



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

GENIVALDO MACÁRIO DE CASTRO

**TRILHAS POÉTICAS DO ENSINO DE ARTES: O EXPERIMENTO ARTÍSTICO E
ESTÉTICO COMO BASE PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS
NO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE
FORTALEZA-CE**

FORTALEZA

2015

GENIVALDO MACÁRIO DE CASTRO

TRILHAS POÉTICAS DO ENSINO DE ARTES: O EXPERIMENTO ARTÍSTICO E
ESTÉTICO COMO BASE PARA A FORMAÇÃO DO DOCENTE EM ARTES VISUAIS
NO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA-CE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação Brasileira da Universidade Federal
do Ceará, como pré-requisito para a obtenção do
título de Doutor em Educação Brasileira. Área de
concentração: Avaliação educacional.

Orientador: Prof. Dr. Liv.-Doc. Raimundo Hélio
Leite.

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

C351t Castro, Genivaldo Macário de.

Trilhas poéticas do ensino de artes: o experimento artístico e estético como base para a formação docente em artes visuais no ensino fundamental da rede pública municipal de Fortaleza-CE / Genivaldo Macário de Castro. – 2015.

238 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.

Área de Concentração: Avaliação educacional.

Orientação: Raimundo Hélio Leite.

1. Arte – Estudo e ensino – Avaliação – Ceará . 2. Professores de arte – Formação – Ceará.
3. Educação artística (Ensino fundamental). I. Título.

CDD 371.26098131

GENIVALDO MACÁRIO DE CASTRO

TRILHAS POÉTICAS DO ENSINO DE ARTES: O EXPERIMENTO ARTÍSTICO E ESTÉTICO COMO BASE PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES VISUAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA-CE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como pré-requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação Brasileira. Área de concentração: Avaliação educacional.

Aprovada em: ____/____/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Liv.-Doc. Raimundo Hélio Leite (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Tania Vicente Viana
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Adriana Eufrásio Braga
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Leda Maria Barros Guimarães
Universidade Federal de Goiânia (UFG)

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Prof. Dr. Gilberto Andrade Machado
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Dedico esta tese a todos os professores que têm como figura de suas vidas o ofício da docência.

AGRADECIMENTOS

Quero expressar minha profunda gratidão a todos que me deram sua ajuda e apoio em minha trajetória de vida e principalmente durante a elaboração desta tese.

A Deus, pelo dom da vida.

À minha família, por contribuir com o meu crescimento intelectual e espiritual, aqui representada pela minha querida companheira Simone e minhas queridas filhas, Mila, Luna e Lara, meu chão, onde encontro a razão da minha existência.

Ao meu genro, Anderson Lages, pela amizade e exemplo de serenidade.

Ao meu amado neto e alegria de minha vida, João Macário Lages.

Aos meus queridos pais, Milcíades Macário e Maria Rosa, que, por sua simplicidade e pelo exemplo, ensinaram-me o sentido da ética do existir com o outro.

Aos meus irmãos, Evilásio, Aureni (Nia), Maricele (Didi), Auricélia (Teia), Hélio, Alonso, Loureni, Demerval e Elizangela (Lili), por terem me ajudado a tecer o significado do que é ser família.

À minha querida tia/mãe, Edith (Dita), pelo cuidado constante em minha vida e por poder contar sempre com o seu apoio incondicional.

Aos meus queridos amigos, Marlene Carvalho, Raimundo Severo, Dani Tavares, Hamilton Viana, Tereza Liduína, Franzé Chaves (Barrinha), Eliana Guerra, Letícia Burity e Lucila Paes Landim, cuja amizade, apoio e escuta qualificada foram tão importantes desde o início deste estudo.

À Núbia Agustinha, pela grandiosa colaboração na direção fotográfica; ao Paulo Chaves, pela bondosa contribuição na concepção visual; ao Felipe Aragão, pela excelência na revisão textual; e ao Sidarta Cabral, meu amigo-irmão, pelo apoio logístico e técnico para a apresentação desta tese.

A todos que, de forma direta e indireta, contribuíram para a existência desta tese. Digo que esses pretensamente anônimos foram tão importantes quanto os demais aqui citados, à semelhança de pequenos diamantes que não deixam de brilhar no fundo da bateia.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Hélio Leite, por acreditar no meu potencial, pela atenção a mim dispensada durante todo o percurso deste estudo, pela excelência na orientação desta tese e por ter me dado pistas potentes nos caminhos da filosofia.

À Prof.^a Dr.^a Tania Viana, à Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia, à Prof.^a Dr.^a Adriana Eufrásio, à Prof.^a Dr.^a Leda Guimarães e ao Prof. Dr. Gilberto Machado, pela dedicação à primorosa análise desta tese e pelas grandiosas contribuições dadas por ocasião das bancas de avaliação.

Aos professores da Secretaria de Educação do Município de Fortaleza, pela grande contribuição como participantes desta pesquisa, sem a qual os resultados que ora apresento não teriam sido possíveis.

A todos os meus professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, por me permitirem fechar algumas lacunas e abrir outras que ainda me inquietam, notadamente à Prof.^a Dr.^a Tania Viana e à Prof.^a Dr.^a Juraci Cavalcante, por terem me provocado grandes deslocamentos epistemológicos.

“A Primavera

De alturas distantes desce o novo dia, / A manhã das sombras despertada / À humanidade ri engalanada de alegria, / De doce júbilo está a humanidade penetrada.

Nova vida ao futuro se quer desvelar, / Botões, sinais de dias venturosos, / O grande vale e a terra parecem povoar, / Enquanto ficam longe, na Primavera, momentos dolorosos.

Quando da profundidade a Primavera entra na vida, / Enche-se de pasmo o homem, cada nova palavra erguida / Da sua espiritualidade, as alegrias regressam / E a festa faz com que hinos e canções apareçam.

A vida vem a si na harmonia das estações, /
Para sempre Natureza e Espírito ao sentido /
[dão as mãos, / E a perfeição é una no espírito,
com beleza, / Assim muita coisa vem a si,
principalmente na Natureza.

Quando nova se revela a luz sobre a terra, /
Cintila o verde prado à chuva primaveril e
alegremente / A brancura das flores vai
descendo na clara corrente, / Quando um dia
sereno para os homens se encerra.

A visibilidade diferenciações claras favorece, /
O céu da Primavera em paz permanece, / Para
que o homem com calma contemple do ano o
attractivo, / E à perfeição da vida reconheça o
sentido.”

(Hölderlin)

RESUMO

Esta tese apresenta como figura as trilhas poéticas do ensino em Artes Visuais, tendo o experimento artístico e estético mediado pela poética artística pessoal como alvo da reconfiguração da formação do docente em Artes Visuais. O objetivo consistiu na investigação da concepção dos docentes da linguagem do ensino de Artes Visuais sobre experimentos artísticos e estéticos e da avaliação dessas práticas, com vistas a redimensionar saberes e fazeres em suas ações pedagógicas. A fundamentação teórica desta tese atribui que o objeto de estudo é de natureza ontológica, o qual solicita a abordagem fenomenológica, tendo a arte como elemento originário o seu autor (HEIDEGGER, 2003, 2005, 2010, 2011) e a desconstrução como meio de desabrochar a arte (DERRIDA, 2002). A visão de ensino de Arte Contemporânea se faz presente, despontando a concepção de que Arte e vida se aproximam (BARBIERI, 2009; COHN, 2013; KONESKI, 2009; LEDUR, 2012; TESCH; VERGARA, 2012). A metodologia adotada foi a pesquisa educacional fenomenológica e ocorreu a partir dos conceitos e definições do pensamento de Heidegger e Merleau-Ponty (1999, 2009). A amostra apresentou oito professores da linguagem de Artes Visuais, com e sem formação na área de Artes, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Fortaleza, Ceará (CE). O trabalho de campo se pautou num curso experimental, no qual os participantes ocuparam papéis inicialmente como discentes e posteriormente como docentes (em suas próprias salas de aula). A aquisição do *corpus* da pesquisa foi obtida através de questionários, entrevistas, memoriais, ateliês de experimentos artísticos em Artes Visuais e sessões reflexivas gravadas em vídeo. Os dados foram tratados sob a fusão de horizontes, com base na hermenêutica de Gadamer (1997), na compreensão do tipo *antes* e *depois*, através das preconcepções e das concepções sobre o ensino de Artes Visuais. Depreende-se que os participantes do curso compreenderam que a produção artística dos alunos pode resultar das ideias do próprio discente. Portanto, conclui-se que a experiência adquirida nos laboratórios da metodologia proposta fez com que os docentes despertassem em seus aprendizes a descoberta de que estes são depositários de sua própria poética artística, o que torna desnecessário utilizar obras existentes como modelo a ser imitado.

Palavras-chave: Avaliação do ensino de Artes Visuais. Experimento artístico e estético. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This thesis presents the poetic trails of teaching in Visual Arts, with the artistic and aesthetic experiment mediated by the artistic personal poetic as objective of rearrangement of the teacher's formation in Visual Arts. The main purpose of the current research was to accomplish an investigation concerning the teacher's conception of the language of Visual Arts' teaching about artistic and aesthetic experiments as well as the assessment of those practices intending to readjust knowledge and practices in their pedagogic actions. The theoretical foundations of this thesis attributes that the object of study presents an ontological nature which requests the phenomenological approach, with art as an original element from the author (HEIDEGGER, 2003, 2005, 2010, 2011) and the deconstruction as a way of sprouting art (DERRIDA, 2002). The perspective of teaching Contemporary Art is also present, pointing to the conception that Art and life approach (BARBIERI, 2009; COHN, 2013; KONESKI, 2009; LEDUR, 2012; TESCH; VERGARA, 2012). The methodology adopted was the phenomenological educational investigation based on concepts and definitions of the thought of Heidegger and Merleau-Ponty (1999, 2009). The sample was composed by eight teachers of the language of Visual Arts, with and without formation in the area of Arts, from the 6th to the 9th year of Elementary School in the public school system of Fortaleza-Ceará. The field work was established in an experimental course, in which the participants occupied roles initially as students and later as teachers (at their own classrooms). The acquisition of the *corpus* of this research was obtained through questionnaires, interviews, memorials, studios of artistic experiments in Visual Arts and reflexive sessions recorded in video. The data were treated according the fusion of horizons, based on the hermeneutic perspective of Gadamer (1997) and on the type *before* and *after*, through preconceptions and conceptions on the teaching of Visual Arts. The analysis of the results revealed that the participants of the course understood that the students' artistic production can result of the apprentice's own ideas. In conclusion, the acquired experience in the laboratories of the proposed methodology allowed the teachers to promote the discovery, by their students, of their own artistic poetic. Thus, it is not necessary to use existent works as a model to be imitated.

Keywords: Assessment of the teaching of Visual Arts. Artistic and aesthetic experiment. Elementary School.

RESUMEN

Esta tesis presenta las sendas poéticas de la enseñanza en las Artes Visuales, con el experimento artístico y estético mediado por la poética artística y personal con la finalidad de reestructuración de la formación del profesor en las Artes Visuales. El propósito principal era investigar la concepción del profesor del lenguaje de la enseñanza de Artes Visuales acerca de los experimentos artísticos y estéticos así como la evaluación de esas prácticas para reajustar *saberes* y *haceres* en sus acciones pedagógicas. Las fundaciones teóricas de esta tesis atribuyen que el objeto de estudio presenta una naturaleza ontológica que pide el abordaje fenomenológico, con el arte como un elemento original del autor (HEIDEGGER, 2003, 2005, 2010, 2011) y la deconstrucción como una manera de desarrollar el arte (DERRIDA, 2002). La perspectiva de enseñar el Arte Contemporáneo también está presente, respaldando el acercamiento entre Arte y vida (BARBIERI, 2009; COHN, 2013; KONESKI, 2009; LEDUR, 2012; TESCH; VERGARA, 2012). La metodología adoptada fue la investigación educativa fenomenológica basada en los conceptos y definiciones del pensamiento de Heidegger y Merleau-Ponty (1999, 2009). La muestra estaba compuesta por ocho profesores del lenguaje de Artes Visuales, con y sin la formación en el área de Artes, de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en el sistema escolar público de Fortaleza-Ceará. El trabajo del campo se estableció en un curso experimental en que los participantes ocuparon los papeles inicialmente como los estudiantes y después como maestros (en sus propias clases). La adquisición del *corpus* de esta investigación se obtuvo a través de cuestionario, entrevista, memorial, atelier de experimentos artísticos en las Artes Visuales y sesiones reflexivas grabadas en video. Los datos fueron tratados de acuerdo con la fusión de horizontes en la perspectiva hermenéutica de Gadamer (1997) y en el tipo *antes* y *después*, a través de preconcepciones y concepciones en la enseñanza de Artes Visuales. El análisis de los resultados reveló que los participantes del curso entendieron que la producción artística de los estudiantes puede resultar de las propias ideas del aprendiz. En conclusión, la experiencia adquirida en los laboratorios de la metodología propuesta permitió a los profesores promover el descubrimiento, por sus estudiantes, de la propia poética artística de ellos. Así, no es necesario utilizar obras existentes como modelo a ser imitado.

Palabras-clave: Evaluación de la enseñanza de Artes Visuales. Experimento artístico y estético. La Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Horizonte 1	92
Figura 2 –	Horizonte 2	102
Figura 3 –	Horizonte 3.....	107
Figura 4 –	Rabiscos feitos livremente de olhos fechados	111
Figura 5 –	Configuração das imagens encontradas nos rabiscos	112
Figura 6 –	Resultado final das imagens encontradas nos rabiscos 1	112
Figura 7 –	Resultado final das imagens encontradas nos rabiscos 2	114
Figura 8 –	Resultado final das imagens encontradas nos rabiscos 3	114
Figura 9 –	Horizonte 4	115
Figura 10 –	Horizonte 5	120
Figura 11 –	Reviravolta I	121
Figura 12 –	Afirmiação de si.....	122
Figura 13 –	Dualidade I	123
Figura 14 –	Silêncio	123
Figura 15 –	Segurança I	124
Figura 16 –	Metamorfose.....	124
Figura 17 –	Horizonte 6	126
Figura 18 –	O que é ser professor de Artes Visuais na escola pública: configuração 1 ...	129
Figura 19 –	Resultado final das imagens encontradas nos rabiscos 2	129
Figura 20 –	Resultado final das imagens encontradas nos rabiscos 3	129
Figura 21 –	Reviravolta II (P1).....	132
Figura 22 –	Movimento (P3).....	132
Figura 23 –	Dualidade II (P5)	133
Figura 24 –	Segurança II (P7).....	133
Figura 25 –	Ser professor de Artes (P6).....	134
Figura 26 –	Natureza morta (P7).....	134
Figura 27 –	Bola do mundo (P8).....	135
Figura 28 –	Horizonte 7	136
Figura 29 –	Poética da saudade.....	140
Figura 30 –	Poética da liberdade.....	140
Figura 31 –	Poética do mundo vivido	141

Figura 32 –	Poética sobre a cultura afro-brasileira	143
Figura 33 –	Poética representativa do negro brasileiro.....	143
Figura 34 –	Poética representativa do navio transportador de escravos negros.....	143
Figura 35 –	Horizonte 8	147
Figura 36 –	Horizonte 9	150

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CE	Ceará
CIAE	Curso Intensivo de Arte na Educação
cm	Centímetro
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico Tecnológico
DCP	Diário do Campo de Pesquisa
Dr.	Doutor
EAB	Escolinha de Arte do Brasil
Edisca	Escola de Dança e Integração Social para Crianças e Adolescentes
Faced	Faculdade de Educação
GPEACC	Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Liv.-Doc.	Livre-Docente
MAE	Movimento de Arte-Educação
MEA	Movimento da Escolinha de Arte
MEC	Ministério da Educação
min	Minuto
P	Participante
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Prof.	Professor
Sedas	Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social
Seduc	Secretaria da Educação
SER	Secretaria Executiva Regional
SME	Secretaria Municipal de Educação
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFG	Universidade Federal de Goiânia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UnB	Universidade Nacional de Brasília
URCA	Universidade Regional
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	POÉTICA DA PERCEPÇÃO DO PESQUISADOR	19
1.1	A percepção do pesquisador na condição de aluno e a construção do objeto da pesquisa	19
1.2	A percepção do pesquisador na condição de professor e a construção do objeto de pesquisa.....	24
2	A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL	38
2.1	Conhecendo o itinerário do ensino de Arte no Brasil	38
2.2	Nomenclaturas que atravessaram e atravessam o ensino de Arte na Educação escolar	45
2.3	As tendências metodológicas do ensino de Arte no Brasil: influências e desdobramentos	47
2.3.1	<i>Livre expressão</i>	48
2.3.2	<i>Arte como conhecimento</i>	50
2.3.3	<i>Educação pela Arte</i>	51
2.3.4	<i>Educação da sensibilidade</i>	51
2.4	Arte Contemporânea.....	52
2.4.1	<i>O que é próprio da Arte Contemporânea?</i>	55
2.4.2	<i>A experiência na Arte Contemporânea</i>	56
2.5	A Arte como objeto do conhecimento.....	58
3	POÉTICA DA FUNDAMENTAÇÃO DO MODO PESSOAL DE DESABROCHAR A ARTE	61
3.1	A Arte tem como elemento originário seu autor	65
3.2	A hermenêutica de Gadamer.....	71
4	POÉTICA DO CAMINHO METODOLÓGICO	73
4.1	O caminho metodológico no campo da pesquisa	73
4.1.1	<i>Universo do campo fenomenal</i>	75
4.1.2	<i>Campo visual</i>	75
4.1.3	<i>Os participantes da pesquisa</i>	76
4.1.4	<i>Os objetivos da pesquisa</i>	78
4.1.5	<i>Caracterização da pesquisa</i>	79
4.2	Instrumentos de aquisição de dados	80
4.2.1	<i>Questionários</i>	81

4.2.2	<i>Entrevistas</i>	81
4.2.3	<i>Memorial</i>	82
4.2.4	<i>Sessões reflexivas</i>	83
4.2.5	<i>Ateliês de experimentos artísticos em Artes Visuais</i>	84
4.2.6	<i>Atenção e observação do campo (diário de campo)</i>	89
4.2.6.1	<i>Atenção</i>	89
4.2.6.2	<i>Observação (diário de campo)</i>	90
4.3	Método de análise do <i>corpus empiricus</i>	91
4.3.1	<i>Análise dos achados</i>	91
4.3.2	<i>A fenomenologia da percepção</i>	91
4.3.3	<i>Julgamento</i>	92
4.3.4	<i>Fé perceptiva</i>	93
4.3.5	<i>A fé perceptiva é reflexiva</i>	93
5	POÉTICA DO ENCONTRO: A BUSCA DO MODO PESSOAL DE DESABROCHAR E ENSINAR ARTES VISUAIS	95
5.1	Preconcepções da metodologia do ensino de Artes Visuais	96
5.1.1	<i>Primeiro encontro/formação</i>	96
5.1.2	<i>Segundo encontro/formação</i>	100
5.2	Bases epistemológicas da metodologia de ensino de Artes Visuais	103
5.2.1	<i>Terceiro encontro/formação</i>	104
5.2.2	<i>Quarto encontro/formação</i>	105
5.2.3	<i>Quinto encontro/formação</i>	107
5.3	Laboratórios de experimentos artísticos e estéticos	109
5.3.1	<i>Sexto encontro/formação</i>	109
5.3.2	<i>Sétimo encontro/formação</i>	116
5.3.3	<i>Oitavo encontro/formação</i>	120
5.3.4	<i>Nono encontro/formação</i>	126
5.3.5	<i>Décimo encontro/formação</i>	131
5.4	Planejamento e supervisão com os participantes para as vivências de estratégias metodológicas em sala de aula do 6º ao 9º anos	136
5.5	Apreciação estética em Artes Visuais	137
5.6	Vivências de estratégias metodológicas em Artes Visuais vividas pelo professor em sua própria sala de aula	138

5.7	Sessões reflexivas de avaliação do ensino de Artes Visuais no 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental.....	144
5.7.1	Décimo primeiro encontro/formação.....	144
5.7.2	Décimo segundo encontro/formação	147
6	POÉTICA DOS RESULTADOS	151
6.1	Poética da vivência dos participantes anterior aos encontros/formação.....	151
6.1.1	A expectativa dos professores participantes sobre o curso	151
6.2	A experiência dos professores como alunos de Artes na Educação Básica	155
6.2.1	A lembrança das experiências artísticas e estéticas escolares	156
6.2.2	A (in)formação dos professores	158
6.2.3	A avaliação em Artes Visuais	160
6.2.4	As experiências estéticas marcantes vividas na escola	161
6.2.5	As experiências artísticas e estéticas vividas fora da escola	163
6.3	A experiência dos professores como docentes da disciplina de Artes Visuais na Educação Básica.....	165
6.3.1	O começo da docência em Artes Visuais	165
6.3.2	As metodologias empregadas em Artes Visuais	167
6.3.3	Os conteúdos curriculares em Artes Visuais	169
6.3.4	Os fundamentos teóricos do ensino de Artes Visuais.....	170
6.3.5	A avaliação da aprendizagem dos alunos	172
6.3.6	A avaliação de suas próprias práticas docentes em Artes Visuais.....	174
6.3.7	As dificuldades enfrentadas na escola	176
6.3.8	A autoformação	178
6.4	Poética das concepções posterior ao curso	179
6.4.1	O experimento artístico e estético mediado pela poética pessoal	180
6.4.2	O deslocamento da reprodução de modelos para a experimentação	183
6.4.3	A liberdade de criação	186
6.4.4	A segurança na docência em Artes Visuais.....	188
6.4.5	A Educação da sensibilidade.....	189
6.5	Poéticas das intenções	192
6.5.1	A intenção de realização de novas ações docentes em Artes Visuais	192
7	POÉTICA DAS CONCLUSÕES	199
	REFERÊNCIAS	203

APÊNDICE A – PROJETO DO CURSO DE METODOLOGIA DO ENSINO DE ARTES VISUAIS.....	213
APÊNDICE B – OFÍCIO DE SOLICITAÇÃO À SME.....	229
APÊNDICE C – FICHA DE INSCRIÇÃO.....	230
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DAS PRÁTICAS DOCENTES EM ARTES VISUAIS	232
APÊNDICE E – CRONOGRAMA, CONTEÚDO PROGRAMÁTICO E EMENTA	233
APÊNDICE F – MEMORIAL DAS EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS E ESTÉTICAS.....	236
APÊNDICE G – ROTEIRO DE VISITAS A EXPOSIÇÕES DE ARTES VISUAIS.....	237
ANEXO A – DECLARAÇÕES DE CORREÇÃO DE PORTUGUÊS E DE NORMALIZAÇÃO.....	238

1 POÉTICA DA PERCEPÇÃO DO PESQUISADOR

“Quando percebo, não penso o mundo, ele organiza-se diante de mim.”

(Merleau-Ponty)

1.1 A percepção do pesquisador na condição de aluno e a construção do objeto da pesquisa

A trilha percorrida na captura da configuração desta tese depara-se com encruzilhadas de saberes entre Educação, Arte, Filosofia, Ética, Estética e Processos de subjetivação, numa concepção poética artística existencial. Por poética e/ou *poiesis*, entende-se a vontade pessoal criativa, ou seja, a poesia desvelando a criação, a produção, a ação, a práxis em Arte com técnicas, métodos e elementos da linguagem das Artes Visuais em diferentes ambientes e contextos, presentificando-se num repertório autoral (LELIS, 2004).

Minha percepção como pesquisador deste trabalho consiste em um recorte histórico, no qual objetivo revelar minha origem, o lugar que hoje ocupo na condição de professor/pesquisador da área de Artes Visuais, o percurso da construção do objeto de estudo e, mais especificamente, as particularidades que pretendo pesquisar sobre a aquisição dos saberes da linguagem de Artes Visuais na Educação escolar. Nas demais cenas poéticas que se sucedem, apresentarei as teorias que convergem para o objeto de investigação e o gesto de pesquisar a partir do pensamento dos teóricos adotados.

Esclarecerei esses momentos evidenciando aos leitores a articulação teórica estabelecida para a pesquisa, bem como demonstrarei o ato de pesquisar como experimento estético e de criação que articula teoria do conhecimento (Ciência), conceitos filosóficos (Filosofia) e criação artística mediada por blocos de afetos e perceptos (Arte).

Compor a ideia de uma tese tomando como base a cultura da avaliação, do ensinar e do aprender Artes Visuais, em princípio, instigou-me a recompor os fatos que constituem minha formação na qualidade de aluno de Artes e na de artista e docente de Artes, como também a me apoiar nos fatos que compõem a trajetória histórica da Arte na Educação escolar brasileira e no cruzamento destes com as reais condições do ensino de Arte na contemporaneidade e no universo estudado.

O relato tem começo em 1971, quando cursava a 1^a série (hoje 2º ano do Ensino Fundamental). Inicia-se quando a diretora do Grupo Escolar Professor Deolindo Lima, em São Raimundo Nonato, município localizado no sul do Piauí, entrou na sala acompanhando

uma professora. Naquele momento, a diretora informou que aquela docente seria a professora de Arte e que, naquele ano, a turma teria uma aula de Artes por semana. Eu, então criança, fiquei muito contente ao perceber que ela trazia algo diferente para a sala de aula, algo que extrapolava o binômio ler e escrever; carregava uma sacola grande com alguns materiais (papel ofício, giz de cera e folhas de plantas ainda verdes). A educadora, muito tímida, entregou para cada aluno um giz de cera, uma folha de papel ofício e uma folha de uma planta da região: malva. Em seguida, pediu que observássemos e percebêssemos as nervuras da folha de malva; sugeriu que colocássemos a folha de papel sobre a de malva, com as nervuras voltadas para cima, e que esfregássemos o giz de cera no papel que estava sobre o vegetal.

Aquele foi o meu primeiro experimento artístico vivenciado na escola; em função dessa epifania, narrei para a professora meu encantamento com o resultado; aquela aula prometia um futuro cheio de criações – era o que o eu mais desejava –, o que fez com que começasse a fantasiar que a escola era, realmente, um lugar possível para realizar meus anseios artísticos. Vislumbrei, na primeira aula, as possibilidades de ali concretizar todos os meus desejos de mexer com uma grande diversidade de materiais expressivos.

Ao final da aula, a docente recolheu todas as pinturas; para alguns alunos, disse que estava muito bonito; para outros, não falou nada. Nesse momento, perguntei à professora se ela iria me devolver a pintura; ela disse que iria avaliar, atribuir a nota, que traria na aula seguinte. Isso fez com que eu aguardasse ansiosamente a devolução da pintura e a avaliação da educadora.

Na segunda aula, no entanto, a professora faltou, despertando-me uma grande tristeza, pois queria saber minha nota e ter de volta minha pintura. Depois de algumas semanas, soubemos que a docente estava doente e que entrara de licença médica. A diretora da escola informou que a professora traria os trabalhos quando voltasse, mas ela nunca voltou.

Na 2^a série (atual 3º ano), em 1972, não tive aulas de Artes, disciplina que voltei a assistir apenas no ano posterior, em 1973, na 3^a série (atual 4º ano). A cada quinze dias, a professora de Português dava uma aula de Artes na sexta-feira, no último horário. Dentre as atividades realizadas, cabe lembrar uma na qual a educadora nos entregou uma folha de papel ofício com um navio mimeografado¹ no meio, revistas e cola e pediu para que picotássemos as folhas das revistas com os dedos e colássemos sobre o navio. Essa atividade despertou-me uma sensação de contentamento, por sentir-me novamente contemplado pela oportunidade dada pela

¹ Mimeógrafo: do grego *mimeo* (imitar, copiar) + *grafia* (escrita). É uma máquina utilizada para fazer cópias em grande escala, tendo sido largamente empregada, principalmente em escolas, ao longo do século XX, até o início da década de 1990. Seu funcionamento solicita material específico, tais como uma matriz feita em papel contendo a tinta (chamado estêncil) e a utilização de álcool.

escola. Dessa vez os trabalhos foram entregues e posteriormente devolvidos com a avaliação da professora. Sobre minha criação, a educadora disse que minha nota era suficiente², que meu trabalho até que estava bonito, mas, por ter usado uns pedacinhos de papéis recortados com tesoura, ela não poderia atribuir o conceito bom ou ótimo. Isso me despertou muita tristeza e incompreensão, o que fez com que eu defendesse a utilização dos recortes com tesoura, afirmando para a professora que tinha assim procedido a fim de que os espaços vazios ficassem preenchidos adequadamente; para reforçar meu argumento, reforcei: “Foi isso que fez o trabalho ficar bonito”. A docente, em contrapartida, respondeu: “Você não obedeceu ao modo como eu queria que fosse”, deixando bem claro que ali não havia espaço para a criação, mas sim para a total obediência: a consigna dada para o ato de (re)produção.

Na série seguinte, novamente, não houve aulas de Artes. No ano posterior, em 1975, agora na 5^a série (atual 6º ano), com o intuito de cumprir as exigências da Lei 5.692/71, a disciplina foi inserida no currículo daquela escola no interior do Piauí, quando passei a ter duas aulas de Artes por semana. Era uma disciplina intitulada Educação Artística. A professora que ministrava a matéria não tinha formação em Artes, e sim em magistério e/ou normal de nível médio, ocupando aquela disciplina talvez por apresentar algum interesse por Artes. Os trabalhos agora seriam todos avaliados, segundo informou a docente, deixando claro que iria atribuir nota aos trabalhos e ao comportamento. Embora a disciplina não reprovasse, os conceitos atribuídos à produção seriam integrados às demais matérias.

