não precisa ser daquele jeito.”

Gabriel: “Arte pode ser profissão. O conceito de profissão mudou.”

Patrícia: “ que me manteve estudando até hoje foi a paixão, o que eu sinto eu expresso. Via arte como cópia agora é criação, por isso que penso em ilustrar.”

Ana Maria: “O bem que essa aula me faz da vontade de aprender o que ama, pena que minha perspectiva é a incerteza nesse momento.”

Gabriel: “Não consigo pensar numa resposta direta, eu comecei a desenhar por causa dos meus problemas, mas hoje desenho o tempo todo, é o que eu sei fazer. Não me vejo sem o desenho, não penso com palavras, acho que penso com o desenho, não consigo parar. Não separo as coisas.”

Apêndice D – Figuras



Figura 1 - Desenho em caneta esferográfica do Colaborador Gabriel – aluno do Inst. Amílcar Mendes – realizado durante o 1º semestre de 2016. Acervo particular da autora.

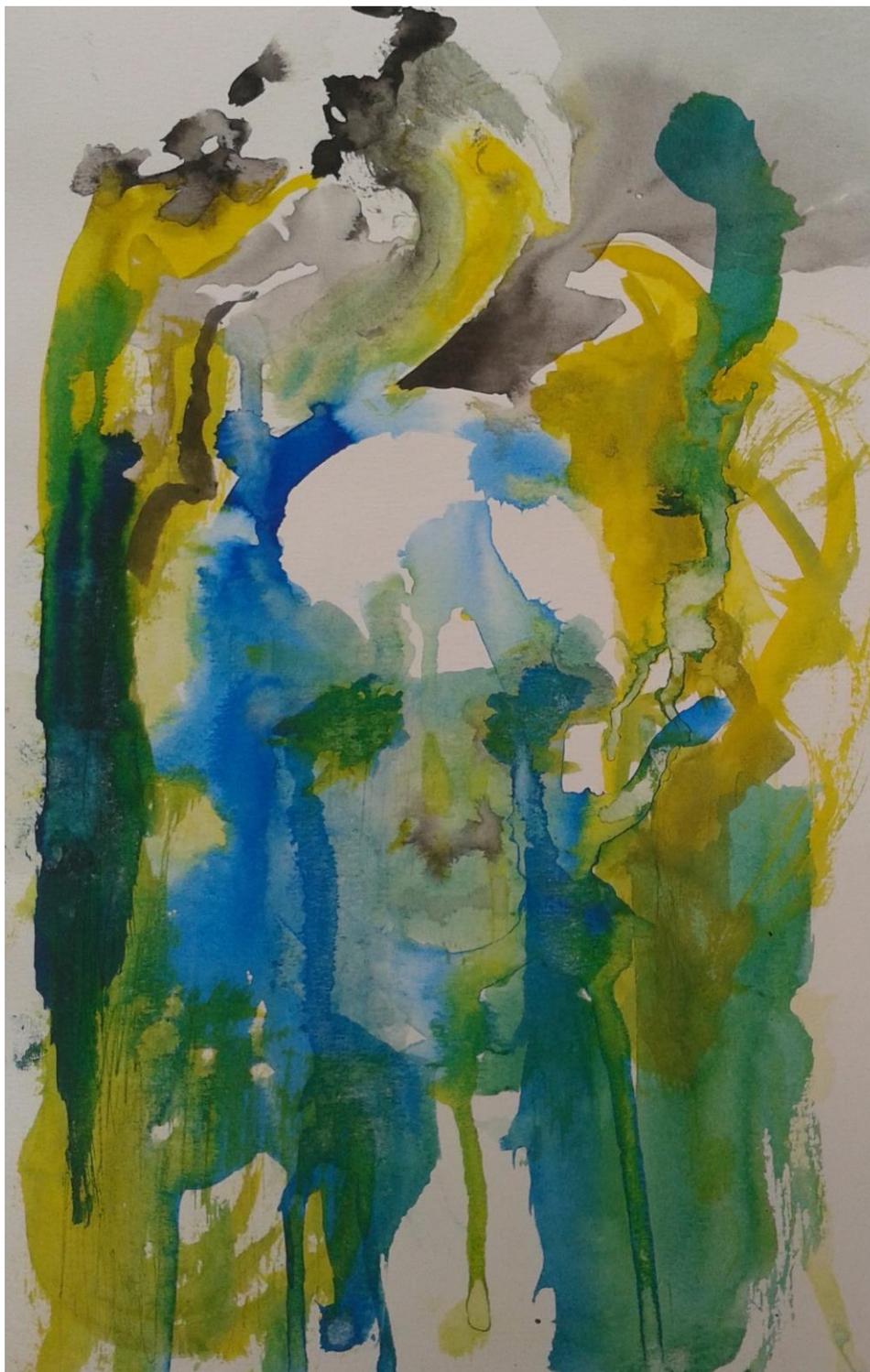


Figura 2 – Aguada de nanquim colorido do Colaborador Gabriel – aluno do Inst. Amílcar Mendes – realizado durante o 1º semestre de 2016. Acervo particular da autora.