Na referida série, com uma metodologia baseada na reprodução de modelos, a educadora nos apresentou um cinzeiro feito de caixas de fósforo, coberto de palitos de fósforo usados, o que me despertou um encantamento pela proposta. A professora solicitou que, na aula seguinte, todos os alunos levassem para sala de aula os seguintes objetos: três caixas de fósforo vazias, palitos de fósforo usados, cola, papelão, tesoura, etc.

Para realizar tal atividade, observei bem o modelo. Em casa, executei a proposta e, na aula posterior, levei o trabalho (o cinzeiro) finalizado. Logo que a docente entrou na sala, apresentei-lhe minha “obra”, ao que ela disse, em tom de repreensão, que era para fazer em sala, e não em casa. Retruquei: “Você quer que eu faça outro?”. Ela parou, pensou e disse que não. Disse também que eu não iria tirar dez pelo fato de não haver feito de acordo com o modelo; eu havia retirado a cabeça do fósforo, e o padrão era de palito usado (queimado).

Ao ouvir tal notícia, desafiei a professora e disse: “Se eu não tirar nota máxima, dez, eu rasgo sua caderneta”. Ela me encaminhou para a direção da escola, onde, diante da

² À época, para avaliar, eram empregados conceitos, do maior para o menor: ótimo, bom, suficiente e insuficiente.

diretora, na presença da professora, defendi veementemente minha nota dez. A docente, por seu turno, argumentou que eu havia feito o trabalho em casa, que não tinha queimado a cabeça dos palitos de fósforo e que os havia envernizado; revelou ainda a ameaça de rasgar a caderneta. Repliquei afirmando que não compreendia por que ela queria me punir, pois gostava das aulas dela e fazia todos os trabalhos da disciplina, inclusive já havia produzido o cinzeiro, o qual ninguém da turma havia feito; os demais nem sequer haviam levado o material que ela havia pedido para a sala de aula. Então, perguntei: “Por que eu fui o único que fiz e estou sendo aqui julgado junto à direção escolar?”.

A diretora ouviu meus argumentos e posteriormente me mandou para a sala de aula, enquanto ficou conversando com a professora. No final do bimestre, a nota dez estava no meu boletim, pelo “lindo” cinzeiro feito. Na 7^a série (atual 8º ano), as aulas de Arte se mantiveram com a mesma metodologia, isto é, baseadas na reprodução de modelos e/ou nos desenhos e/ou pinturas livres. Daí em diante, não tive mais aulas de Artes até o final do Ensino Básico.

Analizando esses episódios, na condição de pesquisador da área de avaliação educacional, percebo que as professoras não conseguiam diferenciar as aulas de Arte das demais disciplinas do currículo, não apresentando parâmetros para avaliar seus modos de “ensinar” e os processos de aprendizagem dos alunos. Aquela professora em particular parecia muito mergulhada numa pedagogia autoritária, na qual o ato de avaliar se reduzia apenas a dar uma nota (quantitativa) pelo trabalho executado.

Os referidos fatos coincidem com a escola tecnicista (vigente nos anos de 1964 a 1980), período em que a Arte era entendida como acessória. A ênfase do ensino era dada à racionalidade, organização, neutralidade e obediência. O sistema de avaliação estava centrado na (re)produtividade do aprendiz (LIBLIK; DIAZ, 2006).

De todas as disciplinas do currículo escolar do Ensino Básico, a que eu mais gostava era a de Artes. Desenhar, recortar, colar, costurar, alinhavar, colorir, dentre outras, eram as atividades que mais me encantavam. Em relação às demais matérias, é válido mencionar que sempre dei conta de suas demandas, fazendo tarefas, provas, trabalhos individuais, em grupo, enfim, fazia o que era solicitado, mas, apesar dos desencontros com a postura dos professores de Artes, era nessa disciplina que havia um encontro desejoso e potente com os materiais expressivos. Esses episódios marcaram minha vida escolar, pois esperava muito das aulas de Artes; minha sensação, não obstante, é a de que tive “muito pouco”, de que não fui plenamente contemplado.

Por outras palavras, percebi que suas preconcepções, posições e visões prévias se chocavam com a forma como o ensino de Arte estava sendo abordado, de forma inadequada, pois se baseava na simples reprodução de modelos já existentes. Essa constatação, a propósito, foi o início da aplicação da ideia de círculo hermenêutico empregado por teorias de interpretação. Nesta tese, a lógica da compreensão hermenêutica se deu a partir das preconcepções às concepções sobre o ensino de Artes Visuais, ou seja, da compreensão das partes e da compreensão destas até ao sentido do todo, sobre o qual me debrucei durante o doutorado. Decorreu dessa constatação a minha escolha por fazer a graduação em Licenciatura em Educação Artística – Artes Plásticas: consistiu na tentativa de encontrar um lugar no qual, de fato, pudesse vivenciar experiências artísticas e estéticas, vislumbrando mergulhar num campo de possibilidades de maiores aquisições de saberes em Artes Visuais.

Ainda não contemplado pela graduação, continuei minhas buscas em formações³ direcionadas ao campo da Arte, educação e subjetividade, com a expectativa de que me dessem respostas que aplacassem minhas inquietações, que progressivamente se alargavam. Aqui destaco a minha formação em Arte-Terapia⁴, na qual encontrei eco para as minhas inquietações, ao ser apresentado à abordagem gestáltica em Arte-Terapia, aos fundamentos filosóficos com questões sobre a subjetividade contemporânea em Foucault, Nietzsche e Espinosa. Em consequência do encontro com as teorias de base dessa formação, fui adquirindo condições para pensar a relação entre Arte e subjetividade numa perspectiva existencial-fenomenológica, transpondo esses saberes para a minha ação docente na área de educação em Artes Visuais e no campo da clínica onde atuo como Arte-Terapeuta.

Compreendi com clareza que, para potencializar o ensino de Artes Visuais, o alargamento dos referenciais teóricos do docente constitui a porta de acesso para que o discente possa ser afetado pelas potencialidades da Arte e, consecutivamente, desenvolva suas competências humanas referentes à sensibilidade estética existente neles próprios. Sendo assim, cabe ao educador propiciar um espaço de experimentação da Arte, no qual possa criar com liberdade, a partir do desejo pessoal, e não apenas ensinar técnicas para poder organizar formas de avaliação da “(re)produção” de seus educandos (PRANDINI, 2000).

³ Psicopedagogia, pela Escola de Psicopedagogia do Ceará; Psicomotricidade, pela UECE; Arte, Corpo e Movimento no contexto terapêutico, pelo Instituto Aquilae de Fortaleza; Psicologia e Psicoterapia Fenomenológica, pelo Laboratório Experimental de Psicologia Fenomenológica Existencial (Maceió – Alagoas); Gestalt-Terapia, pelo Centro Gestáltico de Fortaleza.

⁴ Formação no Instituto Aquilae, com Raimundo Severo Junior, médico, psiquiatra, pesquisador na área das interfaces entre Arte e saúde.

1.2 A percepção do pesquisador na condição de professor e a construção do objeto da pesquisa

Atualmente, como docente, convededor das potencialidades da Arte como importante meio de promover a educação no seu sentido mais amplo, de modo consciente, adoto uma atitude pedagógica de ordem reconstrutora, com o intuito de não reproduzir o modelo das aulas de Artes que tive no Ensino Básico.

Na condição de professor da área de Artes, na Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc/CE), em 2002, quando de minha lotação na escola, constatei que muitos dos educadores da área de Letras/Português estavam complementando sua carga horária com a disciplina de Artes. Naquele momento, ao informar que queria complementar minha carga horária com a disciplina de Português, obtive como resposta: “Você não pode porque você é professor de Artes”. Ao que retruquei: “Por que a professora de Português acabou de complementar a carga horária dela com a disciplina de Artes?”; ela me respondeu: “Porque Português e Artes pertencem à mesma área, Linguagens e Códigos, e é por essa razão que ela pode lecionar Artes”. Repliquei: “É por essa mesma razão que eu posso lecionar a disciplina de Português”.

Quando a funcionária que me atendia percebeu que eu não iria desistir e que o clima de litígio estava muito acentuado, com muitos outros professores que estavam à fila reclamando pela demora em ser atendidos, ela chamou a chefe do setor de locação para resolver o problema, a quem justifiquei todas as razões que me dariam condições, de fato e de direito, para lecionar Português. A servidora convocada para dirimir o problema, por seu turno, deu-me como resposta: “Português é uma área muito específica e você não tem formação/preparação para dar conta dessa disciplina porque você não é formado em Licenciatura em Língua Portuguesa”. Contra-argumentei: “Compreendo que não tenho conhecimento específico da área de Português. E você comprehende que o professor de Português não tem condições de dar aulas de Artes porque ele não tem formação nem conhecimento específico para ocupar lugar nessa disciplina?”. A chefe do setor não teve nenhum argumento plausível e finalizou dizendo: “É, mas os professores de Português sabem dar aulas de Artes, e essa é uma decisão da Seduc”.

Esse fato me provocou grandes inquietações, infundindo-me enorme desejo de conhecer de perto a realidade das práticas de ensino de Artes na rede pública estadual do Ceará e, particularmente, do município de Fortaleza. Essas inquietações me motivaram o desejo de conhecer a qualidade do ensino de Artes Visuais na cidade de Fortaleza e de identificar a formação dos professores dessa disciplina, o que eles ensinavam e como ensinavam. Em função disso, iniciei minha busca, tentando compreender, por meio de revisão

da literatura especializada, através de pesquisas publicadas, de dissertações e de teses sobre como o ensino de Arte se institucionalizava na cena nacional brasileira, no estado do Ceará e, finalmente, em Fortaleza.

Prandini (2000), em seu estudo para a obtenção do título de mestre, visando identificar o papel atribuído ao ensino da Arte na Educação formal no Brasil, cuja importância justificasse a sua inclusão como disciplina obrigatória nos diversos níveis da Educação Básica, fez levantamento em várias teses, dissertações e anais nos anos de 1990, em pesquisas que objetivavam compreender o ensino de Arte no contexto escolar, na ocasião em que as discussões sobre a obrigatoriedade do seu ensino já estavam em andamento com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96.

É importante lembrar que, com a promulgação da Constituição de 1988, iniciaram-se os debates sobre a nova LDB, a qual seria sancionada em 20 de dezembro de 1996. Educadores contrários à versão que retiraria a obrigatoriedade do ensino de Arte do currículo da Educação Básica brasileira realizaram manifestações e protestos, obtendo resultados favoráveis ao ensino de Arte:

Com a Lei nº 9.394/96, revogam-se as disposições anteriores e Arte é considerada obrigatória na educação básica: ‘o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos’. (BRASIL, 2001, p. 30).

Contrariamente ao que pensaram os elaboradores dessa lei, os resultados da revisão da literatura do autor citado abalizaram, fortemente, a desvalorização da disciplina e do professor de Artes. Os pontos assinalados para tal desvalorização se pautaram na falta de clareza sobre a função da Arte na Educação por parte das instituições formadoras, dos gestores escolares do Ensino Básico e dos docentes da referida disciplina. Prandini (2000) apontou que talvez esses fatores colaborassem para o professor de Arte sentir-se marginalizado em relação aos profissionais das demais disciplinas do currículo escolar, pois esse foi um dos achados recorrentes nas seis pesquisas consultadas.

Na mesma direção, Franco (1998), em estudo de mestrado realizado na região do Sudeste brasileiro, afirmou que os educadores de Arte demonstraram ter clareza da importância e da relevância de seu trabalho na conjuntura escolar, mas não conseguiram justificar, de modo convincente, tal relevância quando foram questionados. O estudioso especulou que esse fato talvez possa ser atribuído à frágil formação, que não fornece ao professor subsídios necessários para definir e justificar a importância da Arte na escola, ainda que acredite que a disciplina ocupa lugar relevante na Educação escolar.

Prandini (2000, p. 5), fazendo referência à análise do *corpus empiricus* de sua pesquisa sobre a qualidade das práticas docentes por ela pesquisadas, mencionou que:

Pudemos constatar que cada professor de Arte trabalha de forma isolada, não havendo nenhum tipo de comunicação entre eles, sobre o trabalho que realizam. Os demais professores dizem considerar importante o trabalho realizado em Arte, como disciplina auxiliar às suas e não como disciplina autônoma com objetivos e conteúdos próprios. Atividades artísticas apareceram algumas vezes na apresentação de conteúdos de outras disciplinas, sem que o professor da disciplina, o de Arte ou o coordenador se dêem conta disso. Por outro lado, as sistematizações da disciplina de Arte, da forma como foram por nós percebidas, não implicam expressão artística, mas apenas conteúdo explicado, como biografia de artistas e reproduções de obras.

Dados como esses fazem com que se compreenda que a qualidade do ensino de Arte na Educação brasileira está afetada pela fragilidade da formação de professores, o que desencadeia a realização de práticas sem fundamentos teóricos, provocando apatias no ato de ensinar e de aprender Artes no contexto da Educação formal.

No que diz respeito à situação do ensino de Arte no Estado do Ceará, constatei que a criação de cursos de Licenciatura em Artes Visuais é recente. Existe, portanto, pequeno grupo de professores com formação (graduação) em Artes Visuais atuando em escolas públicas ou privadas. Em consequência, grande parte das aulas de Artes Visuais é assumida por profissionais de outras áreas do conhecimento. Assim, a habilidade manual que alguns docentes apresentam constitui um dos critérios para a sua lotação naquela disciplina. Em outros casos, a simples disponibilidade de carga horária do educador define sua lotação em uma sala de aula como docente de Artes (MACHADO; COSTA; ROCHA, 2010).

Em pesquisa realizada entre 2008 e 2009 pelo Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos (GPEACC) da Universidade Regional do Cariri (URCA), financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico Tecnológico (CNPq), constatou-se que, dentre os 146 professores que ministram aulas de Educação Artística no Ensino Básico da região do Cariri cearense, nos municípios de Barbalha, Crato e Juazeiro, nenhum tem formação na área de Artes e que apenas um educador tem especialização em Arte-Educação (OLIVEIRA; COSTA, 2011; SILVA; COSTA, 2010).

Franco (2012), em pesquisa realizada no Ceará com professores que lecionavam a disciplina de Arte do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental na região do Cariri cearense, teve como objetivo compreender o saber ensinar Arte na concepção dos professores que atuam no ensino da disciplina na rede municipal do Crato, num cenário, igual ao de todo o Ceará, em que poucos educadores possuíam a licenciatura em Arte. Dos nove sujeitos da pesquisa, nenhum tinha graduação em Artes (cinco com graduação em Letras, três em

Pedagogia e um em Geografia). Quanto à formação para a docência do ensino de Artes, três tinham apenas uma especialização em Arte-Educação.

Desse modo, o referido investigador concluiu que, não possuindo a licenciatura na área de Arte, os docentes, na condução do ensino da disciplina, planejam suas aulas lançando mão de conteúdos e estratégias com base nos saberes de que dispunham. Nos depoimentos (dos professores sujeito de sua pesquisa) sobre a metodologia adotada nas aulas, ele percebeu que a compreensão do saber ensinar Arte estava bastante associada aos tipos de aula que tais profissionais tiveram como alunos.

Linhares (1999) e Machado (2008), em pesquisas realizadas sobre a atuação de docentes de Artes nas escolas de Fortaleza, alimentam o questionamento sobre a qualidade do ensino-aprendizagem em Artes na escola, mostrando que, na maioria das instituições de ensino públicas e privadas da cidade, a disciplina se traduz em atividades recreativas e extracurriculares. Esse aspecto foi também apontado por Prandini (2000), para quem a concepção dos educadores sobre o ensino de Artes influencia enormemente na qualidade das práticas docentes.

Costa (2004) pesquisou a condição dos professores de Arte das escolas municipais de Fortaleza, investigando seus saberes a partir da experiência vivida, com base no questionamento: Que saberes os professores estão mobilizando e que saberes estão sendo construídos nas experiências dos docentes do ensino da Arte das escolas de Fortaleza? A pesquisadora abordou uma série de elementos desafiadores presentes na realidade dos educadores de Arte vinculados à rede de ensino formal do município. Ela se deparou com um grupo de profissionais licenciados em Artes, seja em Educação Artística, Música, Artes Plásticas, Teatro ou Dança, os quais, apesar de possuírem a formação, necessitavam muito de uma capacitação pedagógica para o ensino. De outro lado, estavam os docentes em Arte que não possuíam nenhuma formação específica na área.

No âmbito da Educação não formal da cidade de Fortaleza, alguns projetos obtiveram e obtêm êxito em suas práticas de ensino-aprendizagem em Arte, dentre os quais, a título de exemplo, podem ser citados: Escola de dança e integração social para crianças e adolescentes (Edisca)⁵, Projeto Enxame⁶ e Associação Curumins⁷. Trata-se de projetos sociais que têm alcançado excelentes resultados utilizando a Arte como dispositivo educativo e como fator de desenvolvimento humano (potencializando as competências

⁵ Organização não governamental sem fins lucrativos que promove o desenvolvimento humano de crianças e adolescentes de comunidades em situação de risco social em Fortaleza, com pedagogia centrada na Arte (Dança, Teatro e Artes Plásticas).

⁶ Organização não governamental que tem a Arte como dispositivo principal para o trabalho de crianças e adolescentes em situação de rua.

⁷ Organização não governamental que se utiliza da Arte no trabalho em defesa da superação das desigualdades sociais e da promoção da cidadania de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social.

humanas). Contudo, na Educação formal, a Arte parece ser relegada a segundo plano, o que me impele a querer compreender por que a Arte na escola não decola.

Costa (2004), em sua dissertação, considerou que a situação de precariedade existente nas escolas públicas, o descaso com a função da Arte na escola e o modo como o professor enfrenta essa condição repercutem na condução do desenvolvimento curricular, dispendo ou não de saberes a serem mobilizados e construídos na sua prática. Ponderou também que, de modo geral, os educadores investigados em sua pesquisa, bem como a maioria dos outros professores de Arte das escolas municipais de Fortaleza, não seguem um programa curricular, afirmando que cada profissional elabora o seu programa conforme a sua trajetória de formação, as compreensões das finalidades da Arte na Educação e o entendimento das necessidades dos alunos. Reforçou ainda que os relatos por ela analisados revelaram forte atenção dedicada às perspectivas dos discentes e às exigências da própria instituição de ensino. Por diversas razões, os sujeitos argumentaram também que o programa apresentado pela Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social (Sedas) de Fortaleza não os ajudou, não contribuindo na viabilidade de suas ações docentes.

Ao conjecturar sobre o ensino de Arte no Brasil, Barbosa (2002a, 2002b, 2002c, 2002d) afirma que, apesar da obrigatoriedade do ensino de Artes na Educação Básica, essa disciplina se faz presente no currículo em condição de extrema indefinição, explanando que, de um lado, a Arte está sendo ensinada como desenho geométrico, seguindo a tradição positivista⁸; de outro lado, continuam a ser utilizadas, principalmente nas datas comemorativas, na produção de presentes, muitas vezes estereotipados, para o dia das mães ou dos pais. A pesquisadora afirma que o ensino de Arte no contexto escolar ainda é relegado a segundo plano, geralmente se restringindo à mera atividade de decoração das festas do calendário escolar, limitando o fazer artístico ao restrito ensino de reprodução de técnicas desprovidas de reflexão e de dimensão de experiências estéticas, ou seja, os aprendizes não têm a oportunidade de explorar experiências que os possibilitem a chance de serem afetados pelas potencialidades da Arte, o que os fortaleceria na produção de sentidos em suas ações artísticas.

Os achados em pesquisas de teses e dissertações proporcionaram a compreensão de que, malgrado a obrigatoriedade do ensino de Arte na Educação Básica, a fragilidade do

⁸ Com a Proclamação da República, em 1889, o positivismo e as reformas educacionais brasileiras foram liderados pelo positivista Benjamin Constant, o qual priorizava as Ciências. A Arte foi inserida no currículo como desenho geométrico, por ser considerada importante para o desenvolvimento do raciocínio, desde que ensinada através do método positivo, subordinando a imaginação e a observação. O objetivo era qualificar a mão de obra para a indústria e, consequentemente, para a ciência, pretexto pelo qual os conteúdos ensinados eram os desenhos geométricos, os desenhos de observação e as técnicas de perspectiva, luz, sombra, dentre outras (BARBOSA, 1979).

seu ensino decorre por ser considerada como uma disciplina sem importância e, em consequência, a cultura escolar não reconhece a Arte como componente curricular. Essas informações conduzem a pensar que há necessidade urgente da criação de estratégias educacionais a fim de convidar toda a comunidade escolar a compreender a função da Arte na Educação formal, como também propiciar condições para que professores e alunos possam se engajar nos procedimentos do ensinar e aprender Artes.

Após a primeira etapa de revisão de literatura, procurando fazer um apanhado de como anda o ensino de Arte na Educação brasileira, cearense e fortalezense, dei continuidade ao estudo, numa segunda fase de revisão da literatura, ocupando-me com pesquisas de teses e dissertações que investigaram sobre a qualidade das práticas docentes em Artes Visuais, com vistas ao redimensionamento da qualidade do ensino, tanto no que diz respeito às condições do ensinar (docente) como do aprender (aluno) através da Arte (BITAR, 2007; CAMPOLLO, 2001; COSTA, 2009; LELIS, 2004; MACHADO, 2008; RUZZA, 2008; VERNALHA, 2005).

Bitar (2007) pesquisou objetivando a compreensão das concepções de ensino dos professores de Artes e a qualidade de suas práticas na escola. Os resultados revelaram que os educadores da referida disciplina demonstraram que têm consciência da necessidade de terem maior bagagem teórica para subsidiar o planejamento de suas aulas, de que precisam melhorar o ensino em sala. Tais profissionais afirmaram que acreditam que a resolução desses entraves poderia tornar possível a qualidade do ensino e do aprendizado dos alunos.

Focando na formação de docentes de Artes Visuais, Campello (2001) concluiu seu estudo dizendo que o conhecimento do campo teórico da Arte e a prática de avaliação sobre a práxis pedagógica se constituem em dispositivos que instrumentalizam os professores, asseverando, portanto, a importância da reflexão da experiência como base da formação docente.

Quando averiguou a qualidade do ensino de Arte na Educação formal, Ruzza (2008) realizou pesquisa originada pela pergunta: Em que medida a formação continuada está provocando mudanças nas práticas do ensino de Arte? Percebe-se que houve convergência dos seus resultados da análise de dados com aqueles obtidos por Bitar (2007) e Campello (2001), em relação à conscientização da importância da fundamentação teórica por parte do docente. Como resposta central de sua pesquisa, concluiu dizendo que a formação continuada provocou nos sujeitos investigados mudanças significativas na forma de enxergar suas próprias práticas de ensino.

Esses achados de pesquisa conduzem à compreensão de que o conhecimento dos fundamentos teóricos da Arte, integrado com o hábito de reflexão sobre suas práticas de modo sistematizado, pode ser um potente dispositivo para o redimensionamento da

ação docente na Educação escolar. Essas atitudes se aproximam do ato de avaliação das práticas docentes.

Lelis (2004) e Vernalha (2005), ao apontarem questões a respeito de como estavam acontecendo as aulas de Arte no Ensino Fundamental, focaram nas potencialidades que a experiência artística e estética podem desenvolver no aluno, tais como: a percepção, a sensibilidade, a imaginação, dentre outras competências humanas. Vernalha (2005), em sua pesquisa com estudantes do Ensino Fundamental, proporcionou-lhes contato com o universo artístico das Artes Visuais em exposições e outras experiências estéticas, como também fez com que os educandos fossem submetidos a experimentos artísticos. Após essas experiências, os aprendizes revelaram grandes intensificações no repertório individual no que dizia respeito à ampliação da percepção, da imaginação e da sensibilidade.

Lelis (2004) entendeu, entretanto, que a escola brasileira (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Superior), em vez de aprimorar a sensibilidade de seu alunado, através dos experimentos artísticos e estéticos, preocupa-se apenas com conceitos de base racional, e não com o ensino vivenciado e experimental.

A revisão da literatura, em dissertações e teses, com foco no ensino de Artes na Educação brasileira, conduziu-me a elaborar vários questionamentos, a saber: Por que a Arte na escola não decola? Qual a contribuição específica da Arte para a educação do ser humano? Por que o ensino de Artes não foca nas reais necessidades dos alunos? O ensino de Arte na escola não deveria ter como foco o experimento artístico e estético? Como os professores avaliam suas práticas docentes?

Esta pesquisa tem como foco o ensino de Artes⁹, componente do currículo escolar do Ensino Fundamental, mais precisamente o ensino da linguagem em Artes Visuais¹⁰, que abrange várias modalidades de expressão artística, como pintura, escultura, desenho, gravura, artefato, fotografia, artes gráficas, cinema, vídeo, instalação, *assemblage*¹¹, desempenho, dentre outras.

Na qualidade de componente curricular do Ensino Fundamental, a disciplina de Artes Visuais apresenta característica própria com o fim em si mesma, com aspectos distintos

⁹ O ensino de Artes, no Ensino Básico, constitui-se de quatro linguagens básicas: Arte Visual, Música, Dança e Teatro.

¹⁰ A nomenclatura Artes Visuais aparecerá no texto desta tese sempre com iniciais maiúsculas, como modo de destaque da referida linguagem em estudo.

¹¹ Termo cunhado na década de 1950 por Jean Dubuffet, denotativo de obras de arte elaboradas a partir de fragmentos de materiais naturais ou fabricados, como o lixo doméstico. O termo é geralmente empregado sem qualquer precisão e já foi usado para definir desde a fotomontagem até instalações em geral. Ganhou uso corrente com uma exposição chamada *The Art of Assemblage*, realizada no Museu de Arte Moderna de Nova Iorque, em 1961 (CHILVERS, 1996).

em relação às práticas docentes que visam formular novos paradigmas ante as transformações políticas e socioculturais na contemporaneidade.

Apenas um ensino criador, que favoreça a integração entre a aprendizagem racional e estética dos alunos, poderá contribuir para o exercício conjunto complementar da razão e do sonho, no qual conhecer é também maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar duro, esforçar-se e alegrar-se com descobertas. (BRASIL, 2001, p. 35).

Portanto, o ensino de Artes Visuais apresenta como objetivo a relação entre a Arte e a formação pessoal do aluno do Ensino Fundamental, partindo do conhecimento artístico como produção e fruição e do conhecimento artístico como reflexão.

Esta pesquisa apresenta como pressuposto o fato de que, no Ensino Fundamental, os saberes em Artes poderiam se basear em experimentos artísticos vivenciais, em que o professor pudesse criar formas de levar o discente a se envolver em suas formas de fazer e produzir Arte, refletir sobre os seus modos de percepção e sobre os afetos que essas produções propiciam a quem se permite vivenciar tal experimento, ou seja, sair mais do foco das aulas teóricas e fortalecer a experiência artística e estética.

O experimento aqui mencionado é um conceito base nesta tese, diz respeito a levar o educando, quando do fazer artístico, a uma condição de experimentação que lhe possibilite a tentativa de invenção sem a preocupação de “acertos e erros”. Segundo Zinker (2007), o experimento como experimentação de si mesmo é uma forma de testar possibilidades numa concretização da própria imaginação, ou seja, uma aventura criadora. O autor enfatiza que o experimento criativo acontece de fato se possibilita que a pessoa arrisque uma nova maneira de expressar-se, ou pelo menos se a leva aos limites, à fronteira, ao ponto a partir do qual necessita estar para iniciar sua trilha.

Ainda sobre o experimento como condição de elaboração de algo a partir de si mesmo, Perls (2002, p. 264) assevera que ele “[...] recupera a ‘sensação de nós mesmos’ [...] capaz de auxiliá-lo a adquirir o alfabeto de ‘sentir’ a si mesmo [...]”; a autor afirma ainda que o experimento “[...] não é um procedimento intelectual, embora não possamos ignorar totalmente o intelecto”. Portanto, o experimento é um ato motor, porque é resultante de uma ação que acontece na interface do sentir (emoção) e da cognição (intelecto/racionalidade).

Seguindo neste percurso, com o intuito de encontrar respostas para tantas inquietações, adoto o conceito de experimento artístico, como representante de uma grande possibilidade de o educando desenvolver um trabalho artístico consciente e autoral, ao invés da produção artística realizada em função da solicitação do outro – do docente. Iavelberg (2003, p. 11-12), postula que:

[...] trabalhar em tarefas escolares por solicitação do outro, sem perceber o sentido ou sem gosto por fazê-lo, é desenvolver uma postura de submissão, o que, cedo ou tarde, levará o aluno a não querer continuar aprendendo, seja por rebeldia, seja por falta de motivação própria.

Partindo dessas questões, vislumbro que o ensino poderá criar circunstâncias para envolver o educando em condições de ensino-aprendizagem mais significativas. De minha experiência como aluno e como professor, resultou a convicção a qual é o foco intencional da defesa desta tese, qual seja: o ensino da linguagem em Artes Visuais ocupando-se em desabrochar a via poética pessoal do aluno, em detrimento do acúmulo de informações e de imposição de modos de aquisição de saberes e fazeres, pautando-se mais em experimentos artísticos e experiências estéticas, o que, decerto, propiciará práticas mais significativas a docentes e a educandos. A partir desse ponto, a trilha será direcionada para essa questão.