Figura 3 – Desenho em aquarela e grafite da Colaboradora Ana Maria (não autoral) – aluna do Inst.Amílcar Mendes – realizado no 1º semestre de 2016. Acervo particular da autora.

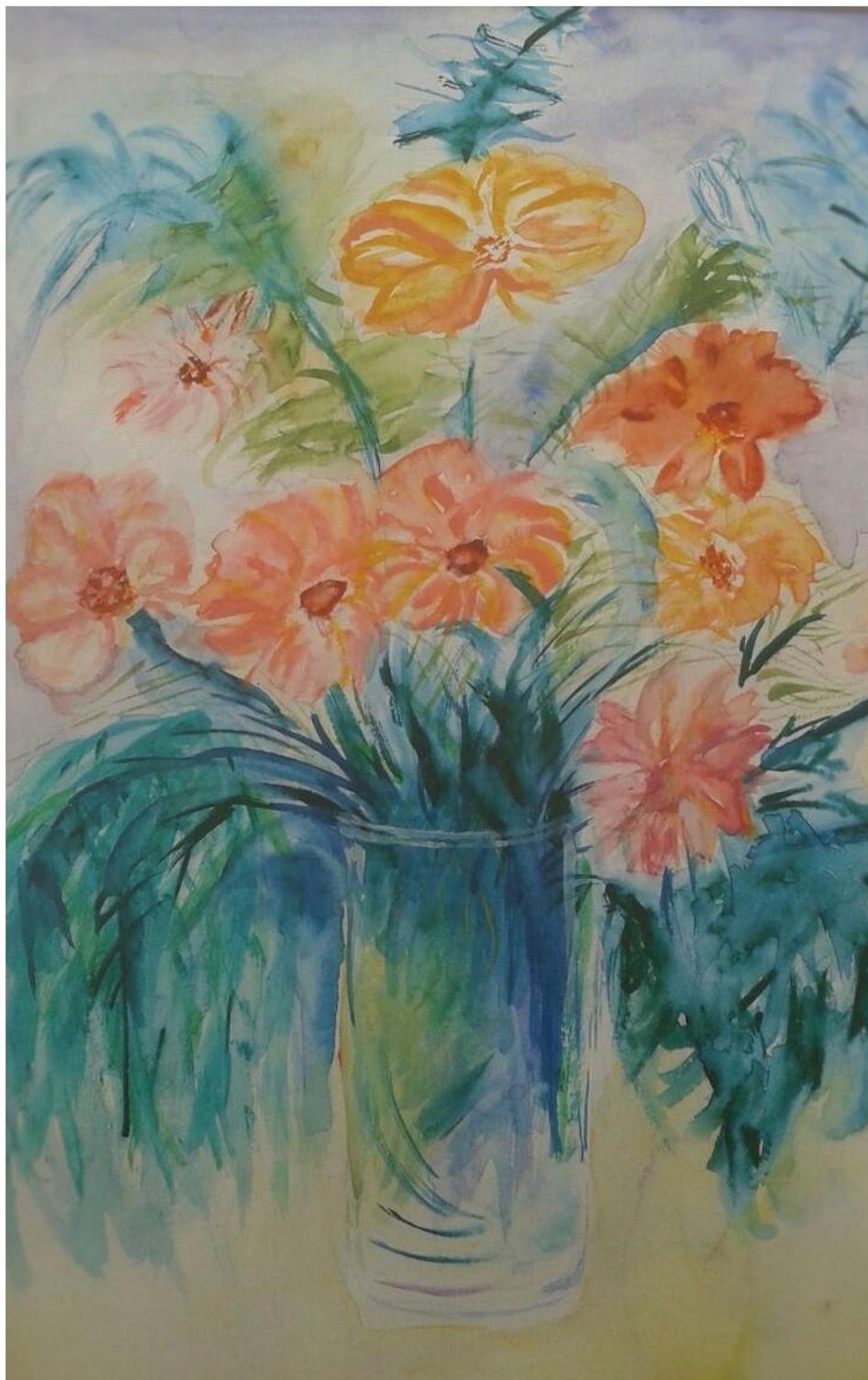


Figura 4 – Desenho em aquarela e lápis de cor da Colaboradora Nazaré – aluna do Inst. Amílcar Mendes – realizado no 1º semestre de 2016. Acervo particular da autora.