Nessa esteira, respaldando a proposição supramencionada, recorro às ideias de Costa (2009, p. 248), o qual assevera que “[...] a formação estética, para alcançar objetivos significativos para a educação, precisa envolver toda a comunidade escolar no processo de interação reflexiva e criativa, a fim de que a Arte possa realmente se fazer presente na escola”. Questões como essa conduzem a se pensar que o ensino de Arte no Ensino Fundamental poderia estar fundamentado em práticas de experimentos artísticos e estéticos, nas quais o aluno pudesse mergulhar num universo de possibilidades de expressões artísticas, ser exposto a uma concepção de Educação pela Arte, priorizando o desenvolvimento das potencialidades humanas do educando, e não de educar para a Arte, ou melhor, para aprender técnicas artísticas.

Os achados de pesquisas encontrados na revisão da literatura (BITAR, 2007; CAMPOLLO, 2001; COSTA, 2004, 2009; FRANCO, 2012; LELIS, 2004; MACHADO, 2008; RUZZA, 2008; VERNALHA, 2005) contribuíram na construção do objeto deste estudo, que se justifica pela necessidade de criar condições para os professores de Artes que lecionam do 6º ao 9º anos da Educação Básica para que reflitam e avaliem sua práxis pedagógica como caminho primordial para a reconfiguração das práticas docentes da linguagem em Artes Visuais. Portanto, nesse sentido, entendo que esse aspecto da ação docente interfere diretamente no redimensionamento e nas aquisições de novos saberes e fazeres em Artes Visuais, área efetivamente fundamental nesse nível de ensino.

A ação pedagógica dos professores de Artes Visuais conta com o fundamento de seus saberes teóricos e práticos adquiridos com a experiência em sala de aula. Os saberes docentes são compostos de vários saberes que se consubstanciam nos programas escolares,

cursos livres (informais), experiências culturais, entre outros. Por essa razão, Tardif (2002) classifica os saberes em: disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais.

O destaque do saber da experiência, para o educador da área de Artes, ganha força na medida em que a construção de saberes dessa disciplina curricular não é de caráter informativo, mas sim adquirido pelo fazer, experimentado e de corpo vivido. Portanto, à medida que o professor se permite refletir sobre suas experiências (artísticas e docentes), ele avança em sua práxis, uma vez que: “[...] os docentes, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio [...] os quais brotam da experiência e são por ela validados.” (TARDIF, 2002, p. 39).

As práticas pedagógicas do professor de Artes Visuais, quando autoavaliadas, ganham força, com possibilidades de atender às reais demandas que o currículo propõe e particularmente educar os alunos para a vida. Tardif (2002) avalia os saberes da experiência como de extrema importância à profissão, pela condição de serem produzidos pelos próprios profissionais com base na ação docente praticada por eles.

Read (2001, p. 5), defensor da importância da Educação pela Arte, considera que “[...] a arte deve ser a base da educação” e que a função da Arte na escola é preparar a pessoa para a vida, e não para o acúmulo de informações, muitas vezes extremamente abstratas e aparentemente sem nexo. Ele postula que a Educação dos sentidos:

[...] constitui uma abordagem integral da realidade que deveria ser chamada de educação estética – a educação dos sentidos nos quais a consciência e, em última instância, a inteligência e o julgamento do indivíduo humano estão baseados. É só quando esses sentidos são levados a uma relação harmoniosa e habitual com o mundo externo que se constitui uma personalidade integrada. (READ, 2001, p. 8).

Assim, defende a necessidade/prioridade de o professor trabalhar o estudante como uma pessoa inteira, com suas afetividades, suas percepções, suas expressões, seus sentidos, sua crítica e sua criatividade. Além disso, Herbert Read (2001) estima que as práticas docentes em Artes podem balizar as reais necessidades da formação pessoal do aluno, posição com a qual comungo.

O ensino de Artes Visuais, com base na experimentação artística e estética (caráter prático), objetivando a formação pessoal do aprendiz, solicita que o educador ponha em prática dispositivos de mediação, como os da avaliação mediadora, para que possa facilitar ao discente o acesso à compreensão de sua própria produção artística (produto). Isso decorre do:

[...] significado essencial da ação avaliativa mediadora é o ‘prestar muita atenção’ [...] no jovem, eu diria ‘pegar no pé’ desse aluno mesmo, insistindo em conhecê-lo melhor, em entender suas falas, seus argumentos, teimando em conversar com ele em todos os momentos, ouvindo todas as suas perguntas, fazendo-lhe novas e desafiadoras questões, ‘implicantes’ até, na busca de alternativas para uma ação educativa voltada para a autonomia moral e intelectual. (HOFFMANN, 2006, p. 28).

Parte-se do pressuposto de que a avaliação mediadora em Artes Visuais sugere ao professor que, em sua atitude docente, ele pode estabelecer uma relação dialógica, convidando o aprendiz a entrar em contato com o resultado de sua expressão artística (do aluno), que representa o fenômeno por ele vivido. O educador deve saber convidar o discente a decifrar o fenômeno por ele concebido, facilitando-lhe o contato com experiências artísticas e estéticas, propiciando-lhe a compreensão de como fez e o que fez, conduzindo-lhe à percepção de que aquilo que fez (resultado do processo artístico) tem relação com suas questões de base existenciais (do estudante).

Desse modo, entrar em contato com o fazer artístico – *como fez* – possibilita conhecer suas dificuldades e suas possibilidades, enquanto que conhecer o *que fez*, numa condição de decifrar a configuração da forma dada por ela mesma (seu objeto e/ou produto artístico), poderá propiciar um desvelar de suas formas de ser e de aprender.

Para Ferraz e Fusari (1993), a aula de Arte traduz-se por proporcionar condições para que o educando possa exprimir sua subjetividade poética. Nessa condição, conhecer significa conhecer-se a si mesmo, de modo que entrar em contato com o processo do fazer artístico é fundamental: “Visto como ser criativo, o aluno recebe as estimulações possíveis para expressar-se artisticamente. Esse ‘aprender fazendo’ o capacitaria a atuar cooperativamente na sociedade.” (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 36). Quando um indivíduo se apropria de concepções filosóficas e estéticas, está também definindo e traduzindo a sua forma de ver, sentir e estar no mundo.

O ensino de Artes Visuais, numa perspectiva dialógica, possibilitará ao aprendiz decodificar a configuração da sua obra (forma), com o empenho inquietante de um mediador, com uma postura ativa e questionadora. Possibilitar-lhe-á também dar ênfase ao momento atual de sua vida, envolvendo o todo e o particular, dando-lhe condições para se responsabilizar por sua vida de modo ativo e transformador (HOFFMANN, 2006, 2008).

Portanto, o objeto desta pesquisa converge para a investigação e a compreensão sobre as modalidades de práticas docentes em Artes Visuais presentes no cotidiano dos participantes deste trabalho no Ensino Fundamental da Educação Básica. O estudo anseia possibilitar aos educadores uma tomada de consciência, através da autoavaliação acerca do modo como estão lidando com a relação entre o ensino e os experimentos artísticos e estéticos, e intenta saber como articulam suas formas de ensinar e compreender a função dessa

linguagem no contexto da Educação Básica na contemporaneidade. As respostas a esses questionamentos comporão a defesa desta tese.

O conceito que mais se aproxima das práticas docentes adotadas nesta pesquisa converge para a definição de ensino propugnada pelo filósofo alemão Martin Heidegger (apud ROGERS; ZIMRING, 2010, p. 34, grifo do pesquisador):

Ensinar é ainda mais difícil do que aprender [...] e por que assim é? Não porque o professor tem de possuir um estoque mais amplo de informações, e tê-lo sempre à mão. Ensinar é mais difícil do que aprender, porque o que o ensino exige é o seguinte: *deixar aprender*. O verdadeiro professor, em verdade, não deixa que nada mais seja aprendido, a não ser a aprendizagem. A conduta dele, portanto, amiúde produz a impressão de que nós, propriamente falando, nada aprendemos dele, se é que, por ‘aprender’, repentinamente entendemos apenas a obtenção de informações úteis. O professor acha-se à frente de seus estudantes somente nisso: que ele ainda tem muito mais a aprender do que eles – *ele tem de aprender a deixá-los aprender*. O professor tem de ser capaz de ser mais lecionável que os aprendizes.

É nessa perspectiva de ensino que se criará a tessitura deste estudo, ponderando sobre a função do professor como aquele que permite que o aluno aprenda a perceber suas necessidades e, com autonomia, procure encontrar a forma ideal para suas curiosidades. O ato de ensinar a disciplina curricular de Artes Visuais não combina com imposições de um sobre o outro, o educador precisa estar atento para o que vem do estudante, para o que é próprio do educando. De acordo com Heidegger, docente e aluno ocupam lugares análogos, um não está à frente do outro, ambos devem estar abertos para a aprendizagem mútua.

Neste estudo, o ensino de Artes Visuais está sendo conjugado com o ato de avaliar, de dialogar e de acompanhar. O *avaliar* se pauta na ação provocativa do educador, o qual deve desafiar o aprendiz a refletir sobre as experiências de aprendizagem vividas, a formular e reformular hipóteses, encaminhando-lhe na direção de um saber enriquecido e significativo. Tal ato consiste não somente em avaliar os processos pelos quais passa o aluno, mas também em levar o educador à compreensão de que o aprender é consequência de sua ação docente.

Desse modo, a avaliação do docente como prática de reflexão do modo de ensinar tende a provocar o contato com suas experiências artísticas vividas. O *dialogar* se faz num ato de reflexão sobre o objeto do conhecimento. Exige aprofundamento das bases epistemológicas da área em questão. E, por fim, avaliar proporciona um “vir a ser” do docente. Essas ações educativas tendem a possibilitar novas descobertas de si e do objeto artístico estudado (HOFFMANN, 2006, 2008).

Nesta pesquisa, como objetivo geral, propus-me a investigar a compreensão dos professores de Artes Visuais do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental da rede pública do

município de Fortaleza sobre experimentos artísticos e estéticos e sobre como avaliam suas práticas, com vistas a redimensionar saberes e fazeres para refletir sobre o ensino em suas ações docentes. Como objetivos específicos, propus-me: i) realizar um curso experimental com base no ensino de Artes, especificamente na linguagem de Artes Visuais, centrado na experimentação artística e estética, com foco na poética artística pessoal do aprendiz; ii) avaliar e acompanhar as mudanças de visão e de compreensão do ensino de Artes Visuais a partir das experiências vivenciadas pelos professores participantes; e iii) esclarecer as condições sob as quais surgiram as novas compreensões dos participantes.

Portanto, com base nesses fundamentos apresentados, reafirmo que esta tese defende que o ensino da linguagem em Artes Visuais, com base no experimento artístico e estético, mediado pela poética artística pessoal, conduz a ações pedagógicas mais significativas para o docente e discente na educação escolar.

Na sequência desta investigação, no segundo capítulo – *A trajetória do ensino de Arte no Brasil* – apresento o percurso histórico do ensino da Arte no Brasil, desde a chegada dos jesuítas, focando em marcos importantes, como a chegada da missão artística francesa em 1816, a criação da primeira escola de Arte no país, a Academia Imperial de Belas Artes em 1826, a Semana de Arte Moderna em 1922, assim como os movimentos em função da legitimação da Arte no currículo escolar e sua efetivação com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB – 9.394/96). Exponho os principais teóricos que influenciaram o ensino de Artes no Brasil, como Herbert Edward Read (1893–1968), e as tendências metodológicas e nomenclaturas surgidas ao ensino de Arte até o presente momento, em 2015. Finalizo apontando a Arte como objeto do conhecimento e o ensino dessa disciplina curricular com o viés da Arte Contemporânea.

No terceiro capítulo – *Poética da fundamentação do modo pessoal de desabrochar a Arte* –, no intuito de tratar o objeto em estudo com uma visão filosófica, faço uma explanação justificando que o objeto desta tese é de natureza ontológica, ancorado nas contribuições de Heidegger, o qual, ao tratar sobre a forma de desvelar a Arte que existe em cada indivíduo, assevera que a Arte tem como elemento originário o seu autor, de modo que a obra poética é o desvelamento da essência preexistente no ser. Apresento as contribuições de Derrida (2002), assentado na ideia de “desconstrução” e “apagamento” como meio de desabrochar a Arte que está no universo interno, dizendo que a Arte brota do mais íntimo da pessoa. Finalizo mostrando a importância da fusão de horizontes e da hermenêutica de Gadamer (1997), com seu particular modo de esclarecer as condições, sob as quais se dão a compreensão do *corpus* desta tese.

No quarto capítulo – *Poética do caminho* –, exponho ao leitor o caminho metodológico do trabalho de campo, evidenciando a adequação do lugar da abordagem fenomenológica ao objeto de estudo desta tese. Os modos de avaliação e reflexão das práticas dos docentes em Artes Visuais tratou de ir às “[...] coisas elas mesmas” (HEIDEGGER, 2006, p. 66). Por esse viés, foi constituído o percurso trilhado sobre o universo do campo fenomenal, a caracterização da pesquisa e dos participantes, assim como todos os instrumentos de aquisição do *corpus* e o respectivo método de análise, que se deu com base nos conceitos e definições do pensamento de Heidegger e Merleau-Ponty.

No quinto capítulo – *Poética do encontro: a busca do modo pessoal de desabrochar e ensinar Artes Visuais* –, trago à baila o trabalho de campo da pesquisa denominada de *Curso experimental de formação continuada em metodologia do ensino de Artes Visuais – uma proposta a partir de experimentos artísticos e estéticos no Ensino Fundamental*. O conteúdo se pauta em mostrar as etapas e detalhes do trabalho realizado no decorrer dos encontros/formação; na explanação dos conteúdos de caráter teórico; nos laboratórios de experimentos artísticos e estéticos; no planejamento e supervisão; nas vivências de estratégias metodológicas vividas pelos professores em suas salas de aula e sessões reflexivas.

No sexto capítulo – *Poética dos resultados* –, exponho as análises descritivas do *corpus empiricus* obtido no trabalho de campo deste estudo, fazendo uma relação entre as preconcepções e concepções adquiridas, ou seja, do *antes e depois* do curso experimental. Os achados da pesquisa estão na sequência de suas aquisições: i) a expectativa dos participantes sobre o curso experimental; ii) a experiência dos participantes como alunos de Artes na Educação Básica; iii) a experiência dos participantes na condição de docentes na disciplina de Artes Visuais na Educação Básica; iv) a experiência posterior aos encontros/formação do curso experimental.

No sétimo capítulo – *Poética das conclusões* –, apresento os achados mais importantes que se convergem com os objetivos desta investigação, dando suprimento ao cerne desta tese, que defende que o ensino da linguagem em Artes Visuais, com base no desabrochar da via poética pessoal do aluno, pautado em experimentos artísticos e experiências estéticas, possibilitará práticas mais significativas tanto a professores quanto a educandos.

Saliento que, ao longo desta seção, por tratar da narração de memórias pessoais que motivaram o investimento nesta temática de estudo, optei pelo uso da primeira pessoa do singular. Nas demais partes do trabalho, será empregado o modo impessoal.

2 A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL

“Se alguém erra contas elementares, conforme reza o senso comum, é porque ‘fugiu da escola’. Já com a arte a mesma relação não acontece. Por que será? Ninguém diz que o outro ‘fugiu da escola’ quando escutam barbaridades sobre artes visuais, ignomínias sobre dança, estultices sobre poesia, bobagens sobre música e ignorâncias sobre teatro.”

(Marques e Brasil)

2.1 Conhecendo o itinerário do ensino de Arte no Brasil

Desde que o pesquisador desta tese começou a se interessar pela relação entre Arte e Educação, alguns questionamentos lhe perseguiram, provocando-lhe inquietações que se transformaram em um enorme desejo de aprofundar, mesmo que parcialmente, seu conhecimento sobre essas atormentadas ideias. Por que a Arte do currículo escolar não se comunica com a Arte da vida real? Aqueles que encontram prazer no usufruto da Arte normalmente adquiriram esse hábito por outras vias, apesar de que todas as pessoas com escolarização básica, no Brasil, tiveram ou deveriam ter tido pelo menos uma aula de Arte por semana durante nove anos (oito no Ensino Fundamental e um no Ensino Médio), segundo o currículo antigo, ou dez (atualmente nove anos no Ensino Fundamental e um no Ensino Médio), consoante a legislação vigente.

Com a Lei nº 9.394/96, o ensino de Arte é considerado obrigatório na Educação Básica: “[...] o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (BRASIL, 2001, p. 30). Marques e Brasil (2012, p. 20) provocam amplas reflexões quando lembram que, de acordo com o currículo escolar brasileiro, “[...] se pensarmos em quarenta semanas letivas, chegamos a 360 ou 400 aulas de Arte para cada cidadão que completou o Ensino Médio, sem contarmos os possíveis anos de ensino de Arte na Educação Infantil ou cursos livres e oficinas paralelas à escola. O que realmente ficou?”.

Embora o ensino de Arte esteja firmado, efetivamente, no currículo escolar do Ensino Básico, o qual compreende a maior parte da Educação formal do cidadão brasileiro,

nesta seara, é inquietante a busca de resposta para as questões mais elementares, como: o papel da Arte na escola, quem deve ensinar Arte e o que se ensina em Arte na escola. Outros pontos que denotam como anda o ensino de Arte é a indefinição do que a Arte se propõe em relação ao desenvolvimento do cidadão brasileiro e se a Arte na escola deve atender às necessidades políticas e econômicas do país, em detrimento das reais necessidades de desenvolvimento dos alunos.

A relação entre Arte e Educação no Brasil teve início com a chegada dos jesuítas, por volta de 1549, fato que também demarca o surgimento da trajetória da Educação brasileira. Com a chegada de D. João VI, em 1808, houve a ocupação com a sistematização da Educação brasileira, e a Arte permaneceu no contexto escolar, mesmo de modo tímido. Um fato muito importante ocorreu em 1816, com a chegada da Missão Artística Francesa, um grupo de artistas e artífices com o intuito de criar uma escola de Ciências, Artes e Ofício. Esse fato, sim, foi um grande marco da história da Arte na Educação nacional, o qual ocasionou a produção de muitas imagens (gravuras, desenhos, pinturas, dentre outras), as quais tinham por escopo retratar o Brasil do início do século XIX e revolucionar o panorama das Belas Artes no país. Em 1826, esse mesmo grupo criou a primeira escola de Arte do país, denominada de Academia Imperial de Belas Artes – fortalecendo o academicismo neoclássico e enfraquecendo o movimento Barroco brasileiro¹² –, a qual é outro marco importante do ensino oficial de Arte no Brasil, estando, então, em ascensão, no entanto, devido à criação da escola de Arte, perde espaço para o ensino acadêmico (BARBOSA, 1995, 2008; LELIS, 2004; OSINSKI, 2002).

Alguns fatos se constituíram como acontecimentos importantes para a inserção da Arte oficialmente na Educação escolar brasileira, a saber: em 1826, a criação da Academia Imperial de Belas Artes no Rio de Janeiro; em 1922, a Semana de Arte Moderna em São Paulo; em 1948, o Movimento da Escolinha de Arte (MEA); em 1980, o Movimento de Arte-Educação (MAE); e, finalmente, a obrigatoriedade da Arte no currículo do Ensino Básico, em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

O primeiro acontecimento oficial que demarcou a relação entre Arte e ensino no território brasileiro foi a criação da Academia Imperial de Belas Artes, escola de nível superior de Arte fundada no Rio de Janeiro (1826). Consciente da importância do conhecimento da Arte, tinha como missão preparar a classe trabalhadora para atender às demandas da indústria brasileira, mas desviou seus objetivos ao atender aos anseios da

¹² Conforme a literatura, Academicismo ou Academismo designam, originalmente, o método de ensino artístico profissionalizante concebido, formalizado e ministrado pelas academias de artes europeias. Com o desenvolvimento do Neoclassicismo e do Academicismo a partir das primeiras décadas do século XIX, a tradição barroca brasileira caiu rapidamente em desuso (BAZIN, 1976).

aristocracia. Na segunda metade do século XIX, constituiu-se em um centro de difusão de novos ideais estéticos e educativos. Com a chegada da República (1889), passou a ser chamada de Escola Nacional de Belas Artes, mas, em 1931, perdeu o caráter de instituição independente, sendo, entretanto, absorvida pela Universidade do Rio de Janeiro, a qual continua suas atividades até os dias de hoje como uma de suas unidades de ensino, a Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (BARBOSA, 1995, 2008; LELIS, 2004; OSINSKI, 2002).

O século XIX foi caracterizado por intensas transformações de ordem tecnológica, econômica, social e política, as quais muito influenciaram os modos como o ensino de Arte se vinculou à Educação brasileira. As demandas culturais estavam atreladas ao pensamento romântico iniciado no século XVIII, o qual combatia a racionalidade e defendia a valorização do sentimento como base da criação artística. Esse ideal criticava a artificialidade dos métodos de criação artística nas academias e valorizava a força criativa da individualidade pessoal como mote da criação da obra artística (OSINSKI, 2002).

O crescimento da indústria e a consequente mercantilização da produção de bens materiais levaram as fábricas a colocarem no mercado quantidades enormes de artigos de baixo custo, retirando de cena os objetos únicos produzidos pelas mãos hábeis dos artesãos. Incapazes de enfrentar a concorrência, os artesãos foram desaparecendo aos poucos do mercado. O progresso espantoso da tecnologia industrial não foi acompanhado pela reflexão estética, levando-os à falsificação de materiais nobres e à predominância da produção de ornamentos completamente desvinculados de qualquer função artística e estética.

Segundo Osinski (2002, p. 46-47), instaurou-se, nesse momento, uma discussão em relação à necessidade do conhecimento em Arte, para o fortalecimento da mão de obra qualificada para a indústria, na medida em que

O abismo criado entre a arte e o artesanato, entre a arte e a indústria, trazido pelo rápido retrocesso do trabalho artesanal de qualidade e pelo crescimento de oferta dos produtos industrializados esteticamente pobres fabricados em série, passaram a preocupar seriamente alguns teóricos, os quais direcionavam suas reflexões na tentativa de resgate da qualidade e dignidade dos artefatos criados.

Esse fato levou à solidificação de uma linha de pensamento que girava em torno da criação de disciplinas que seriam incluídas na Educação escolar, a fim de atender às demandas da tecnologia industrial. A reivindicação se referia exclusivamente ao desenho técnico, objetivando o uso desse saber (conhecimento) nas fábricas, não havendo nenhuma preocupação com a expressão artística. Nessa mesma época, a Educação norte-americana

vivia situações similares à da Educação brasileira. Barbosa (1995, p. 42) informa que “precisamente nesta época foi promulgada a primeira lei na história da educação americana, exigindo que o desenho fosse ensinado em todas as escolas primárias e secundárias”. Nasce, portanto, devido à necessidade da indústria, a guerra entre as Belas Artes e as Artes Industriais, a necessidade de atender a uma demanda de mão dupla; de um lado, a necessidade de empregar parte da população jovem; de outro, a exigência de qualidade de produção da indústria.

Por essas razões, o desenho técnico adquiriu considerável *status* na escola de Ensino Primário e Secundário, por agregar sua funcionalidade ao desenvolvimento da indústria. Em consequência disso, cresce a desvalorização e o preconceito em relação às Artes Plásticas, por estarem vinculadas a uma dimensão estética, sendo, então, consideradas pelos técnicos como simples adorno. Para Barbosa (1995), nos Estados Unidos, quando o desenho se efetivou nas escolas públicas, houve uma separação entre Arte e tecnologia, evidenciando que o desenho deveria ser ensinado na escola com objetivos industriais, e não com objetivos artísticos. Fatos como esses têm provocado grandes conflitos atinentes ao objetivo da Arte na Educação escolar. A quem a Arte deve atender no currículo escolar, às necessidades do mundo externo (político, econômico, etc.) ou ao desenvolvimento das potencialidades do aluno?

No Brasil, no final do século XIX, com o surgimento da indústria e da construção civil, mais precisamente nas décadas de 1870 e 1880, a política se pautava em torno da queda da monarquia. Os políticos, após a conquista republicana, criaram novas leis educacionais, incluindo o desenho geométrico no currículo, não como uma lei orgânica que defendesse a necessidade e relevância do ensino de Arte, incluindo o desenho gráfico, desenho artístico, desenho industrial, desenho decorativo, como havia proposto Rui Barbosa, mas sim objetivando o desenvolvimento da racionalidade, influenciado pelo positivismo. O desenho geométrico e a cópia tornaram-se elementos comuns nas práticas educacionais vinculadas à Educação Artística e continuaram a “torturar” as crianças brasileiras até surgirem novos métodos, também inspirados pelas escolas norte-americanas.

Em 1920, pela primeira vez, surgiu uma lei oficial apontando a importância da Arte na Educação como finalidade de desenvolvimento do impulso criativo nos Estados Unidos. Influenciados pelos novos métodos estadunidenses, Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Lourenço Filho e outros educadores brasileiros, reforçados pelo advento da

Escola Nova¹³, deram início ao movimento de inclusão da Arte na escola primária como atividade integrativa, objetivando auxiliar os educandos a expressarem a linguagem artística ou a fixarem os conteúdos aprendidos nas aulas de Geografia e de Estudos Sociais. Apesar das mudanças, os métodos seguidos continuaram os mesmos, assentados em cópias de materiais visuais usados como motivação para o aluno (BARBOSA, 1995).

O segundo evento importante, o qual muito colaborou com a inserção da Arte na Educação brasileira, foi a Semana de Arte Moderna, também conhecida como Semana de 22, ocorrida na cidade de São Paulo, em 1922, entre os dias 13 e 17 de fevereiro, no teatro municipal da cidade. Apesar de ter nome de “semana”, o evento, literalmente, aconteceu em três dias. Cada um desses dias enfocou um aspecto da cultura. O evento ressaltou a importância da pintura, da escultura, da poesia, da literatura e da música brasileira.

Esse acontecimento inaugurou o Modernismo¹⁴ no Brasil e tornou-se referência cultural do século XX. A Semana de Arte Moderna concebeu uma verdadeira renovação de linguagens artísticas, instaurando genuíno clima de brasiliade. O acontecimento inaugurou novos conceitos artísticos e estéticos de representação adequada de cada linguagem da Arte: a música através de concertos, que antes só havia cantores sem acompanhamento de orquestras sinfônicas; a poesia através da declamação, que antes era somente escrita; a pintura em tela; a escultura; os desenhos e as maquetes de arquitetura exibidos em exposições, em ambientes adequados e modernos.

Nessa esteira, o vocábulo “novo” passou a ser a palavra de ordem em todas as manifestações artísticas que propunham algo no mínimo curioso e interessante. Na ocasião, Mario de Andrade fez um pronunciamento, evidenciando a importância da Arte na escola e particularmente da produção artística infantil, gerando, assim, posteriores discussões sobre a relevância da inserção da Arte na Educação escolar (LELIS, 2004; OSINSKI, 2002).

O terceiro fato relevante que efetivamente ocorreu foi o MEA, surgido após a queda do Estado Novo, movimento que visava à tomada de consciência em prol de uma sistematização do ensino da Arte como parte da instrução e do desenvolvimento da criança. Barbosa (2008) diz que o primeiro entrave ao desenvolvimento do ensino de Arte na Educação escolar do país surgiu com a ditadura Vargas, interrompendo alguns movimentos

¹³ Movimento de renovação do ensino que surgiu no fim do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX. O professor passa a utilizar encaminhamentos que consideram o ensino e a aprendizagem basicamente como processos de pesquisa individual, partindo de problemas ou assuntos de interesse dos alunos, para, assim, desenvolver as experiências cognitivas, num “aprender fazendo” (FERRAZ; FUSARI, 1993).

¹⁴ Modernismo: termo genérico que agrupa vários movimentos artísticos surgidos no final do século XIX e início do século XX com o Impressionismo. Embora defendessem ideias diferentes e, às vezes, até antagônicas, esses movimentos tinham em comum a busca da ruptura com a Arte acadêmica e o interesse em novas formas de expressão, baseadas na experimentação.

antilibertários já ensaiados na Educação brasileira, como, a título de exemplo, contra o ensino de desenho geométrico na escola primária. Com a queda do Estado Novo¹⁵, após anos de repressão, o MEA nasce, suscitando uma retomada no ensino da Arte na Educação ao clamar por necessidades de liberação emocional.

É precisamente o argumento de que a arte é uma forma de liberação emocional que permeou o movimento de valorização da arte da criança no período que se seguiu ao Estado Novo. A partir de 1947, começaram a aparecer ateliês para crianças em várias cidades do Brasil, em geral orientados por artistas que tinham como objetivo liberar a expressão da criança, fazendo com que ela se manifestasse livremente sem interferência do adulto. Trata-se de uma espécie de neo-expressionismo que dominou a Europa e os Estados Unidos do pós-guerra e se revelou com muita pujança no Brasil que acabava de sair do sufoco ditatorial. (BARBOSA, 2008, p. 4-5).

Em vários estados brasileiros, professores como Guido Viaro (Curitiba), Lula Cardoso Ayres (Recife) e Suzana Rodrigues (São Paulo), na ânsia de liberdade, criaram ateliês com a proposta de dar lápis, tinta e papel à criança e deixá-la expressar-se livremente. No Rio de Janeiro, o pernambucano Augusto Rodrigues, nesse mesmo período, fundou, em 1948, a Escolinha de Arte do Brasil (EAB). O nome oficial, “Escolinha”, foi dado pelas crianças, o qual tinha conotação carinhosa. A Escolinha se converteu num lugar não somente onde as crianças frequentavam para realizar suas atividades de expressão artística, como também num ponto de encontro de professores interessados em discutir a relação entre Arte e Educação.

Naquele momento, os educadores recorriam a uma pequena e escassa literatura disponível sobre o ensino de Arte: John Dewey, *Função educativa da experiência*; Herbert Read, *Educação pela arte*; e Viktor Lowenfeld e Brittain, *Desenvolvimento da capacidade criadora*. Os ideais desses teóricos influenciaram todo o trabalho do grupo de estudiosos citados anteriormente, reafirmando a tendência pedagógica de ensino escolanovista. É importante ilustrar que naquele momento a disponibilidade de textos traduzidos era muito restrita, os escritos de Read e Lowenfeld eram lidos em espanhol e/ou no original em inglês. Os textos do John Dewey já tinham traduções para o português (BARBOSA, 2008; FERRAZ; FUSARI, 1993; LIMA, 2012).

Nesse período, apesar do forte interesse pelo ensino de Arte por parte de muitos dos frequentadores da Escolinha de Arte, ainda não havia cursos de formação de professores de Artes em escolas formais, portanto, quem vai ocupar essa lacuna é a EAB, que, aos poucos, converte-se num espaço de formação. E, então, entrou em cena a professora Noemia Varela,

¹⁵ A ditadura Vargas, período conhecido por Estado Novo, começou com o golpe de 10 de novembro de 1937 e se estendeu até 29 de outubro de 1945, quando Getúlio Vargas foi igualmente deposto por um golpe de Estado.

como coordenadora do Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE), com a colaboração de Helena Antipoff, de Anísio Teixeira e da professora Léa Elliot (LIMA, 2012).

Barbosa (2008) informa que, após a criação do curso de formação de professores, a EAB teve enorme influência multiplicadora. Professores e ex-alunos criaram Escolinhas de Arte por todo o Brasil, chegando a um total de 23 Escolinhas somente no Rio Grande do Sul, constituindo-se, assim, o MEA, que tinha como proposta disponibilizar às crianças espaços para a livre expressão através da Arte.

Noemí Varela e Ulisses Pernambucano, em 1953, criaram a Escolinha de Arte de Recife. Em 1969, Ana Mae Barbosa fundou a Escolinha de Arte de São Paulo, com auxílio de Augusto Rodrigues e José Mindlin. Com a criação de várias Escolinhas no Brasil, Augusto Rodrigues passou a visitar outros países, tendo sempre a ideia de extensão dos ideais do MEA (LIMA, 2012).

A quarta ocorrência significativa para o ensino de Arte no Brasil se caracterizou pelo Movimento de Arte-Educação (MAE). Com a repercussão da EAB, em 1958, o Governo Federal criou classes experimentais nas escolas primárias e conclamou os docentes a uma Educação mais dinâmica e ativa. Em 1961, a Universidade de Brasília (UnB) criou um departamento de Arte-Educação, com o objetivo de sistematizar o ensino de Arte na escola, norteado pelas ideias de Herbert Read, o qual demandava uma Educação pela Arte.

Em meio a grandes saltos em relação ao ensino de Arte na Educação escolar, em 1964, com o golpe militar, brotou o segundo grande entrave no ensino de Arte, atingindo todos os campos culturais, artísticos, políticos, econômicos e também todo o sistema educacional do Brasil. Em 1971, com a Lei nº 5.692/71, em pleno regime militar, a Arte foi incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, considerada como atividade educativa no contexto de um sistema educacional tecnicista, e não como disciplina (BARBOSA, 1995, 2008; LELIS, 2004; OSINSKI, 2002).

A Educação Artística, para Ferraz e Fusari (1993), preocupava-se excessivamente com a expressividade individual, com técnicas, mostrando-se, por um lado, precária no aprofundamento do conhecimento da Arte, da historicidade e das linguagens artísticas propriamente ditas. Com o reconhecimento de que a Educação Artística estava sendo desenvolvida inadequadamente nas escolas brasileiras e, mais precisamente, segundo Ferraz e Fusari (1993, p. 16), “[...] de forma incompleta, quando não incorreta”, surgiu, no final da década de 1970, o MAE. Esse movimento brotou com o intuito de melhorar o ensino de Arte nas instituições escolares, uma vez que, fora da escola, por exemplo, na Educação não formal,

nos projetos sociais e nas Organizações Não Governamentais (ONGs), a Arte estava adquirindo resultados relevantes.

Ferraz e Fusari (1993) confirmam que o MAE, além da preocupação com a qualidade do ensino de Arte na Educação escolar brasileira, vislumbravam a Arte como elemento mais presente na nova LDB, que viria à luz nos anos da década de 1990. O movimento buscava novas metodologias de ensino e de aprendizagem de Arte nas escolas, o redimensionamento das práticas educacionais em Arte, a revalorização do professor e a conscientização da importância da ação profissional docente e política na sociedade.

Esse movimento evidenciou a relevância da Arte, fato que confirma o seu reconhecimento e importância, por parte da legislação educacional, na formação e no desenvolvimento de crianças e de jovens da Educação Básica brasileira, princípio fundamental do MEA. A nova LDB, Lei nº 9.394/96, foi sancionada em 20 de dezembro de 1996, revogando as disposições anteriores e instituindo o ensino de Arte como obrigatório¹⁶ na Educação Básica.

Antes de compor o currículo escolar brasileiro na Educação Básica, na década de 1990, o ensino de Arte percorreu um longo caminho, passando por um período em que o seu ensino na escola – ainda que fosse tratado como matéria, disciplina e atividade – sempre permaneceu num lugar sem privilégio, sendo mantido à margem das áreas curriculares consideradas mais “nobres”. A questão que se põe agora é saber se é muito diferente o quadro traçado em relação à situação atual do ensino de Arte hoje (BACARIN, 2005).

2.2 Nomenclaturas que atravessaram e atravessam o ensino de Arte na Educação escolar

No itinerário histórico do ensino da Arte no Brasil, muitas mudanças se deram sob diversos aspectos, ocasionando várias nomenclaturas relacionadas à Arte na Educação escolar: Belas Artes, Educação através da Arte, Educação Artística, Arte-Educação, Ensino de Arte e Artes Visuais. Assim, para Ferraz e Fusari (1993, p. 15):

Num primeiro momento pode-se achar que essas abordagens são idênticas, apenas se diferenciando pela nomenclatura. Mas, ao buscarmos as razões epistemológicas e concepções teóricas que as embasam, verificamos que compartilham apenas a mesma finalidade, ou seja, a arte dentro do sistema educacional.

¹⁶ O artigo 26, § 2º, da LDB 9.394/96, estipula a obrigatoriedade do ensino de Arte no currículo dos diversos níveis da Educação Básica (BRASIL, 2001).

A nomenclatura *Belas Artes* surgiu no Brasil com a primeira escola de Arte de nível superior, termo que estava vinculado à Escola de Belas Artes, objetivando a preparação de mão de obra para a indústria.

Educação através da Arte nasce da influência da obra do filósofo Herbert Edward Read (1893–1968), fortalecendo-se com o MEA, apoiado por educadores, artistas, filósofos, psicólogos, dentre outros. Essa denominação ao ensino da Arte tinha como base a Educação dos sentidos, a qual objetivava a construção de um ser humano completo, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático.

Quando o ensino de Arte foi incluído no currículo escolar pela Lei nº 5.692/71 (FERRAZ; FUSARI, 1993), foi empossado pela terminologia de Educação Artística, a qual tinha como tentativa melhorar o ensino de Arte na Educação escolar, incorporando atividades artísticas com ênfase no processo expressivo e criativo. Segundo Ferraz e Fusari (1993), paradoxalmente, a Educação Artística se apresentava com uma concepção humanista dentro de uma lei tecnicista. A preocupação maior era somente com a expressividade individual, com técnicas, havendo, pois, uma escassez no aprofundamento do conhecimento da Arte, de sua historicidade e das linguagens propriamente ditas. A Educação Artística objetivava educar para a Arte, mas foi realizada com uma prática voltada para técnicas e reprodução de produtos artísticos, empobrecendo o verdadeiro sentido do ensino da Arte.

A nomenclatura *Arte-Educação* surgiu no final da década de 1970, na conjuntura do MEA, buscando novas metodologias de ensino e de aprendizagem em Arte na Educação escolar. Esse termo torna-se bastante conhecido entre o final dos anos 1970 e meados dos anos 1990, quando é anunciada a nova LDB, trazendo a Arte como componente curricular obrigatório. Juntamente com a LDB, Lei nº 9.394/96, estabelece-se o termo *Ensino de Arte*. Mais precisamente em 1997, o Ministério da Educação (MEC) lança os Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte (PCN/Arte), com o intuito de sistematizar o ensino de Arte em quatro linguagens: Música, Dança, Teatro e Artes Visuais. Portanto, a partir da forte sugestão dos PCN/Arte, o ensino de *Artes Visuais* se estabelece com suas especificidades dentro do currículo do Ensino Fundamental.

Segundo sugestão dos PCN/Arte, as Artes Visuais, além das formas tradicionais (pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial), incluem outras modalidades que resultam dos novos avanços tecnológicos e das transformações estéticas

ocorridas a partir da modernidade (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, *performance*¹⁷).

2.3 As tendências metodológicas do ensino de Arte no Brasil: influências e desdobramentos

Os dados históricos da Arte na Educação escolar permitem perceber que o ensino em Artes Visuais, no âmbito escolar, sofreu influência de inúmeros fatos históricos. A consequência desses eventos ocasionou várias tendências para o ensino desde a chegada dos jesuítas ao Brasil até hoje, na contemporaneidade da segunda década do século XXI (OSINSKI, 2002).

Silva e Araújo (2007) realizaram um levantamento sobre os estudos da história e dos fundamentos da Arte/Educação no Brasil e fizeram uma análise das pesquisas de relevância nacional nesta temática, como as de Azevedo (2000, 2003), Barbosa (1984, 1995, 1998, 2002a, 2002b, 2002c, 2002d), INEP (1980), Richter (2002, 2003), Rizzi (2002) e Varela (1986). Os achados dessa investigação apontaram que o ensino de Arte no Brasil possui três grandes tendências conceituais, que, didaticamente, qualificam-se em: i) Ensino de Arte Pré-Modernista; ii) Ensino de Arte Modernista; e iii) Ensino de Arte Pós-Modernista ou Pós-Moderno.

A tendência do Ensino de Arte Pré-Modernista se caracteriza pelo ensino de Arte como técnica, o qual era marcado pela metodologia dos jesuítas, na Educação informal realizada em oficinas de artesões, e pela Academia Imperial de Belas Artes, na Educação formal, ambos com metodologias mediadas pelo exercício formal em um conjunto de técnicas e regras rígidas para aprendizagem das técnicas em Arte. A tendência modernista se caracteriza pelo: i) ensino de Arte como expressão e ii) ensino de Arte como atividade. O primeiro foi influenciado pela Semana de Arte Moderna e pela Escolinha de Arte do Brasil; o segundo foi caracterizado pelo esvaziamento dos conteúdos específicos da Arte, pelo mando da Educação Artística e pela influência da livre expressão.

A tendência Pós-Modernista, por seu turno, distingue-se pela ideia da Arte na Educação com ênfase na própria Arte, compreendendo-a como uma área de conhecimento,

¹⁷ Os primeiros indícios da compreensão do que seria *performance* surgem entre 1969 e 1970. Estabelecendo-se, primordialmente, da combinação de elementos visuais, musicais e cênicos, mediados pela ação do corpo, tem o cerne nas relações entre arte e vida cotidiana. Entre os artistas de destaque, pode-se citar Georges Maciunas (1931–1978), que organizou as exibições do Grupo Fluxus nos anos de 1960 e criou um panorama inédito à *performance*. Deve-se fazer menção também a John Cage (1912–1992), que associava *performance*, música, vídeo e televisão. No Brasil, destacam-se os trabalhos de Flávio de Carvalho (1899–1973), pioneiro nas *performances* no país, com sua *Experiência n. 2*, e Hélio Oiticica (1937–1980), com os *Parangolés*, enfatizando a correlação entre execução e “comportamento–corpo” (MARTINS; RIBEIRO, 2011).

como uma construção social, histórica e cultural, trazendo-a para o domínio da cognição. Nessa concepção, a Arte está associada à cognição como elemento de manifestação da razão, evidenciando-se como um conhecimento estruturador que permite a potencialização da cognição (SILVA; ARAÚJO, 2007).

É plausível afirmar a existência de uma tendência contemporânea de ensino de Arte menos assinalada pela relação entre Arte e cognição e mais apontada para a intervenção da crise da modernidade: a Educação da sensibilidade. As práticas educativas são consequências de um conjunto de iniciativas procedentes das mobilizações sociais, culturais, pedagógicas e filosóficas. No caso particular das práticas do ensino da Arte, estão fortemente vinculadas aos movimentos artísticos, estéticos e políticos (DUARTE JÚNIOR, 2004; LELIS, 2004).

A análise das bases do campo metodológico que fundamentaram o conjunto de tendências do ensino de Arte – Pré-Modernista, Modernista e Pós-Modernista Contemporânea – tornam evidentes os ensinos de Arte como técnica, como expressão (como atividade), como conhecimento e como Educação da sensibilidade e/ou estética do cotidiano. Desse modo, considera-se que essas correntes foram intensamente influenciadas por diferentes formas de saberes que sustentam a episteme da estética do ensino de Arte: i) a *Livre expressão*; ii) a *Arte como conhecimento*; iii) a *Educação pela Arte*; e iv) a *Educação do sensível*.

2.3.1 *Livre expressão*

As primeiras décadas do século XX foram marcadas por uma tendência reformista, tanto com relação às escolas de Artes formadoras de artistas como com relação à Arte no ensino escolar. A Semana de Arte Moderna de 1922 foi muito influenciada pelas teorias de um dos movimentos modernistas, o Expressionismo¹⁸.

Efetivamente, nesse mesmo período, o ensino de Arte sofreu grande influência expressionista em suas concepções metodológicas no campo da Educação em Arte, naturalmente adotando um conjunto de saberes denominado de *livre expressão*, que muito sustentou o ensino da Arte de base modernista. Essas bases epistemológicas defendidas pelo austríaco Franz Cisek e pelo inglês Marion Richardson continham como alicerce os

¹⁸ Termo aplicado pela crítica e pela história da Arte a toda Arte em que as ideias tradicionais de naturalismo são abandonadas em favor de distorções ou exageros de forma e cor que expressam, de modo permanente, a emoção do artista (IAN, 1996).

fundamentos epistêmicos do movimento expressionista e os fundamentos da psicanálise de Freud¹⁹.

Nesse sentido, esse movimento valorizava o espontaneísmo como oposição ao intelectualismo, afirmando como lema de ensino: “Nada ensinar, nada aprender! Deixar crescer as próprias raízes!”. Tendência que omitia o lugar do professor e defendia a intuição como origem da expressão artística da criança. Essa corrente rejeitava a ideia de processos lógicos e conscientes como parte do processo de criação artística. Valorizava a preservação da expressão original das crianças, privando-as de visitas a museus, de conhecerem reproduções artísticas, tanto dos grandes mestres (clássicos) quanto dos representantes da arte moderna. Acreditavam que o contato com as obras de Arte, na condição de expressões dos adultos, pudesse macular a pureza infantil. Portanto, qualquer força externa era prejudicial por reprimir e influenciar a expressão da criança (OSINSKI, 2002).

Barbosa (1995, p. 45) evidencia que “A idéia da livre expressão, originada no Expressionismo, levou à idéia de que a Arte na educação tem como finalidade principal permitir que a criança expressasse seu sentimento e a idéia de que a Arte não é ensinada, mas expressada”. A tendência metodológica da livre expressão proliferou-se no Brasil, influenciando Anita Malfatti e Mario de Andrade, os quais se tornaram os precursores desse movimento, inserindo-o no ensino da Arte para jovens e crianças. A tendência da livre expressão entusiasmou os artistas, os educadores e também os psicólogos, os quais foram (estes últimos) os grandes divulgadores desses fundamentos, propiciando experimentos terapêuticos e vinculando-os como sendo uma das maiores incumbências da Arte na Educação.

A concepção de ensino baseado na livre expressão foi também a mais difundida nos Estados Unidos entre os anos de 1920 e 1940. No Brasil, após a queda do Estado Novo, em 1945, o MEA traz como lema a liberação emocional, adotando a livre expressão como fundamento de todas as ações da Escolinha de Arte do Brasil (BARBOSA, 1995).

¹⁹ Psicanálise: disciplina fundada por Freud na qual se podem distinguir três níveis: a) um método de investigação que consiste essencialmente em evidenciar o significado inconsciente das palavras, das ações, das produções imaginárias (sonhos, fantasias, delírios) de um sujeito. Este método baseia-se principalmente nas associações livres do sujeito, que são a garantia da validade da interpretação. A interpretação psicanalítica pode estender-se a produções humanas para as quais não se dispõe de associações livres; b) um método psicoterápico baseado nesta investigação e especificado pela interpretação controlada da resistência da transferência e do desejo. O emprego da psicanálise como sinônimo de tratamento psicanalítico está ligado a este sentido; exemplo: começar uma psicanálise (ou uma análise); c) um conjunto de teorias psicológicas e psicopatológicas em que são sistematizados os dados introduzidos pelo método psicanalítico de investigação e de tratamento (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001).

2.3.2 Arte como conhecimento

A partir de 1960, nos Estados Unidos, um grupo de estudiosos norte-americanos (canadenses, mexicanos e estadunidenses) e europeus, reunidos em torno de Elliot Eisner²⁰, desenvolveu as disciplinas baseadas em Arte-Educação, ou *Discipline-Based Art Education*²¹, destacando elementos ou princípios da especificidade do ensino de Arte na instituição escolar, considerando o conteúdo, as características da obra de Arte, sua construção sócio-histórica, criando o que se denomina epistemologia do ensino e aprendizagem da Arte.

No Brasil, a proposta de Elliot Eisner foi adaptada por Ana Mae Barbosa, em meados da década de 1980, momento que coincide com o MEA. Segundo Barbosa (1999), este tem por objetivo representar três novos paradigmas para o ensino da Arte: i) o compromisso maior com a cultura e com a história; ii) a preocupação com o desenvolvimento da capacidade de apreciação estética (obra de Arte); e iii) a ampliação do conceito de criatividade. Esses três tópicos refletem uma concepção de ensino de Arte considerada Pós-Moderna.

Esse movimento se efetivou como base epistemológica denominada *Arte como conhecimento*. Ana Mae, perante as críticas à concepção da Arte-Educação modernista baseada na ideia da livre expressão, fortalece o conceito defendido por Eisner (1999, p. 80), o qual asseverava:

Desenvolvemos a idéia de que a arte tem conteúdo específico a oferecer, algo inerente às artes. Afirmávamos que o aprendizado artístico compreendia mais do que a habilidade de utilizar materiais de arte, conceituamos o papel do professor de forma ativa e exigente, e não simplesmente um fornecedor de materiais e um apoio emocional.

Esse campo epistêmico defendia a Arte como disciplina, fazendo parte do currículo, com uma concepção de ensino baseado nos modos de ensinar e aprender os conteúdos da Arte, com grande vínculo entre Arte e cognição. A concepção de grande parte dos professores de Arte, até então, era a da valorização da virgindade expressiva da criança, preservando-a do contato com a obra de Arte.

Eisner (1999) amparava a ideia de atribuir à Arte seus conteúdos próprios, nivelando-a no currículo às demais disciplinas, lutando para a Arte sair do *status* de auxiliar

²⁰ Elliot Eisner foi professor emérito de Arte e Educação na Universidade de Stanford, nos Estados Unidos. Foi especialista em estudos sobre currículo e sobre ensino de Arte (BARBOSA, 1999).

²¹ Nomenclatura denominada pelo professor americano Elliot Eisner (BARBOSA, 1999).

das demais disciplinas, defendendo que as conexões entre Arte e outras disciplinas devem ser feitas quando possível, desde que os valores da Arte não sejam diminuídos.

2.3.3 Educação pela Arte

Nas décadas dos anos de 1940, surgiu uma tendência no ensino da Arte baseada na tese defendida pelo filósofo inglês Herbert Read, a qual foi denominada de *Educação pela Arte*. Essa concepção contradizia as correntes educacionais habituais ao alocar a Arte como base da Educação, em vez de algo fragmentado à margem do currículo (LELIS, 2004).

Read (2001) defendia que a Arte deveria ser a base da Educação como um todo, sendo a espinha dorsal da integração do conhecimento. Essa tendência tinha como eixo a Educação estética, advinda da Educação dos sentidos. A Educação estética e/ou estésica apresentava como objetivos: a preservação natural da percepção e sensação; a coordenação das várias formas de percepção e sensação com o ambiente; a expressão do sentimento de maneira comunicável em forma de experiência mental e a expressão do pensamento. Sua crença era a de que somente a personalidade do sujeito se integraria com a relação harmoniosa dos sentidos com o mundo externo, considerando como a função mais importante do sujeito o ajustamento dos sentidos ao ambiente objetivo.

Para Ferraz e Fusari (1993), a Educação através da Arte é, na verdade, um movimento educativo e cultural em direção à constituição de um ser humano completo, valorizando os aspectos intelectuais, morais e estéticos, com o intuito de despertar a consciência individual, harmonizada ao grupo social ao qual o indivíduo pertence.

Essa tendência se consolidou tendo como representantes Herbert Read, Viktor Lowenfeld e Arno Stern, apresentando como eixo a expressão espontânea, em oposição à expressão contida. Esta influenciou alguns professores de Arte, repercutindo no ensino de Arte brasileiro, influenciando e fortalecendo as bases epistemológicas do movimento das Escolinhas de Arte, que objetivavam o desenvolvimento da autoexpressão. Em consequência desse movimento, em 1948, foi criado, por Augusto Rodrigues, a Escolinha de Arte do Rio de Janeiro.

2.3.4 Educação da sensibilidade

A obra *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*, de João Francisco Duarte Júnior, comina quão grandemente uma tendência de ensino da Arte convida a pensar

numa Educação da sensibilidade, objetivando romper com a crise da modernidade, a qual evidencia a aguda crise dos sentidos que incide no mundo contemporâneo. O autor incita a transmutar essas anestesias em estesias e a pensar na possibilidade de se refletir sobre o saber inteligível em detrimento do saber sensível. A pesquisa de Lelis (2004), *Poéticas visuais em construção – o fazer artístico e a educação do sensível no contexto escolar*, reforça essas bases epistemológicas de uma Educação voltada para a Educação do sensível numa dimensão poética da Educação em Arte.

Duarte Júnior (2004) e Lelis (2004) estimulam a reflexão sobre a situação da Arte na escola contemporânea, desvelando a construção do conhecimento em Arte e o despertar da *poiesis*, na condição de meio expressivo particular de compreensão plástica do mundo, na plenitude do processo criador. Essa tendência toma como base uma Educação voltada para a sensibilidade que existe dentro de cada um, priorizando a poética como processo de formação e construção de conhecimento, e não apenas como fazer artístico, visando resultados em forma de produtos.

Percebem-se pontos extremamente relevantes em cada uma dessas quatro e diferentes formas de saberes que vêm sustentando as bases epistemológicas da estética do ensino e todas as tendências do ensino da Arte. A possibilidade da interseção desses pontos constitui uma base epistemológica que conduz ao embasamento de uma possível Educação potencializadora da formação humana, uma vez que cada um desses saberes apresenta pontos fortes, como: a evidente força da *livre expressão* na condição de ânimo gerador de potência de ação; a defesa do campo epistemológico próprio do ensino da Arte e a valorização do desenvolvimento da capacidade de apreciação estética da *Arte como conhecimento*; a potência da Arte como base da Educação (dos sentidos), da *Educação pela Arte* e a ocupação pela Educação da sensibilidade em função das anestesias da modernidade e a supervalorização do saber inteligível em detrimento do saber sensível da *Educação do sensível* (BRASIL, 2001; DUARTE JÚNIOR, 2004; LELIS, 2004; READ, 2001).

2.4 Arte Contemporânea

No mundo da Arte, por volta da segunda metade do século XX, especificamente após a Segunda Guerra Mundial, como ato de ruptura com a Arte Moderna, surgiram estilos, escolas e movimentos artísticos. Desse referido período até os dias de hoje, a sociedade vem passando por significativas transformações de ordem cultural, social e econômica, as quais denunciam mudanças de paradigmas que afetam diretamente o campo

da Educação. No universo da Arte, esse momento é denominado de Arte Contemporânea. Para Barbieri (2009), o ensino contemporâneo da Arte sempre deve estar em sintonia com a Arte que está sendo produzida em seu contexto histórico, de modo que o ensino de Arte, no mundo de hoje, solicita adequação aos paradigmas da Arte Contemporânea, o qual opera num campo que traz em si uma construção visual que abre espaços para os entrecruzamentos de todas as diversas áreas do conhecimento: “Estamos diante de uma arte que não prevê resultados. E se ela enriquece nossa vida, não é porque nos oferece saídas, mas, ao contrário, porque problematiza nossa relação com a realidade e apresenta muito mais perguntas do que respostas.” (KONESKI, 2009, p. 73).

O confronto entre o currículo escolar de Artes Visuais de base modernista e/ou pós-modernista e os paradigmas da Arte Contemporânea solicita mudanças estruturais a fim de adequar o ensino de Arte escolar à realidade do mundo atual. Com base na Arte Contemporânea, o ponto de partida do ensino é, portanto, respaldar-se de proposições (experimentos) que viabilizem a fuga das imitações de modelos – em função do novo, do diferente, do singular – e de tudo que provocaria deslocamentos, abrindo-se para as reflexões que possam possibilitar acesso ao desconhecido. O que aparece como figura em sua essência inquieta muito mais do que a conformidade com respostas prontas.

Trazer a contemporaneidade para o contexto escolar através da experiência com a arte contemporânea pode ser uma maneira de repensar a educação e as práticas escolares. A área da Arte tem potencial para provocar as transformações necessárias no campo da educação, tornando as práticas de ensino mais significativas para professores e alunos. (LEDUR, 2012, p. 4).

O ensino de Artes Visuais, com base na experimentação estética, partindo da potência do aluno, tende a gerar largas probabilidades de construções mais significativas para os docentes e para os educandos, ponto em que o ensino propiciará aos estudantes o contato com a Arte que vem de seu próprio mundo vivido. Para Barbieri (2009), o ensino em Arte na contemporaneidade deve se caracterizar pela flexibilidade, pluralidade, mutabilidade e provisoriadade. As práticas docentes devem se estruturar de maneira orgânica, de modo que exista pulsação entre o coletivo e o individual, levando em conta as necessidades de tempo e espaço e o interesse e o envolvimento dos professores e dos alunos.

Ao trabalharmos com a arte contemporânea estamos abrindo um vasto campo de discussão sobre a própria vida. É uma oportunidade de mexer com conceitos pré-estabelecidos, gerando uma mudança de postura no educando. A arte estática e contemplativa passa a ser percebida como interativa e próxima do nosso cotidiano. E ao fazer essa relação entre a arte e a vida, o educador estará contribuindo para a construção de uma sociedade plural e multicultural. (TESCH; VERGARA, 2012, p. 2).

O ensino que toma a Arte Contemporânea como foco propicia, dentro da configuração escolar, oportunidades aos discentes a tocarem em si mesmos, a perceberem-se no mundo em que vivem. A aproximação da Arte com a vida mostra que aquela se integra a esta. O belo, o feio, a alegria, a tristeza, a dor, a ironia, as sensações, os sentimentos, a política, a cultura, as críticas, entre outros, podem ser incorporados à Arte, e tudo pode ser material de expressão artística (o lixo, a sucata, os objetos, o próprio corpo), ou seja, não há distanciamento entre o cotidiano da vida do sujeito – suas questões existenciais – e a Arte. Segundo Barbieri (2009), o indivíduo pode expressar o que sente, pensa, observa, imagina e deseja, adequando seus projetos às possibilidades técnicas dos materiais, tecnologias e situações de criação. A produção deve se dar na relação sujeito – matéria / ação – contexto.

O ensino deve pensar a produção artística do aluno como oportunidade de encontro do sujeito com os materiais expressivos, com ele mesmo (individual) e com o meio em que vivem os outros ao seu redor (coletivo). O contato com a Arte também pode potencializar o contato com o mundo.

Para Ledur (2012, p. 2-3), “a escola tem o importante papel com as novas gerações [...] ressignificando e aprofundando os conhecimentos que possam dar conta de compreender o mundo contemporâneo e dar sentido à vida”. Tomando esse paradigma como base do ensino, o docente convida e apoia o aprendiz na atualização de si e do mundo em que vive. Nesse caso, o professor, através de suas práticas pedagógicas, trilha uma via de mão dupla, onde o ensino curricular e a produção de subjetividade andam juntos.

Para tanto, a Arte Contemporânea, no contexto escolar,

[...] fala e discursa sobre o nosso cotidiano, nossa vida, sobre as distintas culturas e seus conflitos e teoricamente, se tornaria mais acessível para a discussão entre os alunos, que de certa forma, perceberiam a arte mais próxima de suas vidas e, consequentemente, mais significativa [...] desenvolverem trabalhos e poéticas pessoais, a partir da análise e percepção de sutilezas do próprio cotidiano. É neste aspecto que a experiência desenvolvida pode ultrapassar a experimentação artística e atuar sobre o desenvolvimento sócio-cultural dos educandos. (TESCH; VERGARA, 2012, p. 11).