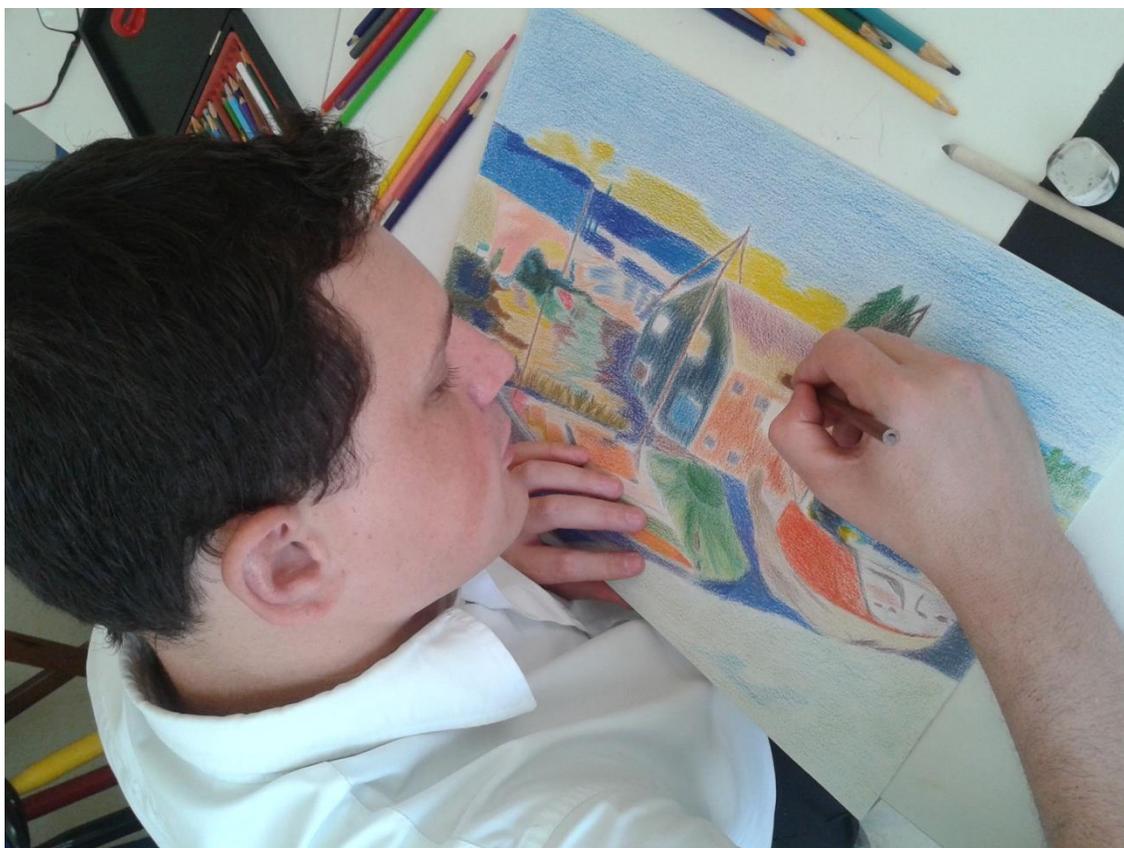


Figura 5. Colaborador Matias – aluno do Inst. Amílcar Mendes durante execução de desenho com lápis de cor – aula do 1º semestre de 2016. Acervo particular da autora.



Figura 6 – Aquarela da Colaboradora Janaína – aluna do IAAM – realizado no 2º semestre de 2015. Acervo particular da autora.



Figura 7 – Colaborador Éder desenvolvendo pintura com guache – trabalho realizado no 1º semestre de 2016. Acervo particular da autora.



Figura 8 – Aquarela da Colaboradora Patrícia – aluna do IAAM – realizado no 2º semestre de 2015. Acervo particular da autora.



Figura 9 – Conjunto de fotos. Colaboradores do Inst. Amílcar Mendes – turma do período matutino - 1º semestre de 2016. Acervo particular da autora.