O ensino de Artes Visuais visa fundamentar o aluno a lidar com uma linguagem com códigos próprios e a deparar-se com o ensino como campo discursivo do cotidiano e da vida. De posse dessa linguagem, o educando poderá materializar ideias e pensamentos, facilitando a expressividade do que é próprio da vida. Esse, portanto, poderá

constituir-se como o caminho para o enfrentamento dos desafios de traduzir os fatos do cotidiano e as questões existenciais em formas poéticas próprias (em obras artísticas). O discente, assim como o artista, além de ser um criador, passa a ser um proposito de ideias e/ou experiências, um manipulador de signos próprios. É desse lugar que a Educação escolar em Arte pode contribuir com o desenvolvimento pessoal e sociocultural do seus educandos.

2.4.1 O que é próprio da Arte Contemporânea?

Muitos pontos estruturais que demarcam os paradigmas do ensino de Arte com base na Arte Contemporânea tornam-se evidentes quando comparados com o ensino de Arte Pré-Modernista, Modernista e Pós-Modernista. Na Arte Moderna, a obra era percebida como algo que dispunha de autonomia própria, que se separava da vida real; enquanto que a contextualização da obra é própria da Arte Contemporânea, com o desígnio de aproximá-la da vida e do seu contexto social (COHN, 2013).

Com a Arte Contemporânea, o espectador está definitivamente banido do seu lugar de mero contemplador da obra de Arte. Ele é convidado a participar, a interagir, a pensar, a adentrar no universo da obra e até a participar de sua criação. Koneski (2009, p. 67) questiona o que representaria esse lugar de espectador, tão cultuado na Arte Moderna: “Será que a contemplação nos moldes tradicionais serve a essa arte? Então, o que é contemplar uma obra de arte hoje?”. Tais indagações fazem com que se conclua que, ao invés de aproximar o espectador da obra, distanciava-lhe.

As configurações de apresentação da Arte Contemporânea extrapolam os limites, criando novas e infinitas linguagens e meios expressivos para a Arte, tais como: instalações²², *happening*²³, *graffiti*²⁴, *assemblage*, videoarte²⁵, videoinstalação, *performances*, *body-art*²⁶,

²² O termo surgiu na década de 1960. Com a sua expansão nos anos 1980 e 1990, deu-se o uso abusivo das instalações como expressão da Arte Contemporânea, o que tornou ainda mais difícil a sua caracterização. Em todo caso, não se pode desprezar o efeito extraído ao lançar a obra no espaço, à custa de materiais os mais variados, na busca de conceber certo ambiente ou cena no qual, entre o objeto, a construção, o ponto de vista e o corpo de quem observa, dá-se todo o curso das relações existentes entre a obra e o que a cerca. No Brasil, podem-se citar as obras *O grande desfile* (1984), de Nelson Leirner, e *Vermelho*, de Cildo Meireles (MARTINS; RIBEIRO, 2011).

²³ Criado nos anos 1950 pelo americano Allan Kaprow (1927), o termo define a combinação de Artes Visuais com teatro, sem texto ou representações, aproximando o espectador ao orquestrar materiais e elementos distintos. Sem começo, meio ou fim, os eventos são ritmados pelas ideias do teatro e da ópera, diferenciando-se destes apenas pela recusa às convenções artísticas (MARTINS; RIBEIRO, 2011).

²⁴ Palavra de origem italiana a qual tem o significado primaz de “ranhuras ou rabiscos”. Os materiais usados em sua execução são os mais diversos: tintas, giz, carimbos, pincéis e, sobretudo, *spray*. No Brasil, grande

arte digital, dentre outros que surgem de modo híbrido, de acordo com a incorporação das novas tecnologias e de novas formas de pensar (COHN, 2013; MARTINS; RIBEIRO, 2011).

Enquanto a Arte Moderna negava a Arte do passado, a Arte Contemporânea não acredita que o passado seja algo de que é preciso se libertar ou que tudo tenha que ser completamente diferente. Ao contrário, pretende que o passado esteja disponível para qualquer uso que os artistas queiram lhe dar (COHN, 2013).

2.4.2 A experiência na Arte Contemporânea

Na Arte Contemporânea, o espectador deixa seu lugar de contemplador passivo, assumindo uma atitude mais ativa diante da obra de Arte. A exploração de todos os sentidos (visão, audição, olfato, paladar e tato) adquire lugar de destaque, exigindo do público, muitas vezes, uma participação ativa como parte da realização da obra.

A experiência estética do espectador (fruidor) assume função de via de acesso ao ato de reflexão sobre a obra e/ou da experiência com a obra, de modo que sensibilizá-lo é, então, menos importante do que fazê-lo refletir. Para Pereira (2011, p. 119), “A formação do sujeito fruidor consiste em explorar diferentes maneiras de compreender a experiência estética, possibilitando uma abertura à diversidade de sentidos do mundo [...] uma oportunidade de ampliação, de desvelamento e de expansão da subjetividade”.

O ensino curricular com base na Arte Contemporânea reúne categorias importantes para a contribuição da formação pessoal do aluno do Ensino Fundamental. A relação entre Arte, vida, experiência estética e subjetividade convida o educando ao contato direto com a essência da Arte, com potentes possibilidades de criação de um campo de maiores interesses pela Arte na escola. Partindo da compreensão da sua produção e da capacidade de fruição artística (reflexão), o discente adquire condições de compreender sua Arte e, em consequência, a Arte do mundo. Dufrenne (2012, p. 60), ao referir-se à experiência e à reflexão sobre o objeto estético, afirma que “[...] é sobre a arte que ela

²⁵ destaque cabe à produção de Alex Vallauri (1949–1987). Essa modalidade espalhou-se por todo o país e hoje tem realização diversificada a partir de produções coletivas ou individuais (MARTINS; RIBEIRO, 2011).

²⁶ O uso do vídeo possibilitou a inserção de outras mídias e linguagens no fazer artístico, questionando, assim, as habituais classificações das representações artísticas e, consequentemente, criando novos gêneros, como: videoinstalação, videoperformance, videoescultura, videopoema, videotexto. No Brasil, credita-se ao artista Antônio Dias o pioneirismo, com *The illustration of Art – Music piece* (1971), seguido por Birro (1945), Lygia Pape (1948) e Hélio Oiticica (1937–1980), entre tantos outros (MARTINS; RIBEIRO, 2011).

²⁶ *Body art* (do inglês, arte do corpo) é uma manifestação das Artes Visuais na qual até o corpo do próprio artista pode ser utilizado como suporte ou meio de expressão. Surgiu no final da década de 1960 como uma das mais populares e controvertidas formas de Arte a se disseminar (DEMPSEY, 2003).

melhor se pode exercer porque é a arte que melhor exercita o gosto e provoca a percepção estética mais pura”.

Sobre o conceito de experiência, Larrosa (2003) assevera que é aquilo que está para além da informação, o que de fato se passa com o sujeito, o que acontece (o acontecimento), o que o comove ou o que o afeta (o que toca). Desse modo, pode-se afirmar que informação não é experiência.

O vocábulo “estética” vem do grego *aisthēsis*, que indica o estudo da capacidade do sentir (os *aisthēta*) em oposição aos fatos de inteligência (os *noêta*). Estética é uma área da Filosofia que estuda o efeito que a experiência artística provoca sobre o homem, tanto no sentido político quanto na vida pessoal e nas relações do cotidiano. Compreende também o estudo da Arte na condição de conhecimento e as implicações na Educação estética do homem (FEITOSA, 2004; HERWITZ, 2010; JIMENEZ, 1999; TALON-HUGON, 2009).

Portanto, experiência estética, na compreensão de Dufrenne (2012, p. 80-81), dá-se no ato da experiência perceptiva na relação entre o sujeito (fruidor) e o objeto estético. Noutras palavras,

A experiência estética [...] é, de fato, a percepção real, aquela que só quer ser percepção, sem se deixar seduzir pela imaginação que convida a vaguear em torno do objeto presente, ou pelo intelecto que, para dominar o objeto, procura reduzi-lo a determinações conceituais; enquanto percepção ordinária [...] a percepção estética procura a verdade do objeto, assim como ela é dada imediatamente no sensível. O espectador, que é todo olhos e todo ouvidos, entrega-se sem reservas à epifania do objeto.

A experiência estética é o acontecimento entre o sujeito e a obra. É nesse contínuo da experiência que o sujeito é afetado pelas *sensações* que geram *emoções*, desencadeando *sentimentos* e, em consequência, provocam *atitudes (ações)* no sujeito. Os afetos moldam as ações atitudinais e, por conseguinte, moldam a vida. Na experiência estética, tudo que o sujeito (fruidor) experimenta é sentido/percebido e ganha forma de ação: motora, cognitiva e emocional. Os gestos do corpo e as emoções do rosto são formas de manifestação dos “afetamentos”. Spinoza (2010, p. 163) assevera que “Por afeto comprehendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as idéias dessas afecções”.

Os bons encontros que nascem dos *affectos* da alegria, fenômeno de um encontro com outros corpos (indivíduos ou coisas), geram um sentimento que aumenta a potência de agir, afirmam a potência, gerando força de existir e alegria, *aumentando a potência de ação*,

conduzindo o sujeito às afecções da expansão. Os maus encontros nascem dos *affectos* da tristeza, frustrando o desejo (fere a potência de agir), diminuindo-o e o tornando passivo, produzindo tristeza, *reduzindo a potência de ação* e conduzindo o sujeito às *afecções* da contração (SPINOSA, 2010).

Sendo assim, o contato do sujeito com o processo artístico (materiais expressivos) e/ou na condição de espectador, na experiência estética com a obra de Arte, conduz esse indivíduo a lugares antes nunca visitados, o qual, quando retorna dessa “viagem”, não é mais o mesmo. Castro (2014, p. 575), falando sobre a relação do sujeito com as experiências artísticas, corrobora essa ideia, dizendo que:

A estesia, ou seja, a capacidade sensível de perceber sensações e sentimentos da beleza [...] diz respeito à qualidade da percepção do contato com o fenômeno vivido. Através dos sentidos (visão, audição, olfato, paladar e tato/sinestésico), que constituem os canais da percepção. As experiências artísticas estéticas parecem irrigar territórios anestesiados do corpo, provocando uma sensação de presença e de consciência do vivido (de si).

Para Vasconcellos (2005), a obra de Arte é constituída de blocos de afetos (blocos de sensações). Nesse sentido, Spinoza (2010) afirma que efetivamente o corpo (do sujeito) é um bloco de afetos que, a cada momento, afeta e é afetado. Logo, é desse modo que Arte Contemporânea, priorizando a experiência estética, torna-se uma ferramenta pedagógica própria para a fruição e reflexão. Assim, a mediação docente, com base nesses parâmetros, pode contribuir para a aquisição de saberes sensíveis, artísticos e efetivamente para a formação (estética) pessoal.

2.5 A Arte como objeto do conhecimento

O campo da Arte caracteriza uma particularidade de conhecimento que o homem produz a partir de questionamentos mobilizados pelo desejo de compreensão do seu lugar no mundo. A manifestação artística tem em comum com o conhecimento científico e filosófico o caráter de criação e inovação (BRASIL, 2001).

Os PCN em Arte trazem essa questão a respeito da relação entre a Arte, o conhecimento científico e o conhecimento artístico, fazendo as seguintes considerações:

Tanto a ciência quanto a arte respondem a essa necessidade mediante a construção de objetos de conhecimento que, juntamente com as relações sociais, políticas e econômicas, sistemas filosóficos e étnicos, formam o conjunto de manifestações simbólicas de uma determinada cultura. Ciência e arte são, assim, produtos que expressam as representações imaginárias das distintas culturas, que se renovam através dos tempos, construindo o percurso da história humana [...] na verdade,

nunca foi possível existir ciência sem imaginação, nem arte sem conhecimento. Tanto uma como a outra são ações criadoras na construção do devir humano. (BRASIL, 2001, p. 33-34).

A capacidade de aprendizagem humana pode se dar por vias distintas de acesso ao conhecimento, de forma poética e científica, as quais representam conceitualmente dois aspectos diferentes da unidade psíquica, mas possíveis de uma integração. Uma proposta de ensino de Arte fundamentada na episteme do processo criador e poético pode favorecer a integração entre aprendizagem racional (razão) e estética (emoção), contribuindo para o exercício de complementaridade das polaridades da razão e da emoção. O acesso ao conhecimento é um ato de experimentar, de divertir-se, como também de brincar com o desconhecido, de arriscar hipóteses, de ousar e de contentar-se com as descobertas do novo.

Deleuze e Guattari (2005) postulam que tanto a Arte quanto a Ciência e a Filosofia são modos de pensar, são meios de expressão do pensamento. O que importa é tornar possível o pensamento, ou seja, pensar é agir sobre algo, experimentar rompendo com a passividade. Pensar é, além disso, interpretar. Dito de outro modo, pensar é explicar, desenvolver, decifrar, traduzir signos. Na Arte, o que se conserva “[...] é um bloco de sensações, isto é, um composto de *perceptos* e *affectos* [...] a obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si.” (DELEUZE; GUATTARI, 2005, p. 203, grifo dos autores). No entanto, para esses pensadores, as ideias da Filosofia são conceitos; as da Ciência, teorias; e as da Arte, blocos de afetos e perceptos (blocos de sensações).

O conhecimento artístico, em Artes Visuais, dá-se com o ato da produção pela experimentação, com elementos visuais compostores, tais como: ponto, linha, plano, cor, luz, movimento e ritmo. Para Deleuze e Guattari (2005, p. 216-217, grifo dos autores):

Pintamos, esculpimos, compomos, escrevemos sensações. As sensações, como *perceptos*, não são percepções que remeteriam a um objeto (referência): se se assemelham a algo, é uma semelhança produzida por seus próprios meios, e o sorriso sobre a tela é somente feito de cores, de traços, de sombra e de luz [...] o objetivo da arte, com os meios do material, é arrancar o *percepto* das percepções do objeto e dos estados de um sujeito percipiente, arrancar o *affecto* das *afecções*, com passagem de um estado a um outro. Extrair um bloco de sensações, um puro ser de sensações. Para isso é preciso um método que varie com cada autor e que faça parte da obra.

A articulação desses elementos que constituem as imagens dá origem a uma configuração de códigos. Quando o sujeito cria, em Artes Visuais, ele gera uma poética própria, de código pessoal.

Ferraz e Fusari (1993, p. 36) consideram que a aula de Arte traduz-se num momento privilegiado com condições metodológicas a proporcionar que o aluno individualmente possa “exprimir” sua subjetividade, “Conhecer significa conhecer-se a si mesmo”. O experimento de expressão artística é fundamental possibilitador do reconhecimento da potencialidade do discente: “[...] visto como ser criativo, o aluno recebe todas as estimulações possíveis para expressar-se artisticamente [...] esse aprender fazendo o capacitaria a atuar cooperativamente na sociedade.” (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 36).

As formas artísticas apresentam uma síntese subjetiva de significações construídas por meio de poéticas visuais, numa combinação de imagens e/ou objetos que sugere fatos, questões, ideias e sentimentos, não comandados pela lei da lógica objetiva, mas por uma lógica intrínseca ao domínio do imaginário (BRASIL, 2001).

No âmbito escolar, quando o professor cria condições mediadoras para a fruição e reflexão sobre os fenômenos da Arte produzidos pelo próprio educando, pondera-se que possa surgir dessa ação um amplo contato do aprendiz com sua própria obra, conduzindo-o a um maior nível de percepção e compreensão de sua ação artística, fazendo com que ele manifeste um maior grau de implicação na sua própria ação, como também na apropriação de seu produto artístico e de si.

Ajuíza-se que, na esfera escolar, o ensino deveria ter como foco instruir o educando a, antes de compreender sobre a estética e história da Arte (do mundo), compreender a sua poética artística existencial pessoal. Avalia-se que o aluno, percebendo sua poética individual, aumenta suas possibilidades para melhor compreender a poética da Arte do mundo. A mediação entre professor (mediador) e estudante (aprendente), tendo como base a produção (produto) do próprio discente, acarretará em condições de potentes reflexões sobre seu campo existencial (do educando).

Essas considerações sobre a Arte na Educação escolar possibilitam compreender que fazer Arte na escola se pauta na expressão do fazer artístico em função da produção objetiva de elementos estéticos, na produção de subjetividade e, em consequência, finda na produção de saberes e de conhecimento. É nesse contexto que se justifica a presença da Arte no currículo do Ensino Básico da Educação formal brasileira.

3 POÉTICA DA FUNDAMENTAÇÃO DO MODO PESSOAL DE DESABROCHAR A ARTE

A pressuposição básica desta tese impõe que seu objeto de estudo seja de natureza ontológica, o que leva a se adotar a abordagem de Heidegger, que, ao pôr o ser-aí no mundo, traçou o caminho para se verificar seus modos de se mostrar por meio de características dos entes. Este capítulo, portanto, tem por objetivo apresentar os fundamentos da posição assumida pelo autor deste trabalho doutoral sobre a forma de desvelar a Arte que existe em cada indivíduo, em contraposição ao que fazem os docentes dessa área, que é repetirem para os alunos as práticas usuais adotadas por seus antigos professores ou adquiridas por experiência própria ou em cursos rápidos, porque não receberam formação adequada para compreender que as pessoas, mesmo sem terem consciência, têm seus modos de expressão artística.

A exposição à metodologia aqui proposta deverá levar os discentes a descobrir que são autores de sua própria poética, o que torna desnecessário utilizar obras existentes como modelo a ser imitado. A confirmação da pressuposição do pesquisador desta tese – a de que a produção artística dos educandos pode resultar das próprias ideias deles – deverá ser confirmada pelos depoimentos e pela produção de material de cunho poético, os quais resultarão da exposição à metodologia que será experimentada. Sendo assim, a confirmação teórica desses achados será baseada nas seguintes ideias norteadoras:

- ✓ *A desconstrução como meio de desabrochar a Arte.* Aqui cabe referência ao pensamento de Derrida (2002, p. 77, tradução do pesquisador): “[...] (parto do) ponto zero da minha relação com o público: como se fôssemos ‘totalmente iniciantes’”.
- ✓ *A Arte tem como elemento originário o seu autor,* no sentido dado por Heidegger (2010, p. 97, grifo do pesquisador), o qual defende que “A obra deve através dele (seu autor) ser libertada para o seu *puro autopermanecer-em-si*.

Ao criar a corrente filosófica denominada fenomenologia, Edmund Husserl, tendo como elemento fundante “[...] ir às coisas mesmas [...]” (HUSSERL apud LEITE, 2004, p. 56), em outras palavras, deixar que as coisas se revelem por si mesmas, forjou seu próprio método, cujo ponto de partida é o pesquisador “pôr entre parênteses” (LEITE, 2004, p. 116-123) suas convicções prévias sobre o fenômeno que vai investigar. Heidegger

(2005), discípulo de Husserl, por sua vez, seguiu na mesma trilha, mas utilizando a ideia do círculo hermenêutico.

Jacques Derrida vislumbrou a possibilidade de se revelar ideias próprias a partir do que já está desvelado sob a forma de linguagem. Para tanto, o filósofo cunhou o termo “desconstrução” – o qual objetiva proporcionar a recriação da produção escrita e uma forma de ensinar – definido pelo filósofo desta maneira: “Desconstrução – ou pelo menos o que propus sob o seu nome, que é de fato tão bom quanto outro nome qualquer, mas não melhor – tem então, em princípio, sempre dado conta da instrumentação e funcionamento do ato de ensinar, de modo geral [...].” (DERRIDA, 2002, p. 73, tradução do pesquisador).

As ideias que permeiam o conceito de “desconstrução” remetem ao estudo dos significantes e significados das palavras no contexto da escrita, pois “A noção de *differânce* de Derrida é certamente ponto de partida para o seu projeto de desconstrução. De várias maneiras, grande parte da escrita de Derrida pode ser ligada à *differânce*, à verticalização escorregadia da linguagem.” (BINGHAM, 2013, p. 417).

Ora, se a linguagem oferece campo aberto para ser desmontada, o que dizer da Arte, que produziu tantas escolas em que os seus mestres expressam aquilo que se lhes revela a realidade? Neste estudo, trabalhar-se-á com esse conceito, como Derrida (2002, p. 73, tradução do pesquisador) mesmo explica na passagem anteriormente exposta: “[...] funcionamento do ato de ensinar, de modo geral [...]”.

Como dito, o alvo primeiro deste trabalho doutoral é propor outra forma de expressar a Arte, que deve priorizar pôr para fora aquilo que está oculto nos alunos e nos professores de Arte, e não aquilo que o docente deseja ensinar em função do que aprendeu. Deduz-se, então, que há um componente fenomenológico no conceito de desconstrução. Por isso, Derrida (2002, p. 77, tradução do pesquisador), ao falar sobre como conduz seus seminários, adverte que “Tudo no seminário deve, em princípio, começar com um fictício ponto zero da minha relação com o público: como se fôssemos ‘totalmente iniciantes’, o tempo todo”. Por outras palavras, todos partem do ponto zero. Todos são aprendizes e recipientes do que pensam expressar. Como se pode atingir essa postura? Derrida (2002, p. 89, tradução do pesquisador) sugere o “apagamento” do professor, assumindo a seguinte postura:

Quando digo que proponho perguntas, finjo não dizer nada que seria uma hipótese. Finjo pousar ou propor algo que, no fundo, não iria pousar ou se colocar [...] Esta suposta neutralidade, a não dogmática aparência de uma

questão que é feita sem parecer que se propõe a si mesma, é o que constitui o *corpus* do ensino.

Observa-se, no excerto, que há algo do método socrático em Derrida, na medida em que as possíveis questões que ele propõe não chegam sequer a propor caminhos. Está aí o “apagamento” necessário ao ensino de Arte que se proponha a deixar que os alunos desabrochem suas ideias sobre Arte, o que é muito diferente da postura dos que já trazem os materiais para a produção das obras artísticas previamente definidas, tornando os discentes meros reprodutores de ideias, assim como os artesãos que produzem o “modelo” em série.

No caso deste estudo, a didática adotada foi mais radical, uma vez que os materiais utilizados surgiram posteriormente, ou seja, em função da ideia do que seria produzido; para isso, foram disponibilizados diferentes materiais aos educandos para que criassem livremente. Esse foi o “contrato” estabelecido entre o docente e os alunos (professores participantes da pesquisa), normalmente não cumprido, como expressa o trecho a seguir: “[...] um corpo que produz a si mesmo através do seu apagamento como algo quase invisível, inteiramente transparente, representação do (seu) *corpus* (poético) filosófico e sociológico, o contrato entre estes corpos nunca é trazido para frente.” (DERRIDA, 2002, p. 90, tradução do pesquisador).

Portanto, a pedagogia proposta nesta investigação se contrapõe ao que denuncia o filósofo em tela. Nesse caso, não se trata de diminuir a importância do papel do educador no processo de ensinar e de aprender, mas de implementar a aplicação de um processo de respeito mútuo. Com efeito, mesmo quando o docente detenha conhecimentos sobre Arte, não deve impô-los aos aprendizes, mas esperar o que vai surgir do próprio estudante, que também possui seu modo de ver e de expressar sua Arte, por mais primitiva e pessoal que ela possa ser. Nessa perspectiva, aplica-se a sabedoria do provérbio latino que leciona “*Ars est celare artem* (A arte está em esconder a arte)” (LODEIRO, 1946, p. 26), que se desvela somente por seu autor.

A valorização da fala foi o modo de transmissão de conhecimentos durante a Grécia Antiga. A proposta de Derrida é desconstruir a importância exagerada da fala com base no diálogo *Fedro*, de Platão. A presença da escrita se inicia com Sócrates, a partir do mito egípcio de Theuth²⁷. Assim é que, dada a importância do mostrar o que se conseguia

²⁷ Fedro a que Derrida se refere é a passagem em que Sócrates relata o mito da invenção da escrita por Theuth, que a apresenta a Theuth, deus do Egito antigo que foi o primeiro a descobrir a ciência do número e do cálculo, a geometria, a astronomia, o jogo de damas e o dos dados, e, sobretudo, a escrita.

escrever, Theuth mostra sua criação a Thamous²⁸ e afirma: “Eis aqui, oh, Rei, um conhecimento que terá por efeito tornar os Egípcios mais instruídos e mais aptos para se rememorar: memória e instrução encontraram seu remédio.” (PLATÃO apud DERRIDA, 2002, p. 21, tradução do pesquisador). Thamous, após a leitura e avaliação do que lhe foi apresentado, retruca:

Incomparável mestre em arte, oh, Theuth, uma coisa é o homem capaz de trazer à luz a fundação de má arte, outra aquele que é capaz de apreciar o que esta arte comporta de prejuízo ou utilidade para os homens que deverão fazer uso dela [...] *Quanto à instrução é a aparência (doxa) dela que ofereces a teus alunos, e não a realidade (alétheian): quando, com efeito, com a tua ajuda, eles transbordarem de conhecimentos sem terem recebido ensinamento, parecerão bons para julgar muitas coisas, quando, na maior parte do tempo, estarão privados de todo julgamento; e serão, além disso, insuportáveis, já que terão a aparência de homens instruídos em vez de serem homens instruídos.* (PLATÃO apud DERRIDA, 2002, p. 49, tradução e grifo do pesquisador).

Deduz-se da citação que Theuth enveredou por duas áreas, o que lhe levou a receber censura sobre o que expôs, embora sua opinião fosse respeitada em outros campos. A restrição do rei à opinião do sábio se restringe, inicialmente, à Arte. Com efeito, Thamous diferencia o descobrir se a Arte é boa ou ruim do emitir julgamento de valor sobre a opinião que outros farão dela. Desnecessário dizer que o julgamento dos outros sobre a qualidade de qualquer coisa que lhes seja apresentada diz respeito ao fato de eles decidirem.

De certo modo, é o que acontece com o ensino de Arte, quando os professores invadem a intimidade dos alunos ao imporem um esquema do “magister” sobre sua concepção de Arte, isto é, suas ideias sobre o ensino e o conteúdo artístico de Arte. Sendo assim, não se dá espaço para que surjam homens instruídos de fato, e não apenas com aparência de sê-lo, como foi relatado no trecho anterior.

Esta proposta doutoral vai além da visão *derridariana*, na medida em que ela defende a ideia de que a expressão artística é algo ontológico, que brota do mais íntimo da pessoa, que trata de expressar o que está internalizado, e não algo que vem de fora. Portanto, a poética artística pessoal é mesmo o que norteia os modos do fazer artístico, que é próprio de cada um, o qual se manifesta de modo consciente e/ou inconsciente.

Pergunta-se: Qual o papel do professor, qual sua função no processo de criação dos alunos? A resposta é simples, sem desmerecimento: Acompanhar o que está acontecendo, anotar o que viu e ouviu sobre o progresso de cada um, sem interferência, e, depois da obra produzida pelos educandos, discutir (refletir) com eles a respeito do que percebem sobre o que conseguiram expressar. É nesse ponto, então, que se dá o processo

²⁸ Rei egípcio.

de interação entre docente e discente. Esse ciclo foi experimentado nos encontros/formação realizados durante a preparação dos professores participantes para esta nova maneira do despertar da Arte na Educação escolar, a qual está internalizada nos aprendizes.

A discussão até este ponto tratou da apresentação da poética expressa via linguagem. A seção a seguir mostrará a poesia como meio essencial para expressar a essência da poética.

3.1 A Arte tem como elemento originário o seu autor

Na obra *Arte poética*, Aristóteles (2011) faz percutiente análise sobre a produção artística na Grécia Antiga, que tem como fonte de inspiração a imitação de mestres consagrados nos vários ramos da Arte poética, padrão praticado naquela época. É certo que, mesmo como imitação, o filósofo destaca o valor e a preferência de cada artista pelo tipo de Arte, tema e tudo que inspirava sua produção artística.

Mesmo assim, cabe perguntar: A produção artística desses mestres revelava a essência do seu ser poético ou visava apenas mostrar seus dons artísticos com a utilização de elementos exteriores? Teriam eles sido capazes de produzir algo poético vindo de inspiração interior? Resposta plausível a essas questões aponta na direção de que a Arte poética verdadeira

[...] Não é apenas a criação da obra que é poética, mas também é poética salvaguarda da obra, só que à sua maneira própria; com efeito, uma obra só é real como obra na medida em que nos livramos do nosso próprio sistema de hábitos e entramos no que é aberto pela obra, para assim trazermos a nossa essência a persistir na verdade do ente. (HEIDEGGER, 1992, p. 60).

Depreende-se do excerto que a obra poética é desvelamento de essência preexistente no ser. Por outras palavras, a Arte é algo que se projeta no próprio ser. Por que esse modo preexistente no ente não se revela de forma espontânea? Uma explicação já foi aventada ao longo deste trabalho. Com efeito, a forma de ensinar Arte nas escolas, que repete o processo de imitação de modelos já referenciado, é a grande inibidora da criação, na medida em que “O que nos parece natural é unicamente o habitual do há muito adquirido, que fez esquecer o inabitual, donde provém. Este inabitual, todavia, surpreendeu um dia o homem como algo de estranho, e levou o pensamento ao espanto.” (HEIDEGGER, 1990, p. 17).

Sendo assim, a escola somente mostra o habitual, o apetrecho, modelos como fonte de inspiração, não leva o pensamento dos alunos ao espanto, conforme Heidegger (1990), tão necessário para o desvelar da Arte poética do educando. Os docentes que colaboraram com este estudo doutoral vivenciaram esse momento de espanto e descoberta.

A produção poética, nesse caso, passa a ser o desvelamento do mundo poético do ente compartilhado com outros entes. Ao apresentar-se ao mundo, a obra poética abre novos horizontes para quem a vê e para quem a produziu. Nesse passo, surge o questionamento, o que pode uma obra de Arte? Mais uma vez, foi buscado arrimo em Heidegger (1990, p. 32; 60), que responde da seguinte maneira:

Fazemos agora a pergunta sobre a verdade em busca da obra. Para que, todavia, nos possamos familiarizar com o que está em questão, é necessário tornar de novo visível o acontecimento da verdade da obra. [...] A essência da arte é a Poesia. Mas a essência da Poesia é a instauração da verdade.

Não é difícil deduzir que o filósofo vê, na Arte poética, algo transcendente, que é a verdade que habita o âmago do produtor da obra poética simbolizada na poesia. Seu valor, portanto, passa a ser vinculado à verdade percebida por cada ente que a admira. Quebra-se, assim, a relação autor – consumidor de Arte, seja qual for a forma por que ela seja expressa. Dois valores passam a ser os parâmetros: a beleza e a verdade que a obra comunica. Esse binômio, de caráter universal, cria um mundo da Arte, pois, “Para Heidegger, uma obra de arte, quando se impõe por sua grandeza, fala e, quando isso ocorre, instaura um mundo. E, neste ato de dizer, acontece a verdade como desocultação [...].” (CASTRO, 1992, p. 89).

Assim, o mundo é o lócus da vida fática do *Dasein* que produz Arte com as características apontadas, ou seja, a verdade que se desvela deve ser originária do ente que a produziu, e não a imitação de outro ente. Isso porque “[...] quando compreendemos a expressão nominal ‘vida’ em seu múltiplo sentido relacional, em si rico e em si passível de novas relações, o sentido de conteúdo que vem abordado junto com isso acaba sendo caracterizado como ‘mundo’.” (HEIDEGGER, 2010, p. 99, grifo do autor).

O poeta Ferreira Gullar (2014) relata sua experiência com “conteúdos” relacionados, mas produzidos em “mundos” diferentes. O escritor menciona que, antes de partir para o exílio, escreveu um poema e o deu como perdido ao chegar ao seu destino. Resolveu, então, reescrivê-lo. Ao retornar, encontrou o poema original e se surpreendeu

porque a nova versão era diferente da original. Por outras palavras, os poemas retratam momentos vividos em situações, como o próprio poeta reconhece:

E, de fato, não era, porque o poema, como tudo o mais na vida, resulta de uma soma de fatores circunstanciais que se oferece à opção do poeta no momento em que o escreve. *Seu núcleo é, certamente, algo essencial que o poeta quer expressar, mas, como ainda não o fez, busca fazê-lo com as ideias e palavras que, naquela situação lhe ocorrem.* Logo, se o momento for outro, o poema não será exatamente o mesmo. (GULLAR, 2014, p. 2, grifo do pesquisador).

O “núcleo” que ainda não foi revelado é o algo pessoal do poeta, que só pode ser percepcionado quando é efetivamente dado a conhecer. A passagem adiante traz à baila a tensão entre Terra e Mundo. A Terra, que é o elemento originário anterior ao mundo, oculta, guarda, esconde. O Mundo revela. É nesse contexto em que se deve interpretar a posição *heideggeriana* sobre uma obra de Arte como expressão da verdade, quando

[...] Heidegger considera toda arte como intrinsecamente poética, como um meio de forçar o ser dos seres a desocultar-se e como um meio de transformar a verdade num acontecimento histórico, concreto. Para ele, a situação poética apresenta-se como tensão intrínseca entre a terra e o mundo. A terra é a mãe inexaurível, o fundamento primordial de tudo. A obra de arte é a concretização da luta, para o domínio dos seres. (CASTRO, 1992, p. 89, grifo do pesquisador).

Observe-se que, já na obra *Ser e tempo*, o desencobrimento (*Unverborgenheit*) do *Dasein* se dá através do ente, tendo o Mundo como seu habitat natural. Porém, o Mundo é derivado da Terra, ou seja, foi construído a partir das intervenções variadas do ente em todas as áreas. Sendo assim, o ente é também originário, mas ficou no encobrimento (*Verborgenheit*), na obra citada. As formas poéticas pré-históricas, como as pinturas primitivas, o fogo e os utensílios para prover meios de sobrevivência, são exemplos que comprovam a ação do ente na construção do Mundo. Sendo assim, a Terra pode ser apontada como fonte espacial originária para se compreender a relação verdadeira entre ente e ser, porque

[...] Mundo é abertura e co-pertence à clareira inerente ao combate originário entre clareira e velamento, então a Terra, por sua vez, caracteriza-se como o velamento, o qual, no combate originário entre Terra e Mundo, tem o sentido de fechamento. Na medida em que a Terra fecha a abertura do Mundo, ela possibilita o contorno e a delimitação da existência do homem e da instituição do mundo em acontecimentos históricos. O Mundo como abertura e a Terra como fechamento constituem o combate originário que expõe a verdade do ser e do ente. (FERREIRA, 2006, p. 217-218).

A explicitação dessa distinção fez-se, inicialmente, na obra *Os conceitos fundamentais* (2003), na qual Heidegger reconhece que a Terra é o habitat originário do ente, a qual foi por ele trabalhada para construir e aperfeiçoar o Mundo. Nessa construção, “O

homem torna-se experiência, o que ele expressa de si, a partir de cada necessidade, mediante a qual ele constata-se como cada outro.” (HEIDEGGER apud FERREIRA, 2006, p. 210). O filósofo dá como exemplo desse processo dual de construção a relação entre obra e artista, asseverando que “[...] o artista é a origem da obra. A obra é a origem do artista. Nenhum é sem o outro.” (HEIDEGGER, 1990, p. 11).

Isso significa dizer que o autor originário de uma obra tem seu modo de ser e de se expressar refletido em sua produção (HEIDEGGER, 2010). Ao ser revelada ao mundo, ela adquire alteridade própria em função de quem a observa. Assim, a obra produzida não se completa em si mesma somente com a visão do seu autor, porque ela reflete a beleza e a verdade retratada por ele. Para ter maior alcance, ela é exposta ao mundo. A forma de entender a mensagem de cada obra cabe à capacidade pessoal de cada um para apreender a essência e a potencialidade de sua configuração. Para tanto, a obra tem que se mostrar, tem que sair do ocultamento. Então, onde a obra originária é guardada?

[...] a obra se retira o que ela deixa surgir nesse retirar-se, nós denominamos Terra. Ela é a que faz surgir e que abriga. A Terra é a que não sendo forçada a nada é sem esforço e infatigável. Sobre a Terra e nela o homem histórico fundamenta seu morar no mundo. No que a obra instala um mundo, elabora a Terra. (HEIDEGGER, 2010, p. 115).

Depreende-se da passagem anterior que a obra de Arte cria condições para o homem exercer sua temporalidade num mundo por ele construído. Nessa perspectiva, a Arte ultrapassa limites impostos por visões sobre a Arte, na medida em que revela a essência do ser expressa no elemento primordial: o ente. Sendo assim, a

Arte não se refere ao belo. Não pertence ao campo da estética. Heidegger se propõe a pensar acerca da arte onde esta, efetivamente, vigora, sendo que tal vigor não se encontra numa teoria sobre a arte. Verdade não pertence à teoria do conhecimento, que se encarrega da obtenção e investigação de meios, como a concordância entre proposição e coisa, para alcançá-la, *mas está a ser, isto é, acontece no ente como desvelamento.* (SANSEVERO, 2014, p. 4, grifo do pesquisador).

Sabe-se que a obra de Arte pode ser resultado de pura imitação ou originária da vida do autor. Na primeira hipótese, embora bem-feita, passa a representar a visão daquele que imita e carece de valoração. Na segunda, a obra proporciona o descobrimento de outro autor, que deseja caracterizar sua visão própria de determinada situação. Nessa perspectiva,

Mundo não é a mera reunião das coisas existentes contáveis ou incontáveis, conhecidas ou desconhecidas. Mundo também não é uma moldura apenas imaginada e representada em relação à soma do existente. O mundo mundifica,

sendo mais que do que o que se pega e percebe, com o que acreditamos estamos familiarizados. Mundo nunca é um objeto que fica diante de nós e pode ser visto. Mundo é o não objetivável, ao qual ficamos subordinados enquanto as vias de nascimento e morte, bênção e maldição nos mantiverem arrebatados pelo ser. Onde acontecem as decisões mais essenciais de nossa história, que por nós são aceitas rejeitadas, não compreendidas e de novo questionadas, aí o mundo se mundifica. A pedra é sem mundo. Do mesmo modo, plantas e animais [...] Ao contrário, a camponesa tem um mundo porque ela permanece no aberto do sendo. (HEIDEGGER, 2010, p. 110-111).

A ideia de “mundo” contida na citação revela um processo interminável de recriação com o emprego de meios que estão à disposição do ente que “[...] permanece aberto no sendo”. É por esta razão que pode compreender e transformar o mundo em que vive. Daí a diferença com relação à pedra, que não dispõe de meios próprios para se transformar de elemento da Terra em Mundo. Isso emerge com maior clareza na obra *A origem da obra de arte*, quando o filósofo,

[...] ao modificar o conceito de mundo, pensando-o agora em uma relação ontológica poética com a terra, abre caminho para um novo acesso hermenêutico às coisas e ao mundo; esse acesso se funda, por sua vez, na clareira aberta que nada seria sem a relação poética do ser-aí ao ser, uma vez que nem mesmo a natureza poderia ser enquanto natureza sem o poder de reunião da verdade que se essencializa na obra de arte, a qual vem a ser na ‘comunidade historial dos criadores e guardiões’. (HEIDEGGER apud MOOSEBAUER, 2007, p. 146, grifo do pesquisador).

O excerto ressalta a incapacidade da natureza, a qual, por mais perfeita que possa ser, é incapaz de mostrar a essência que lhe é própria, assegurando que somente as obras de Arte podem ser depositárias e transmissoras da verdade do “ser-aí” na Terra para o “ser” no Mundo e, por esse motivo, “*O mundo mundifica*, sendo mais do que se pega e percebe, com o que nós acreditamos familiarizados.” (HEIDEGGER, 2010, p. 109, grifo do autor).

Consolida-se assim a percepção de Heidegger de que a Terra é o habitat originário, que foi trabalhado para construir o mundo via obra de Arte. Mencione-se, por oportuno, que outros filósofos escolheram outras formas de Arte para compartilhar com essa ideia de Heidegger. Nietzsche entendia que somente o caminhar na vereda da música seria o meio essencial de transmitir sentido à vida, o que é transmitido na frase: “A vida sem a música seria um erro.” (NIETZSCHE, 2008, p. 61, tradução do pesquisador).

Em sua obra *Humano, demasiado humano*, Nietzsche (2005, p. 132, grifo do pesquisador) reformula essa visão sobre a música e sobre a Arte em geral. Destaca-se aqui o que se refere à ligação entre a música e a poesia:

A música em si não é tão significativa para o nosso mundo interior, tão profundamente tocante, que possa valer como linguagem *imediata* do sentimento como elemento tocante; mas sua ligação ancestral com a poesia pôs tanto simbolismo no movimento rítmico, na intensidade ou fraqueza do tom, que hoje *imaginamos que ela fale diretamente ao nosso íntimo e que dele parta.*

A passagem põe em destaque que é a linguagem da poesia que dá força à música para torná-la capaz de atingir quem a ouve a ponto de convencê-lo se tratar de sentimentos vividos pelo autor da peça musical. Ao pôr a linguagem poética como meio de aproximação com a música, há que se perguntar o porquê dessa ligação. Segundo Heidegger (1962, p. 229), isso ocorre porque “[...] se arriscam mais, um sopro a mais, expõem-se ao risco da língua. Eles são os dizeres que dizem mais. Pois este sopro no qual eles se arriscam mais não é o dizer ordinário dos homens”.

É forçoso concluir que os dois filósofos conferem às duas formas poéticas modos de o seu autor mostrar o que está interiorizado em si próprio. Porém, o estudo da obra do poeta alemão Friedrich Hölderlin (1770–1843) provocou em Heidegger uma viragem radical ao escolher a poesia como a linguagem poética capaz de representar o ser-aí: “Mas o que fica, os poetas o fundam. Cheio de mérito, contudo poeticamente habita o homem esta Terra.” (HEIDEGGER, 2013, p. 43).

O ficar significa permanecer, não ser transitório. Como mencionado antes, o ente habita o mundo que é por ele construído. Não obstante, o homem tem características mais ontológicas do que o ente, como ser capaz de poetizar sua essência por meio da Arte e, por essa razão, o filósofo lhe confere méritos de habitante da Terra, que é a sua morada artística. Para se empregar a poesia como meio de essencializar a existência, era necessário dispor de meios de interpretação diferentes dos empregados nas Ciências Naturais.

Ora, o positivismo predominante no século XVII defendia a ideia de que a ciência natural era o único caminho de se obter conhecimento válido sobre o homem e os fenômenos naturais. O problema essencial a ser enfrentado era a inexistência de um método unificado capaz de assegurar a interpretação dos fenômenos humanos que se revelam, principalmente, pela linguagem. Assim é que o método experimental e positivista, que tinha em Augusto Comte (1798–1857) e René Descartes (1596–1650) suas figuras exponenciais, passou a enfrentar, a partir do final do século XIX, sérias oposições epistemológicas por parte de pensadores, pesquisadores e filósofos.

Esse problema começou a ser solucionado com a proposta da hermenêutica geral, de Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768–1838), com a noção de que a linguagem leva

em conta as ideias do autor, a forma de expressá-las num discurso e a compreensão do destinatário do discurso (SCHLEIERMACHER apud SCHMIDT, 2012). Esse novo conceito de linguagem passou a significar a representação dos eventos e vivências humanas e de suas consequências mais permanentes e mais essenciais, uma vez que,

[...] quanto mais se procura atingir pelo pensamento a essência eterna e imutável, mais se deve entender e apreciar a linguagem como pertencente a este mundo passageiro e transitório. O pensamento puro alcança o predomínio sobre o logos da linguagem. Descortina-se, dessa maneira, o terreno fértil para a proposta de busca das essências de Husserl. (CORETH, 1973, p. 26).

Wilhelm Dilthey (1833–1911), baseado nessa proposta de interpretação, desenvolveu o conceito de Ciências do Espírito, pois, consoante Palmer (1997, p. 105), aquele autor:

[...] começou a ver na hermenêutica o fundamento para as ciências *Geisteswissenschaften* – quer dizer todas as humanidades e as ciências sociais, todas as disciplinas que interpretam as expressões da vida interior do homem, quer essas expressões sejam gestos, actos históricos, leis codificadas, obras de arte ou de literatura.

Dilthey concluiu que a hermenêutica proposta abarcava os elementos componentes da historicidade do ser humano, o que era ponto central de suas preocupações epistemológicas, aí incluídas a Arte, a literatura e a cultura. Propôs, então, a criação das *Ciências do Espírito*, separando o estudo dos fenômenos humanos dos naturais. A partir daí se consolida a fenomenologia, fundada por Edmund Husserl (1859–1938) como escola hermenêutica à qual estão associados: Martin Heidegger (1889–1976), Paul Ricoeur (1913–2005), Hans Georg Gadamer (1900–2002) e Maurice Merleau-Ponty (1908–1961).

Dada a natureza deste estudo, que trata de acompanhar as mudanças de visão e de compreensão do ensino de Artes Visuais pelas vivenciadas pelos docentes no ensino dessa disciplina, escolheu-se a hermenêutica de Gadamer, cujos princípios básicos serão descritos a seguir.

3.2 A hermenêutica de Gadamer

A primeira razão para esta escolha se baseia no fato de que, em geral, os professores de Artes Visuais não possuem formação específica nessa área. Como decorrência, a prática docente (pedagogia) básica adotada é a imitação de modelos prontos e acabados, o que torna os educadores meros repetidores, sem a devida compreensão do que

seja Arte, muito menos como ensiná-la. Ora, a tarefa hermenêutica *gadameriana* não é apenas desenvolver um procedimento para a compreensão, mas “[...] esclarecer as condições sob as quais surge a compreensão.” (GADAMER, 1997, p. 442). Trata-se, portanto, de um objetivo filosófico, como salienta o próprio autor (1997, p. 14): “Minha intenção verdadeira, porém, foi e é uma intenção filosófica: O que está em questão não é o que nós fazemos, o que nós deveríamos fazer, mas o que, ultrapassando nosso querer e fazer, nos sobrevém, ou nos acontece”.

Isso significa dizer que aquele que vai interpretar uma fala ou discurso já encontra algo que lhe chega às mãos para ser compreendido a partir da visão do autor. Como os fenômenos se revelam via ângulos e horizontes que lhes são característicos, uma das primeiras preocupações do pesquisador é tentar identificar os modos como os fenômenos se mostram. Sendo assim, “[...] o horizonte próprio do intérprete é determinante, mas não como um ponto de vista ao qual a pessoa se apega ou pelo qual se impõe, senão como uma opinião e uma possibilidade posta em jogo e que lhe ajuda a apropriar-se daquilo que vem dito no texto.” (GADAMER, 1997, p. 404).

A citação destaca que o que seu autor quer expressar dele representa o que está no seu íntimo, se for derivado de imitação. A apropriação do texto nasce, pois, de um processo dialógico, sem imposição do leitor de suas próprias ideias. Trata-se, portanto, de desvelar o que o texto ou a obra de Arte põe diante de quem a observa. Espera-se, assim, que da interpretação de uma Arte poética possam surgir elementos expressos pelo seu autor e até mesmo sugerir outros não previstos por ele. Isso pode ser alcançado com:

[...] (uma) relação ‘dialógica’ e a ‘fusão de horizontes’ como condições do saber – o ‘saber negociado’ –, a perspectiva hermenêutica exige a inclusão, a penetração e o confronto dos horizontes culturais de pesquisador e pesquisado, assim como do pesquisador com seus horizontes teóricos [...]. (COSTA, 2002, p. 377, grifo do pesquisador).

Por outras palavras, intersubjetividade é a “fusão de horizontes” proposta por Gadamer, é, antes de tudo, compreensão acordada, visto que “[...] a compreensão é sempre a fusão destes horizontes que supostamente existem por eles mesmos.” (GADAMER apud SCHMIDT, 2012, p. 155). Portanto, os embasamentos filosóficos explicitados neste capítulo se constituirão como suporte para a leitura do *corpus* desta pesquisa, fundamentando a amplitude do objeto deste estudo e compondo o esteio desta tese.

4 POÉTICA DO CAMINHO METODOLÓGICO

“[...] No meio do caminho tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
No meio do caminho [...]”

(Carlos Drummond de Andrade)

A metodologia empregada nesta tese doutoral tem como fundamento a fenomenologia, o que significa que o pesquisador pode ter como guia pressuposições, preconcepções e preposições. Sendo assim, a premissa básica deste estudo é que o ensino de Artes Visuais, fundamentado em experimentos artísticos e estéticos, mediado pela poética artística pessoal, é a base da reconfiguração do ensino dessa disciplina curricular no Ensino Fundamental da Educação Básica.

Este capítulo guia o leitor pela vereda que o pesquisador escolheu para atingir seu objetivo, no qual são expostos onde e quem participou do estudo, os instrumentos de aquisição de dados empregados e os fundamentos teóricos.

4.1 O caminho metodológico no campo da pesquisa

Um método se assemelha a um caminho bem definido a partir do qual sendas caudalosas podem ser reveladas. A fenomenologia é um exemplo rico para fazer a aplicação dessa noção de método. O fundador da fenomenologia, Edmund Husserl (1859–1938), criou um método de pesquisa fenomenológico cujo objetivo básico era atingir a essência dos fenômenos, via redução que conduzia à busca para a transcendentalização. A realidade era vista por ele apenas como meio de encontrar a essência pura das coisas. Sua ideia inicial era superar Descartes (1596–1650), dando um passo à frente na constatação da existência. Assim, Husserl buscou a essência dos fenômenos por intermédio da redução transcendental. Husserl tardivamente fez um retorno à realidade e passou a se preocupar com a análise do *Lebenswelt* (mundo vivido).

Martin Heidegger (1889–1976), discípulo predileto e assistente de Husserl, preservando o método e os princípios da fenomenologia, porém discordando do seu mestre, assentou o ser no mundo (*Dasein*). Como decorrência dessa perspectiva, ele buscou a essência desse ser, por meio do estudo dos problemas vivenciados pelo ente em sua cotidianidade. Merleau-Ponty (1908–1961), pertencente também a essa corrente de pensamento, fez uma leitura que o diferencia da visão *husserliana* dos primórdios dessa tendência filosófica.

Esta pesquisa trilhará uma das veredas possíveis de se criar a partir dos conceitos e definições básicas do pensamento de Heidegger e Merleau-Ponty. O percurso da pesquisa de campo sobre a compreensão dos experimentos artísticos e estéticos na relação de ensino em Artes Visuais, com foco na perspectiva de avaliação das práticas de ensino ocorridas nessa disciplina, solicitou uma abordagem fenomenológica. Com efeito, tratou-se de ir às “[...] coisas elas mesmas” (HEIDEGGER, 2006, p. 66), o que é possível se atingir com o emprego da hermenêutica existencial.

A ontologia, em Heidegger, inaugurou uma visão sobre o *ser* – diferentemente do conceito de ser na ontologia metafísica, tomado como essência transcendental e fundamento último. Em Heidegger, o *ser* é possibilidade que se revela em acontecimento, evento, ação, historicidade, interpretação, em que esta última não significa o tomar conhecimento definitivo do compreendido, mas o desdobramento das possibilidades projetadas no compreender (HEIDEGGER, 2009).

Portanto, a investigação, com o foco no ensino de Artes Visuais, vinculada à Educação escolar e, notadamente, à função das especificidades do ensino dessa linguagem artística, pressupôs procedimentos metodológicos que transpussem os modelos tradicionais de investigação científica. Tratou de uma intervenção na prática docente dos professores participantes, o que implicou organização e planejamento de uma ação sobre as formas de ensino no âmbito da linguagem das Artes Visuais.

Os educadores participantes assumiram, assim, papel de copesquisadores, dada a participação ativa nos procedimentos propostos nesta pesquisa. A ideia foi buscar respostas aos desafios vivenciados pelos professores de Artes Visuais, especialmente na tarefa de avaliação dos experimentos artísticos e estéticos nas práticas pedagógicas de Artes, principalmente da linguagem de Artes Visuais (IBIAPINA; FERREIRA, 2006).

A escolha da pesquisa de base fenomenológica, com inspiração na pesquisa colaborativa, justifica-se pelo que este segundo tipo de pesquisa objetiva ao propor a fusão entre pesquisa e formação. Assim, na medida em que se desenvolve o trabalho de campo, privilegia-se o processo formativo mediante as contribuições no desenvolvimento da práxis docente em Artes Visuais. Tal método pode ainda destacar as experiências dos professores e os seus conhecimentos epistemológicos do ensino da Arte no contexto escolar, constituídos na relação dialética entre as dimensões pessoais e coletivas. Dessa forma, o processo da pesquisa junto aos educadores levará em consideração os seus saberes, os seus fazeres, a sua cultura e a sua história de vida (CATANI, 1998; NÓVOA, 1992, 1995; PINEAU, 2006).

4.1.1 Universo do campo fenomenal

O universo desta pesquisa compreendeu professores de Artes Visuais do 6º ao 9º anos das seis Secretarias Executivas Regionais (SER) da rede de Ensino Público do município de Fortaleza, com exercício no magistério há mais de três anos na referida disciplina curricular, com ou sem formação na área, que estivessem em sala de aula durante o trabalho de campo desta investigação. Os participantes que se dispuseram a integrar a pesquisa aceitaram participar de todas as etapas do trabalho de campo, que ocorreu durante doze meses.

Não houve a pretensão de interrogar o “mundo interior” nem fatos psíquicos relacionados aos participantes do estudo, mas suas visões e práticas sobre avaliação do ensinar e aprender Artes Visuais. Em outras palavras, o interesse foi desvelar os fenômenos encobertos nessa experiência educacional. Sendo assim, foi empregado o conceito de campo fenomenal, que:

[...] não é um ‘mundo interior’, o ‘fenômeno’ não é um ‘estado de consciência’ ou um ‘fato psíquico’, a experiência dos fenômenos não é uma introspecção ou uma intuição [...] a configuração sensível de um objeto ou de um gesto, que a crítica à hipótese de constância faz aparecer sob nosso olhar, não se aprende em uma coincidência inefável, ela se ‘compreende’ por um tipo de apropriação [...] (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 90-91).

O campo fenomenal consistiu na experiência direta no corpo vivido do participante (professor) aquém dos conceitos, que foi produzida pela relação entre o eu, os outros e as coisas. Dessa forma, a experiência do corpo direto no campo fenomenal foi resultante da relação dos docentes em situações de avaliação de como se ensina Artes Visuais em obediência ao currículo, num cenário de Educação escolar do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental.

4.1.2 Campo visual

A primeira pergunta que se põe é: Como se poderá estudar um campo fenomenal tão amplo, de forma a identificar a qualidade e os fenômenos nele subjacentes? Para atingir esse objetivo, será empregada a noção de campo visual:

[...] (que) é este meio singular no qual as noções contraditórias se entrecruzam porque os objetivos [...] não estão postos ali no terreno do ser, em que uma comparação seria possível, mas são apreendidos cada um em seu contexto

particular, como se não pertencessem ao mesmo universo. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 27).

Como se deduz, a aplicação desse conceito permite que se faça a contextualização das partes de um campo fenomenal. Essa delimitação possibilitará a apreensão de convergências e divergências sobre o objeto de estudo – percepção da avaliação do ensinar e aprender Artes Visuais no Ensino Fundamental –, as quais foram reveladas nas falas dos professores da pesquisa e na observação de suas práticas educativas. Assim, será possível fazer o cruzamento das visões dos entrevistados, conforme exige o conceito a ser utilizado. Isso porque, como observa Merleau-Ponty (1999, p. 25), “[...] um dado perceptivo isolado é inconcebível, se ao menos fizéssemos a experiência mental de percebê-lo”.

4.1.3 Os participantes da pesquisa

A escolha dos participantes foi do tipo intencional e espontâneo, visando atender a três critérios: i) participação espontânea na pesquisa, de modo a assegurar a colaboração dos atores implicados e a confiabilidade dos dados coletados; ii) professores do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, com formação em Artes Visuais, com um mínimo de três anos de experiência na docência da referida disciplina curricular na escola pública; e iii) educadores de Artes Visuais do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental sem formação na área, com um mínimo de três anos de experiência na docência da referida disciplina curricular na escola pública.

Quadro 1 – Perfil dos participantes

Participantes da pesquisa	Formação	Tempo na docência em Artes Visuais	Gênero	Idade
P1	Graduação em Ciências da Religião (UVA), Especialização em docência do nível superior (Kurios).	3 anos	Feminino	40
P2	Graduação em Licenciatura em Música (UECE), Especialização em Metodologia do Ensino de Artes (UECE).	12 anos	Feminino	50
P3	Graduação em Pedagogia (UVA), Especialização em Arte Educação (IFCE).	12 anos	Masculino	49
P4	Tecnólogo em Artes Plásticas (CEFET), Licenciatura em Artes Visuais (IFCE).	6 anos	Masculino	38
P5	Graduação em Ciências da Religião (UVA), Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UVA).	3 anos	Feminino	33
P6	Graduação em Pedagogia (UVA), Graduação em Teatro (UnB), Especialização em Arte Educação (CEFET).	12 anos	Masculino	42
P7	Graduação em Licenciatura em música (UECE), Especialização em Arte, Educação e Cultura Popular (Faculdade Darcy Ribeiro).	3 anos	Feminino	28
P8	Graduação em Educação Física (UFC), Especialização em Arte Educação (IFCE).	3 anos	Feminino	39

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2015).

Dos oito participantes da pesquisa, apenas um tem graduação na área específica deste estudo – Ensino da Linguagem em Artes Visuais –, três possuem graduação na área de Artes, sendo dois na de linguagem de Música e um em Teatro. Sete participantes são especialistas, dos quais cinco têm especialização na área de Arte e Educação.

O tempo de três anos de experiência no magistério da disciplina de Artes Visuais vislumbra que o professor já está adaptado à matéria e que dispõe de um conhecimento razoável na área em questão. O tempo de três anos na docência caracteriza a efetivação do servidor (professor) na esfera pública, pois esse é o período correspondente ao cumprimento do estágio probatório no serviço público.

Foram disponibilizadas 20 vagas para os encontros/formação (denominado de Curso experimental de formação continuada em metodologia do ensino de Artes Visuais – uma proposta a partir de experimentos artísticos e estéticos no Ensino Fundamental); o trabalho de campo da pesquisa foi oferecido aos participantes como Curso de extensão (Apêndice A), chancelado pela Pró-Reitoria de extensão da Universidade Federal do Ceará. Após solicitação à Coordenação do Ensino Fundamental (Apêndice B), junto à Secretaria Municipal de Ensino de Fortaleza (SME), a divulgação e a inscrição foram realizadas pelo *site* da referida instituição. Dos 36 educadores inscritos, apenas oito satisfizeram os critérios adotados.

Dentre os candidatos inscritos, havia educadores de várias áreas do ensino curricular que manifestavam interesse em futuramente lecionar a disciplina de Artes, docentes polivalentes com o intuito de ampliarem os conhecimentos e posteriormente lecionarem a disciplina de Artes, professoras de Educação Infantil com interesse em melhorar suas aulas de Artes na sala de aula, uma candidata da área de História, dois da área de Biologia, estes também empenhados em ampliarem os conhecimentos em Artes e futuramente lecionarem a disciplina de Artes. Esse fato confirmou que a oferta do curso, embora fosse específica somente para os profissionais da área de Artes Visuais, atraiu professores de outras áreas, o que significa que há interesse pela formação na área de Artes por educadores de todas as áreas.

Como apenas oito candidatos atenderam ao perfil desejado para o estudo, o pesquisador, com o fito de ampliar a quantidade de integrantes e também atender às necessidades dos professores que estavam assumindo a disciplina curricular de Artes, resolveu selecionar mais sete desses profissionais (com menos de um ano de experiência na docência em Artes Visuais) inscritos, apesar de não atenderem aos critérios para a pesquisa, mas possuírem a formação oferecida, somando um total de quinze professores. Após o

resultado da seleção, três docentes que não foram selecionados solicitaram o direito de assistir ao curso como ouvintes. Portanto, com a permissão do pesquisador, o curso foi assistido por dezoito educadores.

A decisão de formar uma turma com dezoito professores, além de ter atendido à solicitação dos profissionais, atendeu a uma parte da demanda dos professores da SME – os quais exigiam formação continuada na área de Artes – e também ampliou as discussões em torno da busca de respostas sobre o objeto desta pesquisa.

A participação espontânea contribuiu para a colaboração dos participantes em todas as etapas da investigação. O tamanho do grupo nos encontros/formação foi satisfatório para aquisição do *corpus* da pesquisa. A amostra final foi constituída por oito participantes, dada a natureza fenomenológica deste estudo, que não exige a aplicação de fórmulas para o cálculo da amostra, como ocorre nas pesquisas quantitativas.

4.1.4 Os objetivos da pesquisa

Retomando os objetivos já apresentados resumidamente no primeiro capítulo, serão explicitados de modo estendido o objetivo geral do estudo, no qual se investiga a compreensão dos professores de Artes Visuais do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental da rede pública do município de Fortaleza sobre experimentos artísticos e estéticos e sobre como avaliam suas práticas, com vistas a redimensionar saberes e fazeres para refletir acerca do processo de ensino-aprendizagem em suas ações docentes; e os objetivos específicos propostos:

- ✓ Acolhimento e sistematização das preconcepções sobre o ensino da linguagem em Artes Visuais dos docentes participantes adquiridas nas vivências como alunos e docentes na referida disciplina no Ensino Básico;
- ✓ Realização de um curso experimental com base no ensino de Artes, especificamente na linguagem de Artes Visuais, centrado na experimentação artística e estética, com foco na poética artística pessoal do aluno;
- ✓ Avaliação e acompanhamento das mudanças de visão e de compreensão do ensino de Artes Visuais a partir das experiências vivenciadas no curso experimental pelos participantes;
- ✓ Esclarecimento das condições sob as quais surgiram as novas compreensões e das concepções adquiridas sobre o ensino de Artes Visuais dos participantes.

4.1.5 Caracterização da pesquisa

O estudo é do tipo analítico e utilizou um grupo formado por oito professores escolhidos segundo os critérios descritos anteriormente. Foram colhidos dados antes e depois da intervenção realizada nos encontros/formação do *Curso de metodologia do ensino de Artes Visuais: uma proposta a partir do experimento artístico e estético no ensino*, de caráter experimental, de modo que se trata de estudo do tipo *ex-ant* e *ex-post*. Não se trata de pesquisa experimental porque não recorreu a um grupo de controle (STANLEY, 1979).

A pesquisa qualitativa, de caráter intervencivo, configurou-se pela ação do pesquisador na busca da compreensão da forma como os professores do Ensino Fundamental estavam aplicando as práticas de avaliação dos modos de lidar com o ensino de Artes Visuais. A pesquisa-intervenção deu fundamento a esta investigação por se tratar de uma tendência das pesquisas participativas que buscam investigar os sujeitos na coletividade, na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico (IBIAPINA; FERREIRA, 2006).

A pesquisa de base fenomenológica, conjugada à pesquisa colaborativa, apresenta-se, portanto, como instauração de modos discursivos entre o pesquisador e os sujeitos do estudo, tomando a dimensão dialógica e de alteridade como aspecto central da abordagem metodológica. Nesse sentido, os sujeitos envolvidos se apropriam de um método de pensamento em permanente transformação, evitando a adesão a um modelo fixo e cristalizado de se acercar às questões cuja compreensão se busca desvendar. Assumir o dialogismo e a alteridade como marcas das relações estabelecidas no contexto da pesquisa significa ir ao encontro do outro e compartilhar experiências, conhecimentos e valores que se alteram mutuamente (ROCHA, 2001; SOUZA, 2005).

Os participantes desta investigação, docentes de Artes Visuais do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental do Ensino Básico, não são considerados meros informantes, mas colaboradores cujas palavras se confrontaram com as do pesquisador, exigindo um posicionamento, uma reflexão. Ademais, as falas dos participantes e do pesquisador recusam o lugar da neutralidade, sendo parte dos jogos de linguagem que se configuram no âmbito da pesquisa.

A investigação das práticas avaliativas em Artes Visuais convidou o pesquisador a não perder de vista o contexto da vida social e cultural dos sujeitos do estudo, compreendendo, assim, as práticas de ensino nas relações entre o professor e o

meio social; implicou, pois, uma postura do pesquisador fundamentada na práxis, entendida no contexto histórico-social no qual, efetivamente, a ação pedagógica dos participantes e do pesquisador se desenvolveu, numa experiência de diálogo que: “[...] constitui-se um terreno comum entre outrem e mim, meu pensamento e o seu formam um só tecido, meus ditos e aqueles do interlocutor são reclamados pelo estado da discussão, eles se inserem em uma operação comum da qual nenhum de nós é o criador.” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 474-475).

A ideia é criar condições adequadas para verificar e sistematizar os níveis de compreensão dos participantes da pesquisa sobre os processos do ensinar, do aprender e do avaliar e, em consequência, os desdobramentos em suas práticas pedagógicas em Artes Visuais no Ensino Fundamental de Fortaleza.

4.2 Instrumentos de aquisição de dados

Os instrumentos de aquisição de dados empregados foram: os questionários, as entrevistas, o memorial das experiências artísticas e estéticas, as sessões reflexivas, os materiais produzidos pelos próprios sujeitos nos ateliês de Artes Visuais e as descrições no diário de campo consequentes da atenção e observação do pesquisador.

A obtenção de dados foi viabilizada pelos encontros/formação motivados pelas situações de propostas de ensino (discussões e laboratórios de experimentação artística) que eram mediadas entre pesquisador e participantes. As etapas foram: i) discussões dialógicas e reflexões com base nos fundamentos epistemológicos do ensino de Artes Visuais; ii) ateliê de experimentos artísticos e estéticos em Artes Visuais; iii) sessões reflexivas sobre os processos de avaliação das práticas docentes em Artes Visuais na escola; e iv) visitas às exposições dos resultados dos trabalhos artísticos realizados nas escolas pelos participantes.

O processo de aquisição dos dados teve a duração aproximada de um ano, na medida em que se pretendeu organizar e executar todos os objetivos e metas comuns comprometidos com aspectos relativos à prática de reflexão e avaliação no contexto do ensino de Artes Visuais. Como postula Alencar (2010), o caráter interventivo e colaborativo da pesquisa de inspiração colaborativa almeja propiciar aos professores a reflexão sobre sua própria prática, nomeando seus desafios profissionais e revelando os limites e as possibilidades da ação docente.

O percurso da busca dos dados teve início com um levantamento junto à SME do quantitativo de educadores de escolas públicas que ministram aulas de Artes Visuais do 6º ao 9º anos no Ensino Fundamental do Ensino Básico.

4.2.1 Questionários

A pesquisa fez uso de dois questionários abertos: um questionário (Apêndice C) no ato de inscrição dos professores candidatos às vagas dos encontros/formação (curso), o qual sondava as expectativas dos participantes, e outro questionário (Apêndice D) para a aquisição de dados sobre como os participantes realizavam suas ações pedagógicas e suas práticas de avaliação do ensino de Artes Visuais dos professores participantes da pesquisa. Estes permitiram dimensionar e mapear quem eram esses professores, onde e em que condições objetivas estavam desenvolvendo suas práticas docentes.

O questionário, para Gil (1999, p. 128), numa pesquisa qualitativa, pode ser conceituado, “[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Portanto, o questionário é um dispositivo que tem a função de colher informações da realidade, do campo em que o participante habita. Gil (1999) evidencia ainda que o questionário possibilita atingir grande número de pessoas, permite que os participantes respondam no momento em que julgarem mais conveniente e não expõe os pesquisadores à influência de opiniões e a aspectos pessoais do entrevistado.

4.2.2 Entrevistas

A entrevista semiestruturada é citada por muitos autores (LAVILLE; DIONE, 1999; REY, 1999; SZYMANSKI, 2002) como um dos instrumentos essenciais para a aquisição de dados qualitativos. As observações e cuidados apontados por esses autores serão levados em conta neste estudo. Porém, no caso desta investigação, os dados assumem característica especial porque visam recolher informações que ofereçam significados para desvelar as essências dos fenômenos investigados. A mediação se realizará por meio da linguagem, “[...] que vai desempenhar um papel essencial na percepção do outro [...].” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 474).

Assim, a compreensão da linguagem das falas desempenhará papel fundamental porque é por meio dela que o pesquisador poderá chegar ao seu objetivo. Ela torna-se a mediadora entre o pesquisador e os pesquisados. Com efeito, é somente compreendendo o significado das palavras que se passa a refletir sobre os elos existentes entre as ideias

transmitidas por elas. Nesse momento, a linguagem escrita passa a ser uma comunicação além dos vocábulos entre quem os escreveu e quem os lê. Nessa perspectiva,

Na experiência do diálogo, constitui-se um terreno comum entre outrem e mim, meu pensamento e o seu formam um só tecido, meus ditos e aqueles do interlocutor são reclamados pelo estado da discussão, eles se inserem numa operação comum da qual nenhum de nós é o criador [...] somos um para o outro, colaboradores numa reciprocidade perfeita [...]. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 474-475).

Deduz-se do texto o papel importante desempenhado pela linguagem na percepção de Merleau-Ponty, na medida em que serve de meio para a expressão das vivências dos entes, tornando possível a revelação do Ser. Por outro lado, a experiência da entrevista representa um momento em que o pesquisador tem que superar seu solipsismo e participar ativamente da experiência.

Ressalta-se, por oportuno, que o pesquisador deve ter em mente que a fonte da busca da coisa em si é o entrevistado. Nesse sentido, a colaboração do pesquisador deve se limitar a levantar questões que tornem possível ao entrevistado revelar sua visão sobre o objeto estudado. Todo viés deve ser evitado e controlado, resultando daí a necessidade da imparcialidade. Nessa linha de raciocínio, o investigador deve ter em mente que, embora possa ter suas convicções prévias sobre o objeto, não as deve sugerir ou insinuar ao entrevistado.

4.2.3 Memorial

A opção pelo memorial, recurso do método de pesquisa autobiográfica, deu-se por este potencialmente contribuir com informações qualitativas da vida dos participantes da pesquisa, privilegiando momentos de reflexão sobre suas experiências artísticas e estéticas, como alunos e sobre suas práticas pedagógicas em Artes Visuais como docentes, constituídas na relação dialética entre as dimensões das experiências pessoais e profissionais. O memorial, com base nas histórias de vida dos educadores, está na encruzilhada da pesquisa, da formação e da intervenção, onde se cruzam, tentando refletir e exprimir as experiências vividas para dela constituir novos sentidos (CATANI, 1998; JOSSO, 2008; NÓVOA, 1992, 1995; PINEAU, 2006).

Neste estudo, a reflexão crítica sobre a própria prática docente e o memorial para aquisição de dados andaram juntos, corroborando com a pesquisa e com os novos sentidos agregados à identidade pessoal e à formação (profissional) dos professores de Artes Visuais.

Nessa direção, Nóvoa (1995, p. 25) assevera que

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as

práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...] A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal.

Em defesa das práticas de formação docente cujo núcleo seja a compreensão da história de vida, o referido autor sugere trazer os educadores para o centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação. Ademais, Nóvoa (1995, p. 15) reforça essa ideia dizendo que “[...] a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”.

Tomando como referência as reflexões sobre as práticas docentes, é notório que elas se cruzam com as experiências que compõem a história de vida dos indivíduos, as quais ajudam as pessoas a conhecer, constituir ou reconstituir práticas e pensar sobre estas com suporte em suas ações docentes. Percebe-se que a transformação produtiva dos saberes e práticas de formação deve necessariamente incluir processos de reflexão e autoconhecimento que reconstituam os itinerários individuais de desenvolvimento (CATANI, 1998).

Neste estudo, o memorial, como recurso da pesquisa autobiográfica, teve efetivamente dupla função, na condição de momentos de reflexão e avaliação das experiências em Artes Visuais e como levantamento de dados da pesquisa.

4.2.4 Sessões reflexivas

As sessões reflexivas, na compreensão de Magalhães (2004, p. 82), objetivam “[...] formar profissionais críticos que reflitam suas práticas e sobre a formação de seus alunos”. Nesta pesquisa, as sessões reflexivas mediadas pelo pesquisador tiveram a intenção de provocar reflexões acompanhadas de discussões a respeito das experiências artísticas e estéticas dos participantes e a respeito das suas perspectivas futuras a partir das experiências adquiridas nos encontros/formação.

Em convergência com o foco do objeto da investigação, as sessões reflexivas atenderam às necessidades de criação de um lugar propício para a avaliação das práticas docentes em Artes Visuais do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental. As discussões coletivas a respeito da avaliação das experiências vividas e de suas ações docentes puderam certificar a potencialidade desse recurso, visto que:

Essas sessões são momentos de diálogo em que cada participante descobre tanto significados pessoais quanto os já construídos coletivamente pela categoria. Para que isso seja possível, o ambiente entre os pares precisa ser de colaboração e as suas

colocações devem limitar-se à análise das práticas, evitando-se, assim, emissão de juízos e julgamentos sobre o que é certo ou errado. (IBIAPINA, 2004, p. 4).

Foram realizadas duas sessões reflexivas, cada uma com duas horas de discussões. Ambas as sessões foram motivadas pelos seus respectivos temas e aconteceram nos dois últimos encontros/formação. As duas sessões foram gravadas em vídeo e posteriormente tiveram seus áudios transcritos.

A reflexão crítica em caráter de avaliação possibilitou a compreensão dos aspectos inerentes às particularidades da formação do professor de Artes Visuais em relação às demais disciplinas curriculares do Ensino Fundamental. Por essas razões, os dados dessas sessões foram essenciais para a elucidação do objeto da pesquisa.

4.2.5 Ateliês de experimentos artísticos em Artes Visuais

O ateliê de experimentos artísticos²⁹, nesta pesquisa, consistiu em um trabalho realizado em grupo, cujas etapas foram inspiradas na proposta de Allessandrini (1996, 2004), que possui como diretriz uma sequência básica estruturante da execução da proposição artística. O ateliê inicia-se com o *acolhimento/sensibilização*, ocasião em que os participantes estabelecem contato com o lugar, os materiais e a proposta sugerida pelo pesquisador. Na sequência, inicia-se a *experimentação artística*, etapa em que os participantes têm a liberdade para experimentar os materiais expressivos e transmitir suas demandas evocadas pela temática proposta. Em seguida, ocorre a *transposição de linguagem*, ou seja, o momento em que os participantes, de posse de seu produto artístico, são convidados a relatar a experiência vivida, utilizando-se de outras linguagens. No caso específico desses ateliês, lançou-se mão da escrita e/ou da fala.

Por último, conclui-se com a *avaliação*, recomposição do vocábulo verbal das etapas do experimento artístico, momento gerador de possibilidades de tomada de consciência das experiências vividas no ateliê. Nessa etapa, os participantes foram convidados a falar da experiência de modo descritivo, e não explicativo. Os sujeitos, tendo como apoio o seu produto artístico, foram convidados a fazer uma leitura descritiva de sua própria obra (produto elaborado no momento de experimentação artística). O pesquisador sugeriu que primeiro fosse feita uma descrição da forma (do produto) com toda a riqueza de detalhes possível, através da escrita. Num segundo momento, o pesquisador sugeriu ao participante que fizesse a mesma descrição

²⁹ Essa expressão foi recriada com base nos trabalhos de Allessandrini (1996, 2004), nos quais a autora utiliza o termo “oficinas criativas”.

sobre sua (própria) obra, só que dessa vez dando voz à obra/produto, fazendo a descrição na primeira pessoa do singular do presente do indicativo, no *aqui e agora*³⁰, com o propósito de estabelecer *contato*³¹ entre o sujeito, o produto e o processo de elaboração artística (criação).

O ateliê de experimento artístico e estético se caracteriza como um espaço convidativo para a criação de Arte, através de materiais expressivos, num viés que vai da criação estética do produto (a obra) à produção/criação existencial (de si).

Allessandrini (1996, 2004) aponta que os ateliês que têm como base a criação artística são constituídos na perspectiva da completude de uma proposta de criação de si (formação pessoal/profissional). Cada ação é vivida profundamente e seu encadeamento é direcionado, de modo que, a cada momento, o indivíduo possa dar continuidade ao processo de descoberta, expressão e elaboração de conteúdos pessoais e significativos. O processo inicia-se com uma sensibilização, em que o sujeito estabelece uma relação diferenciada de contato com o mundo, apoiando-se na sensibilidade e percepção de seu eu e dos objetos que o cercam.

Ao tratar da importância das oficinas que têm como base o processo criativo como propiciador da apropriação da experiência vivida, Allessandrini (1996) assinala que o instante de vivência dessas atividades, como um estado de transcendência, ajuda a enfocar o mundo interior, adentrando um canal mais intuitivo em que os sujeitos poderão se surpreender com os próprios feitos e com os significados que lhes atribuem. Portanto, viver essa experiência é: “Tocar o mundo mágico da criação. Neste contexto o pensamento se processa em diferentes níveis, como uma grande teia mental reversível, em um processo não-linear de ‘re-des-organização’, pois há uma desorganização, para depois haver uma outra reorganização.” (ALESSANDRINI, 1996, p. 35).

Este estudo recorreu também às contribuições de Ciornai (1994), que, a respeito deste assunto, postula a ideia de que todas as atividades criativas devem se iniciar com músicas, com movimentos corporais, com exercícios de deslocamentos no espaço, com o escopo de encorajar e energizar os participantes, acreditando na possibilidade de que os processos internos da pessoa se refletem na produção.

Nesta pesquisa, os ateliês, com base nos experimentos artísticos, têm como propósito gerar condições para desenvolver processos de reflexões (individuais e coletivos) sobre o ensino de Artes Visuais fundamentado no experimento artístico, ou seja, na

³⁰ Expressão utilizada na *gestalt*-terapia tanto para exprimir o caráter temporal do sistema *self* e das vivências de contato nele estabelecidas quanto para designar um “estilo” de intervenção, cujo propósito é promover a concentração (GLADYS; LIMA; ORGLER, 2007).

³¹ Termo utilizado na *gestalt*-terapia para definir o intercâmbio entre o indivíduo e o ambiente que o circunda dentro de uma visão de totalidade, visto que organismo e meio são um todo indivisível (GLADYS; LIMA; ORGLER, 2007).

experimentação com materiais expressivos, levando o aluno a deparar-se com o que é peculiar (próprio) ao ensino dessa disciplina curricular, que é viver a experiência artística e estética.

O intuito é provocar reflexões sobre o ensino de Artes Visuais, que está fragilizado pela supervalorização da reprodução de modelos, centrado na técnica, o qual tem provocado um esvaziamento dessa linguagem artística. A Educação em Arte vislumbra a Educação dos sentidos e da percepção, de modo que facilite a compreensão e a fundamentação da função da experiência artística (ética e estética) na formação daquele que ensina (o professor) e daquele que aprende (o aluno).

A dimensão ética e estética que reside no experimento artístico diz respeito à compreensão (aprendizagem) – através da capacidade sensível (sentimento) – e à expressão subjetiva do indivíduo. O ensinar e o aprender em Artes Visuais (produção, apreciação e reflexão) não se dão apenas pela via da razão, mas intermediados pelos afetos, os quais ativam estados de emoção, brotando sentimentos e, em consequência, produzindo novas ações (atitudes) e novas experiências. Das potencialidades do ensino de Artes Visuais, as formações ética e estética têm a função de fomentar a acuidade da percepção e da sensibilidade como promotoras da qualidade na autonomia do exercício da produção, apreciação e reflexão da Arte, como informa a autora do trecho a seguir.

Quando olhamos para uma imagem, e seguimos os diversos detalhes, as linhas, cores, as formas desdobrando-se em semelhanças ou contrastes, e notamos os ritmos de cada parte interligando-se com os grandes ritmos da composição, e percebemos em tudo uma coerência e íntima razão de ser – vivemos uma experiência estética. Uma experiência artística. Ela se dá no âmbito da sensibilidade. Além do profundo prazer, ela nos transmite um sentimento de expansão de vida, e ao mesmo tempo desencadeia em nós a compreensão de certas verdades, sobre o mundo e sobre nós. (OSTROWER, 1990, p. 217).

E se o ensino de Artes Visuais fosse mais centrado nos experimentos estéticos? Adotar um ensino inclinado para a experiência estética corrobora o pensamento de Larrosa (2003), para o qual a experiência é aquilo que ocorre, acontece e toca os indivíduos. A informação não é experiência. Desse modo, é necessário separar a experiência da informação. Ele assevera que a experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião, por falta de tempo e por excesso de trabalho.

Na expressão experiência estética, o vocábulo estética (*aisthesis*: percepção, sensação) é um termo adotado de uma vertente da Filosofia que tem como base o estudo da produção das emoções causadas pelos fenômenos estéticos (dos sentidos) e da percepção humana. Clarificando tal fenômeno, “A experiência se dá na fronteira entre o organismo e seu

ambiente, primordialmente a superfície da pele e os outros órgãos de resposta sensorial e motora.” (PERLS; HEFFERLINE; GOODMAN, 1997, p. 41).

Fonseca (2005, p. 68), ao referir-se ao conceito de experiência no âmbito fenomenológico, diz que o caráter da experiência “[...] funda-se numa disposição para assumir afirmativamente o vivido, e o processo hermenêutico de seu desdobramento, como referencial básico da criação, e de afirmação da vida, de avaliação e de orientação”. Portanto, o experimento estético, diferentemente da experiência, diz respeito à qualidade da percepção do contato com o fenômeno vivido através dos sentidos (visão, audição, olfato, paladar e tato/sinestésico).

A concepção de experimento formalizada por Perls, Hefferline e Goodman (1997) diz respeito à ação do sujeito se lançar no processo de aprender a criar e recriar, aprender, experiencialmente, sobre si mesmo no aqui e agora, num processo contínuo de conscientização.

[...] experimento deriva de experi-ritentar. Um experimento é a experimentação, tentativa ou especial observação feita para confirmar ou refutar ao duvidoso, especialmente aquilo sob condições determinadas pelo experimentador. Um ato ou operação empreendida a fim de descobrir algum princípio ou efeito desconhecido, ou para testar, estabelecer ou ilustrar alguma verdade sugerida ou conhecida [...] no sentido de ‘teste isso e veja o que acontece’. [...] ‘experienciar’ a si mesmo. ‘experienciar’ deriva da mesma fonte latina – *experiri*, testar, do mesmo jeito que a palavra ‘experimento’, o dicionário dá a ela o mesmo sentido que pretendemos aqui, a saber, o viver presente por meio de evento ou eventos. (PERLS; HEFFERLIN; GOODMAN, 1980, p. 16).

O experimento é um dispositivo usado na *gestalt*-terapia para obter uma condição de *awereness*³² de si mesmo e criar condições adequadas ao sujeito para ampliar o contato consigo, propiciando processos de autoavaliação. O experimento artístico e estético em Artes Visuais

É uma forma de pensar em voz alta, uma conscientização da própria imaginação, uma aventura criadora. [...] o experimento criativo, se funciona bem, ajuda a pessoa a arriscar uma nova maneira de expressar-se, ou pelo menos a leva aos limites, a fronteira ou ponto a partir da qual ela necessita crescer. (ZINKER, 2007, p. 106).

Os ateliês de experimentos artísticos e estéticos propiciarão condições aos professores participantes desta pesquisa a atitude de arriscarem-se a entrar em contato com suas reais condições de aprender e ensinar Artes Visuais. Nesta pesquisa, esses ateliês foram realizados segundo as descrições das três etapas seguintes.

³² É uma forma de experienciar; é o processo de estar em contato vigilante com o evento mais importante do campo sensório-motor, emocional e cognitivo (YONTEF, 1998).

Primeira etapa: ateliê de experimentos em Artes Visuais (mediado pelo pesquisador). Essa etapa consistiu em ateliês de experimentos em Artes Visuais organizados e ministrados pelo pesquisador, nos quais foram trabalhados com os educadores participantes elementos teóricos e vivenciais relacionados ao processo do fazer artístico, através de materiais expressivos (produção), e à reflexão sobre a experiência vivida em Artes Visuais. As atividades desses ateliês foram voltadas para o experimento e reflexão da “práxis artística”, em direção da poética artística e pessoal (existencial) de cada um dos membros da pesquisa.

Os ateliês foram acompanhados de discussões e reflexões sobre a maneira como cada sujeito vivenciou a sua experiência de aprendizagem no contexto de “ateliê” e de leitura do produto, a fim de ampliar a percepção objetiva e subjetiva do produto e de si. Os ateliês dessa etapa foram programados com vistas a possibilitar aos participantes (professores de Artes Visuais do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental) a elaboração de um planejamento para futuras proposições a seus alunos em sala de aula. Essas sessões dos ateliês foram denominadas de “Fazendo Arte na escola”.

Segunda etapa: ateliê de experimentação artística e estética em Artes Visuais: “Fazendo Arte na escola”. Essa etapa consistiu na mediação por parte dos partícipes do estudo na organização de ateliês de criação artística com seus educandos. A proposta foi para que os sujeitos mediassem ateliês com seus estudantes, tendo como base suas experiências adquiridas nos experimentos vivenciados nos encontros/formação. Esses ateliês foram objeto de observação por parte do pesquisador. Em seguida, após cada ateliê, os participantes realizaram, juntamente com o pesquisador, sessões de avaliação dialógica reflexiva sobre a experiência vivenciada no ensino de Artes Visuais.

Terceira etapa: sessões reflexivas sobre avaliação (participantes e pesquisador). Nessa última etapa, após a experiência de aprendizagem e de ensino nos ateliês de experimentos artísticos em função da identificação da poética artística pessoal, os participantes vivenciaram as sessões reflexivas mediadas pelo pesquisador sobre processos de avaliação do ensino de Artes Visuais, fazendo um paralelo entre os conhecimentos que já dispunham, suas preconcepções sobre o ensino de Artes Visuais e os novos conhecimentos adquiridos, ou seja, suas concepções acerca do ensino de Artes Visuais nos encontros/formação, com foco nos experimentos artísticos e estéticos baseados na poética artística pessoal.

O processo de aquisição de dados se deu a partir das experiências dessas etapas. Todas as sessões reflexivas e o diário de campo resultante da observação do pesquisador fizeram parte dos dados que constituíram o *corpus empiricus* da investigação.

Para assegurar a fidedignidade da análise a ser empreendida, recorreu-se à triangulação analítica entre pesquisador, participantes e instrumentos de aquisição de dados. Com isso, foi possível verificar a validade de conteúdo dos dados adquiridos.

4.2.6 Atenção e observação do campo (diário de campo)

O dispositivo denominado diário de campo foi um instrumento utilizado pelo pesquisador para registrar, através da escrita, os dados observados suscetíveis de análise. Nesse sentido, o diário de campo permite sistematizar as experiências para posteriormente analisá-las.

Nesta pesquisa de base fenomenológica, o caminho foi guiado por alguns dos princípios *husserlianos*, tentando resgatar o pesquisador-observador e fazendo-o presente em toda a metodologia, em prol da sistematização do conhecimento. Nessa direção, a metodologia, integralmente, foi apoiada na construção metodológica do trabalho de campo na fenomenologia existencial, sustentada na fluidez sujeito – objeto. Esse envolvimento possibilitou que ele tivesse acesso ao conhecimento “tal como ele é”, permitindo a sua descrição (no sentido fenomenológico), em busca dos traços essenciais (HEIDEGGER, 2009; MERLEAU-PONTY, 1999). Para Mantovani (2003), essa descrição é fundamental para a análise e reflexão; é um método que permite “escavar” a experiência em busca dos sentidos originais, no procedimento denominado por Merleau-Ponty (1999) de “arqueologia fenomenológica”.

Definidos os limites do objeto a ser investigado, é chegada a hora de pensar no registro por escrito, em diário de campo, dos dados resultantes da atenção e observação dos fenômenos vividos no campo fenomenal entre sujeitos, pesquisador e escola. No caso da pesquisa qualitativa, especialmente quando se trata de um campo em que há variáveis visíveis e invisíveis, todo cuidado deve ser tomado para que sejam observadas as variáveis que realmente definam a constituição do fenômeno observado. Tendo isso em mente, o trabalho foi realizado nos dois campos referidos e foi orientado pelos conceitos definidos a seguir.

4.2.6.1 Atenção

É necessário lembrar que, nas Ciências do Espírito, não vale a “hipótese de constância” nos fenômenos, o que implica a necessidade de se adotar todo o cuidado para se evitar engano e ilusão sobre a coisa observada. Como se sabe, um dos meios mais empregados para se obter dados é a atenção. Neste estudo, o emprego usual desse meio de obtenção deverá

passar “[...] primeiramente por uma transformação do mental, uma nova maneira para a consciência de estar presente em seus objetos.” (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 22).

Deduz-se que, pelo excerto, Ponty defende a noção de que não existe separação entre quem observa e o que é observado. O fundamento para essa posição está no fato de que o autor em questão entendia não existir contornos definidos e definitivos entre o corpo e o mundo, entre o sujeito e o objeto, na medida em que:

[...] os fenômenos [...] nos reenviam à *Einfühlung* percebedor-percebido porque querem dizer que já estamos no ser assim descrito, que afinal estamos, que entre eles e nós existe *Einfühlung*. Isso quer dizer que meu corpo é feito da mesma carne que o mundo (é um percebido), e que para mim essa carne do meu corpo é participada pelo mundo, ele a reflete, ambos se imbricam mutuamente [...]. (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 225).

O termo *Einfühlung* (empatia) adquire aqui conotação mais forte, passando a ter o sentido de imbricamento e reciprocidade. Vê-se que Merleau-Ponty finca e entraña no mundo a investigação fenomenológica. Anula a separação sujeito – objeto. Põe por terra a noção da ideia dos empiristas, segundo os quais os objetos eram transcendentais. Faltava-lhes a conexão entre o objeto e os atos, que pode desencadear um processo de observação e atenção a eles dirigidos.

Com essas noções, Merleau-Ponty (2009) universaliza e imerge a presença do corpo numa relação dele com a realidade, o que o autor denomina de *quiasma*. Trata-se, portanto, de posição mais radical do que a dos autores citados anteriormente. O corpo passa a ser sensível e sensibilizador da realidade. A questão que se põe é: esse imbricamento do corpo com a realidade, e vice-versa, torna possível o conhecimento acabado, irrefutável da realidade? A resposta é *não*, como se discutirá adiante.

4.2.6.2 Observação (*diário de campo*)

Os tipos usuais de observação são objeto de estudo por autores ligados à pesquisa qualitativa. Neste trabalho, foi empregado o conceito de *espectador imparcial*, “[...] meus ditos e aqueles do interlocutor são reclamados pelo estado de discussão, eles se inserem em uma operação comum da qual nenhum de nós é o criador [...] nós somos, um para o outro, colaboradores em uma reciprocidade perfeita.” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 474-475). Em presença, ambos estão em pé de igualdade, sem nenhum privilégio a seu favor. Essa imparcialidade de que fala Merleau-Ponty deve representar a interferência de posições e visões preconcebidas que o pesquisador tenha sobre o objeto observado, embora ele as possa possuir.

4.3 Método de análise do *corpus empiricus*

A abordagem do problema seguirá a perspectiva de Heidegger. Como consequência, todas as exigências e indicações de sua abordagem foram respeitadas (HEIDEGGER, 2009). De posse dos dados, parte-se para o problema de sua interpretação. Interpreta-se aquilo que se comprehende. Há, pois, um nexo causal entre os dois processos (interpretação e compreensão), o que gera a noção de sentido. Portanto, “toda interpretação funda-se no compreender. O sentido é o que se articula como tal na interpretação e que, no compreender, já se prelineou como possibilidade de articulação.” (HEIDEGGER, 2009, p. 215).

Com essa perspectiva, o sentido foi empregado para a criação das categorias analíticas com as falas dos participantes da pesquisa. Configurou-se, assim, a importância do emprego da entrevista, pois “A fala é articulação da compreensibilidade. Por isso, a fala se acha na base de toda interpretação e enunciado.” (HEIDEGGER, 2009, p. 223).

4.3.1 Análise dos achados

A natureza particular do mundo humano consolidada pelas Ciências do Espírito já ofereceu resposta a essa questão. Em decorrência, foram desenvolvidos métodos específicos de análise dos fenômenos no campo humano. Merleau-Ponty (1999) definiu um método com o qual se é possível chegar ao conhecimento dos fenômenos nesse campo.

Para tanto, o referido autor parte do pressuposto de que inexiste conhecimento ou verdade acabada, definitiva, em qualquer momento, na medida em que sempre haverá o contraponto ao que é visível, isto é, o invisível, que pode ser intuído, acreditado, mas, nem sempre, de todo revelado. O conhecimento verdadeiro está sempre na dependência das condições de perceber – ser percebido. Ele rejeita a clivagem percebedor – percebido, rejeitando, destarte, os métodos das ciências tradicionais, baseados na definição e medição de variáveis. Neste estudo, serão postas lado a lado noções *pontyanas* capazes de analisar os achados sob a óptica desse filósofo.

4.3.2 A fenomenologia da percepção

A percepção, meio básico de análise dos achados, foi empregada segundo as duas acepções descritas a seguir.

A percepção é justamente este gênero de ato em que não se poderia tratar à parte o próprio ato e o termo sobre o qual ele versa. A percepção e o percebido têm necessariamente a mesma modalidade existencial, já que não se poderia separar da percepção a consciência que ela tem, ou, antes, que ela é, de atingir a mesma coisa. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 500).

Essa acepção do termo “percepção” mostra o imbricamento existente entre aquele que percebe e aquilo que é percebido, o que torna o ato de perceber capaz de atingir as coisas mesmas. Porém, a realidade das coisas é feita de aparências que devem ser percebidas em momentos e ângulos diferentes para se revelarem. Para apreender essa situação mutante, lançou-se mão da seguinte dinâmica:

A percepção abre as asas sobre as coisas. Isto quer dizer que ela se orienta como para seu fim para uma *verdade em si onde* se encontra a razão de todas as aparências. A tese muda de percepção, que a experiência em cada momento pode ser coordenada com a do instante precedente e com a do instante seguinte, minha perspectiva com as das outras consciências – que todas as contradições possam ser levantadas [...] que o que, agora, para mim, é indeterminado tornar-se-á determinado para um conhecimento mais completo que é como realizado de antemão na coisa ou mais certamente que é a própria coisa [...]. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 85-86, grifo do autor).

Na busca da verdade originária que se encontra em todas as coisas, todo o cuidado deve ser tomado para se evitar o engano e a ilusão de que sensações iniciais sobre o que a coisa observada possa sugerir. Aqui se aplica bem o dito popular segundo o qual se afirma que “nem tudo o que reluz é ouro”. Sendo assim, a percepção não deve assumir posição dogmática, haja vista que, com esse conceito, trabalha-se sempre num campo mutante. Tudo se entrelaça e se amplia a cada passo do processo perceptivo.

É comum que os dados iniciais gerem a percepção no pesquisador de variadas sensações a respeito de um fenômeno que começa a se constituir. Para se precaver contra esse problema, é necessário ter bem clara a diferença entre as noções de *ver* e *sentir*, definidas por Merleau-Ponty (1999, p. 28) ao asseverar que “O visível é o que se percebe com os olhos, o sensível é o que se percebe pelos sentidos”. Ou seja, nem toda sensação significa necessariamente percepção, porque, na primeira, não houve ainda o crivo de um julgamento rigoroso.

4.3.3 Julgamento

O pesquisador deve estar atento para separar o visível do sensível. Para tanto, será empregado o conceito de julgamento, tomado como “[...] o que falta para a sensação para tornar possível uma percepção.” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 60).

4.3.4 Fé perceptiva

As Ciências do Espírito têm seu foco principal nas pessoas que habitam o mundo. Nessa região, as regularidades não ocorrem como no mundo natural. Neste último, é possível utilizar teorias, modelos e instrumentos de medição que são tomados como verdadeiros por causa do tipo de evidências postas pela natureza. Porém, há que se entender que esses arcabouços teóricos não são originários, mas criados *a posteriori*. Com efeito:

O decisivo para sua elaboração não reside no alto apreço pelas observações dos ‘fatos’, nem na aplicação da matemática para se determinar os processos naturais. O decisivo reside *no projeto matemático da natureza ela mesma*. Este projeto descobre, antecipadamente, um ser simplesmente dado que é constante (matéria), e abre o horizonte para uma perspectiva orientadora, relativa a seus momentos constitutivos e passíveis de determinação quantitativa (movimento, força, lugar e tempo). (HEIDEGGER, 2009, p. 451, grifo do autor).

Deduz-se, assim, que o essencial está na natureza, que é o dado originário, e não apenas nos instrumentos que os cientistas manipulam. De todo modo, pode-se dizer que há uma crença nos instrumentos utilizados nas Ciências Naturais. A questão que se põe é: Por que não pode haver outro tipo de fé, baseada em referentes diferentes de instrumentos de medição, mas que ofereçam respostas adequadas ao seu objeto de estudo? Merleau-Ponty (2009) defende a ideia de que há, sim, um tipo de *fé* com a qual é possível se chegar ao conhecimento dos fenômenos.

Para Merleau-Ponty (2009), não existe conhecimento ou verdade acabada, determinante, uma vez que sempre haverá o contraponto ao que é visível, isto é, o invisível, que pode ser intuído, confiado, mas, nem sempre, de todo revelado. O conhecimento verdadeiro está na dependência das condições do binômio perceber – ser percebido. Então, que método empregar para atingir o conhecimento possível nas Ciências do Espírito? Merleau-Ponty (2009, p. 37) rejeita os métodos das ciências tradicionais, baseados na definição e medição de variáveis, e introduz a noção de *fé perceptiva*, definida como “[...] uma adesão que se sabe além das provas, não necessária, tecida de incredulidade, a cada instante ameaçada pela não-fé”. A adesão *pontyana* não supõe uma atitude irracional, pelo contrário, há referenciais objetivantes que a tornam instrumento de investigação confiável, como se discutirá à frente.

4.3.5 A fé perceptiva é reflexiva

A definição de fé perceptiva dada já revela a ausência do dogmatismo, da regularidade recorrente e do conhecimento acabado e definitivo. Ela mostra uma relação

dialética entre o que pode ser e o seu contrário, por isso não torna necessária a presença de uma prova irrefutável dos conhecimentos obtidos. Tudo está aberto a novas descobertas. A percepção possível é o fio condutor de todo o processo de descoberta viável. O que não foi visto num primeiro olhar, pode se revelar nos futuros. O que foi tomado como verdadeiro, pode sofrer mudança num outro momento. A inserção no mundo não assegura, *per si*, a percepção de suas realidades, mas é necessário acreditar que a percepção e a reflexão constantes terminam por chegar, em suas últimas consequências, às próprias coisas.

Segundo Merleau-Ponty (2009, p. 53), refletir:

[...] não é coincidir com o fluxo desde sua fonte até suas ramificações; é desembaraçar das coisas, das percepções, do mundo e da percepção do mundo, submetendo-os a uma variação sistemática, núcleos de inteligíveis que lhe resistem, caminhando de um a outro lado de tal maneira que a experiência não desminta, mas nos dê apenas seus contornos universais, de sorte que deixa intacto, por princípio, o duplo problema da gênese do mundo existente e a gênese da idealização reflexionante; enfim, evoca e exige uma sobre-reflexão onde os problemas últimos seriam levados a sério.

Merleau-Ponty (2009) chega a essa definição após análise crítica do processo de reflexão tradicional. De acordo com esse autor, não se trata de reexaminar os passos e as informações obtidas, mas de tentar se distanciar das suas percepções retiradas do texto e tentar descobrir aspectos, ângulos e horizontes novos que possam revelar o que há de universal no fenômeno observado. Somente a reflexão pessoal aprimorada por esses cuidados pode levar o leitor a elaborar sua própria síntese sobre o objeto estudado. Para tanto, é necessário alcançar esse estágio, é preciso empregar:

A filosofia reflexionante (que) parte do princípio de que, se uma percepção deve poder ser minha, é preciso que, de agora em diante, seja uma de minhas ‘representações’, em outras palavras, que eu seja como ‘pensamento’, aquele que efetua a ligação dos aspectos sob os quais o objeto se apresenta, e sua síntese num objeto. (MERLEAU-PONTY, 2009, p. 51).

A síntese do objeto observado é a que foi possível ser feita em dado momento. Ela sempre estará passível de questionamentos e novas descobertas. Os dados desta pesquisa serão analisados nessa perspectiva, na medida em que o que se desvelou foram resultados que emergiram da amostra estudada. Porém, a aplicação correta do método empregado assegura o aparecimento de ângulos e horizontes semelhantes, como mostram os resultados de Gonçalves (2014) e Leite (2004) ao estudarem características e visões que magistrados cearenses têm e sobre a vivência diária nas comarcas.

5 POÉTICA DO ENCONTRO: A BUSCA DO MODO PESSOAL DE DESABROCHAR E ENSINAR ARTES VISUAIS

Neste capítulo, será apresentada a proposta de ensino da Arte desenvolvida nos encontros/formação realizados para a aquisição de dados desta pesquisa, por meio do *Curso experimental de formação continuada em metodologia do ensino de Artes Visuais – uma proposta a partir de experimentos artísticos e estéticos no Ensino Fundamental*, que se configura como a experiência prática que vem a afirmar a tese defendida de que o experimento artístico e estético, tendo como fonte geradora a poética artística pessoal (existencial) do aluno, constitui-se como base da reconfiguração do ensinar Artes Visuais no Ensino Fundamental da Educação Básica.

Nas sete unidades em que o curso foi dividido, foram trabalhados os aspectos referentes a: i) preconcepções da metodologia do ensino de Artes Visuais; ii) bases epistemológicas da metodologia do ensino de Artes Visuais; iii) laboratórios de experimentos artísticos e estéticos; iv) planejamento e supervisão com os participantes para as vivências de estratégias metodológicas em sala de aula do 6º ao 9º anos; v) apreciação estética: visita a exposições de Artes Visuais (galerias de Arte), filmes e vídeos indicados; vi) vivências de estratégias metodológicas em Artes Visuais vividas pelo professor em sua própria sala de aula; e vii) sessões reflexivas de avaliação do ensino de Artes Visuais do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental (Apêndice E).

Como explicitado no capítulo sobre a metodologia, a temática tratada em cada unidade teve um número de encontros adequado ao tratamento do referido tema. Os cinco primeiros encontros/formação presenciais (unidades I e II), destinados aos conteúdos de caráter teórico, seguiram uma metodologia baseada nas sucessivas etapas: a) o acolhimento, momento do recebimento dos participantes da pesquisa (chegada) e o marco inicial do encontro, representado por atividades que objetivam sensibilizar e/ou preparar (os professores/participantes) a se sentirem presentes nas discussões; b) a pergunta norteadora do encontro é o estímulo mobilizador das reflexões e discussões sobre o tema do encontro; c) a apresentação e os desdobramentos do conteúdo consistem no momento de apresentação dos conteúdos sistematizados referentes ao encontro; d) a avaliação dialógica e reflexiva é realizada em caráter de avaliação do encontro, priorizando a escuta de todos e de cada um dos participantes.

Do sexto ao décimo encontro/formação presencial (unidade III), destinados aos laboratórios de experimentos artísticos e estéticos, aplicou-se uma metodologia que apresentava as sucessivas etapas: a) *acolhimento*: momento do recebimento dos participantes (chegada) e marco inicial do encontro, representado por atividades que objetivavam encaminhar para a

sensibilização; *b) atividade de sensibilização*: consistiu em vivências que visavam aguçar a percepção pela experimentação dos sentidos, utilizando recursos sonoros (audição), expressão corporal (tato), estimulação do olfato, estimulação visual e do paladar; *c) experimentação artística e estética*: momento do contato, expressão e criação com os materiais expressivos; *d) transposição de linguagem*: de posse do resultado da criação (produto), os participantes foram convidados a fazer uso de uma outra linguagem, escrita e/ou falada, tratando da experimentação vivida; *e) Avaliação dialógica e reflexiva*: momento destinado ao diálogo sobre o processo e o resultado (obra) intermediado pelo pesquisador, objetivando que o participante, ao entrar em contato com a obra, adquira subsídios para identificar sua poética artística pessoal.

O décimo primeiro e o décimo segundo encontros/formação presenciais (unidade VII), referentes às sessões reflexivas de avaliação do ensino de Artes Visuais no 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, aconteceram com uma metodologia iniciando com: *a) o acolhimento, b) a atividade de sensibilização; c) a sessão reflexiva e d) a avaliação dialógica e reflexiva*.

Por se tratar da análise e interpretação das experiências dos encontros/formação a partir das produções e narrativas dos participantes da pesquisa e dos registros em diário de campo do pesquisador.

5.1 Preconcepções da metodologia do ensino de Artes Visuais

Para trabalhar as preconcepções da metodologia do ensino de Artes Visuais, abordaram-se as temáticas referentes às experiências artísticas e estéticas que os participantes traziam sobre o ensino de Artes Visuais, os quais expressaram suas preconcepções através da elaboração de um memorial acerca de suas experiências na condição de alunos de Artes Visuais do Ensino Fundamental e de suas percepções de ensino hoje, na condição de professores de Artes Visuais. Os objetivos traçados nessa fase inicial foram pautados na ação de propiciar condições aos participantes para o resgate das memórias perceptivas, mediante relatos escritos de suas trajetórias de alunos e de docentes do ensino de Artes Visuais no Ensino Fundamental.

5.1.1 Primeiro encontro/formação

A) Acolhimento

O acolhimento no primeiro encontro/formação foi marcado por muitas expectativas, tanto por parte do pesquisador como por parte de todos os dezoito participantes.

Na observação de todos os membros da pesquisa, sentados à espera do início do curso experimental, foi percebido que eles estavam bastante expectantes, o que era representado pela inquietação manifestada pelos sujeitos do estudo. O pesquisador, naturalmente, partilhava de sentimento similar.

O pesquisador se apresentou como doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (Faced/UFC). Falou da dupla função da formação, informando que seria uma formação continuada para os professores de Artes Visuais da Secretaria Municipal de Educação (SME) e também lugar de aquisição de dados para uma pesquisa, a qual objetivava responder duas perguntas: 1. *Como os professores da rede pública do Ensino Fundamental de Fortaleza lidam com experimentos artísticos e estéticos em Artes Visuais em sala de aula e quais suas concepções de ensino?* 2. *Como os professores articulam essas formas de ensinar e avaliar com vistas a redimensionar suas práticas pedagógicas?*

O investigador esclareceu que essas perguntas conduziam à tentativa de defender uma tese pautada no seguinte pressuposto: um ensino baseado em experimentos artísticos e estéticos, com suporte na poética artística (pessoal) do aluno, pode redimensionar as práticas docentes de Artes Visuais, estabelecendo importante significação e envolvimento do estudante e do educador com relação à disciplina curricular.

Foi informado que a formação estava composta de uma fundamentação teórica sobre o ensino de Artes Visuais, laboratórios de experimentos artísticos e estéticos, apreciação estética em exposições de Artes Visuais em museus e galerias de Artes, planejamento e supervisão, vivências de estratégias metodológicas em suas próprias salas de aula e sessões de avaliações reflexivas.

Após a apresentação do pesquisador, procedeu-se à apresentação individual de cada um dos participantes (nome e como se sentiam sendo professores de Artes no ensino público da SME). Em seguida, realizou-se a entrega do programa do curso com as unidades, ementas, objetivos, conteúdos e cronograma de atividades, assim como o esclarecimento das metodologias dos encontros/formação.

B) Pergunta norteadora do encontro

O que vocês se lembram das experiências como alunos das aulas de Artes Visuais na escola no Ensino Fundamental?

C) Apresentação e desdobramentos do conteúdo

A apresentação do conteúdo a respeito das preconcepções do ensino de Artes Visuais se pautou na elaboração, por cada um dos sujeitos pesquisados, de um memorial das experiências artísticas e estéticas, focando suas percepções sobre o ensino de Artes Visuais (relatos escritos), preconcepções sobre o ensino da referida disciplina na condição de discente do Ensino Fundamental e da percepção do ensino hoje, na condição de professor de Artes Visuais.

Informada a ação a ser realizada como atividade extra e depois de ouvidas as expectativas dos participantes sobre o curso experimental que ora se iniciava, estabeleceu-se um diálogo sobre o ensino de Artes Visuais vinculado à Educação escolar do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Em seguida, os componentes do curso foram convidados para o primeiro experimento estético mediado pelo pesquisador.

D) Experimento estético: fantasia

Os participantes foram convidados a continuar sentados, com as cadeiras dispostas em círculo, de olhos fechados e numa postura corporal o mais confortável possível. Nesse momento, o pesquisador tomou a palavra.

– Agora vou convidar todos vocês, de olhos fechados, a fazer uma viagem imaginária no túnel do tempo em direção à sua vida escolar, mais precisamente às aulas de Artes. Imagine que você está numa aula de Artes no Ensino Fundamental. Tente se dar conta da cena que está vivendo agora: a escola, a sala de aula, os colegas, a professora e, principalmente, o que ela estava propondo naquela aula, ou seja, o que ela estava ensinando? Como ela ensinava? O que caracterizava esses momentos destinados às aulas de Artes? Qual o material utilizado? O que você mais gostava ou não gostava nessas aulas? O que mais lhe marcou nessas aulas? Você se lembra dos comentários feitos pelos professores sobre os seus trabalhos e os de seus colegas? Podem começar.

– Agora vocês são convidados a sair da condição de alunos para avançar no tempo até os dias hoje, na condição de professor de Artes em suas salas de aula. O que você ensina em Artes Visuais? Para que você ensina isso? Que materiais você utiliza em sala com seus educandos? Como você ensina? Como você encaminha suas propostas aos estudantes, ou seja, que metodologia utiliza? Como os alunos reagem diante de suas propostas? O que comentam? Como você percebe o processo da elaboração de seus discentes? Qual o rumo dado aos trabalhos feitos pelos aprendizes? Podem começar.

– Nesse momento, vocês são convidados, lentamente, a voltarem para esta sala de aula, aqui e agora. Vamos chegando e aos poucos vamos abrindo os olhos.

Após essa experiência, solicitou-se que os indivíduos relatassesem aquilo que sentiram durante essa viagem imaginária (fantasia). Cada um discorreu a respeito de sua experiência, oportunidade em que todos ouviram e foram ouvidos.

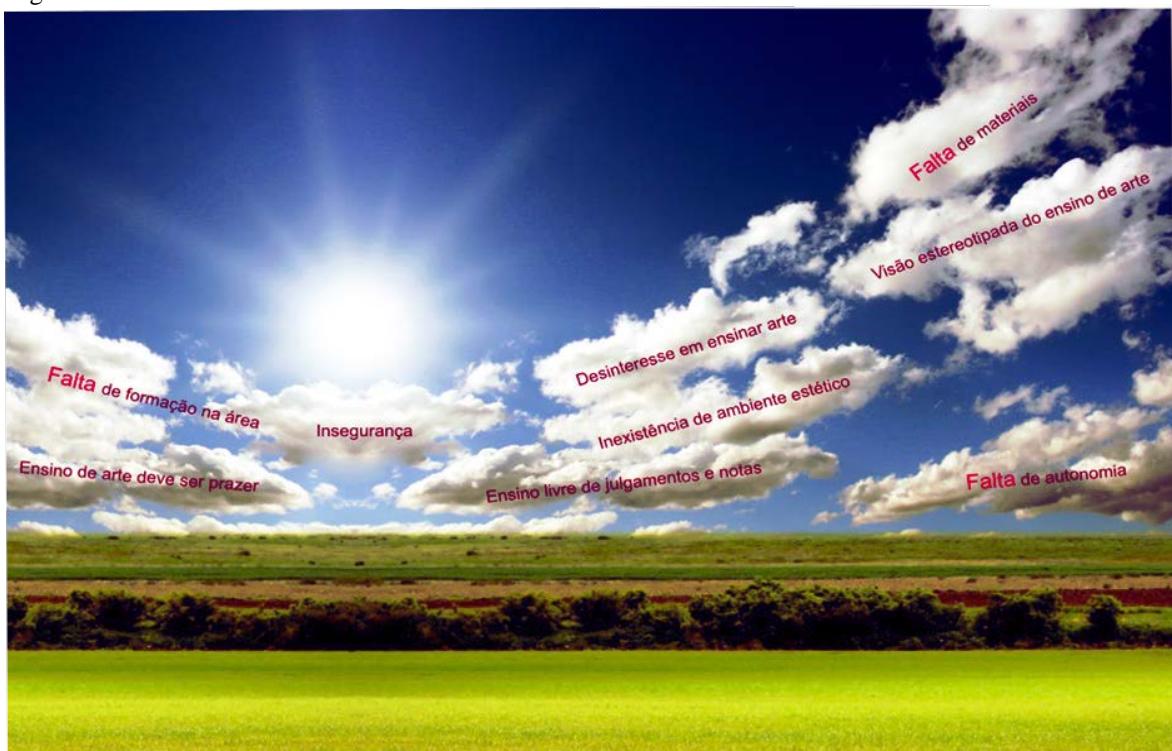
E) Avaliação dialógica e reflexiva dos alunos

O momento da avaliação dialógica e reflexiva foi marcado pela sistematização de todas as falas e discussões ocorridas durante o encontro. O pesquisador iniciou indagando sobre quais os pontos que mais chamaram a atenção e que gostariam de comentar. As falas se pautaram em algumas das dificuldades enfrentadas pelos professores de Artes atualmente na sala de aula.

[...] há uma grande falta de materiais para se trabalhar com Artes; [...] Dificuldade de cada professor manifestar sua autonomia ou de se impor para conseguir benefícios para o ensino de Artes nas escolas; [...] Toda a instituição de ensino tem uma visão muito estereotipada do ensino de Artes. [...] Os professores manifestam desinteresse em ensinar Artes, não por falta de prazer, mas por insegurança e falta de formação na área. [...] O ensino de Artes dispõe de pouco tempo em sala de aula; pelo o código de identificação do aluno [...]. Não existe ambiente estético para as aulas de Artes; [...] A aula de Artes deve ser um encontro prazeroso, livre de classificações e julgamentos através de notas. (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8).

As percepções dos alunos possibilitaram a criação do primeiro horizonte³³ de significados que eles tinham sobre o ensino de Artes Visuais, de acordo com o método de Gadamer (apud SCHMIDT, 2012), mostrado na figura a seguir.

Figura 1 – Horizonte 1



Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2015).

³³ A sequência de imagens denominadas de horizontes são representações com imagens de nuvens e de um horizonte, criadas pelo autor inspirado na fusão de horizontes da hermenêutica *gadameriana*.

Como se observa, as percepções são muito negativas, confirmando a preconcepção do pesquisador desta tese ao experimentar seus primeiros anos de estudo e de docência. Apenas um dos alunos mostra uma visão coerente: “Ensino de Arte deve ser prazer.” (P1). Como se esperar que, nesse clima, discentes e professores se interessem pelo ensino das Artes?

Ao constatar a negatividade do verdadeiro sentido do ensino de Artes Visuais, foi realizada uma reflexão coletiva sobre o impacto positivo que a Arte pode causar na vida dos alunos, tendo por base a única visão positiva. A discussão mostrou que, ao se realizar uma atividade artística, o sujeito (educando) pode desenvolver sua autoestima e autonomia, sentimento de empatia, capacidade de simbolizar, analisar, avaliar e fazer julgamentos, como também ter uma postura mais flexível e aberta para o seu interior, no sentido de identificar o que há de sensível que possa se desvelar. Assim, ele desenvolve o seu senso estético, as habilidades específicas inatas do seu lado artístico e torna-se capaz de expressar melhor suas ideias estéticas. Mas a realidade é que ainda hoje existem situações em que o ensino de Artes obriga o aprendiz a ter um comportamento imitativo, inibindo a própria expressão criadora.

O grupo chegou ao consenso de que toda experiência artística é uma experiência estética, mas que nem toda experiência estética é uma experiência artística. Como exemplo disso, tem-se esta situação: quando se sente o cheiro da chuva ou do café quente, vive-se uma experiência estética, embora esta não seja uma experiência artística. A estética aqui está no sentir produzido por um elemento externo, enquanto a experiência artística é revelada de dentro para fora. Dufrenne (2012, p. 60), ao tratar desses dois momentos sobre a experiência estética da natureza, leciona que “[...] a reflexão sobre o objeto estético sempre privilegia a arte. É sobre a arte que ela melhor se pode exercer porque é a arte que melhor exerce o gosto e provoca a percepção estética mais pura”.

Ao final do primeiro encontro, foi entregue um roteiro para sugestão do memorial das experiências artísticas e estéticas (Apêndice F). Foi solicitado aos participantes da pesquisa (como parte da carga horária das atividades extras) a elaboração do memorial em narrativas escritas, as quais deveriam ser trazidas para o encontro seguinte.

5.1.2 Segundo encontro/formação

A) Acolhimento

Para a realização do acolhimento, o pesquisador reduziu a iluminação da sala, deixando-a a meia-luz, colocou uma música (*Where else can we go?*, de Yuiko Goto e

Alejandra Ortiz) e convidou os participantes a um breve relaxamento. Sugeriu que sentassem bem relaxados, deixando a coluna bem acomodada no espaldar reto da cadeira, colocando os pés bem apoiados no chão, fechando os olhos e focando a atenção no fluxo da respiração, observando a corrente de ar que entrava e saía pelas narinas. Após o término da música, os sujeitos foram convidados a voltar lentamente, abrindo os olhos e se conscientizando dos objetivos de estar naquele instante, naquele lugar.

B) Pergunta norteadora do encontro

Qual o lugar do ensino de Artes Visuais no currículo do Ensino Fundamental?
Como a Arte entrou no currículo da Educação Básica?

C) Apresentação do conteúdo e desdobramentos

Continuando a primeira unidade, este encontro foi pautado por uma apresentação pelo pesquisador sobre a trajetória histórica do ensino de Artes na Educação brasileira e as metodologias adotadas ao longo desse percurso até os dias de hoje, na contemporaneidade.

A fim de melhor preparar o terreno para as discussões, os participantes foram convidados a refletir sobre a situação atual da Arte no currículo escolar, sendo instigados com vários questionamentos quanto às áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar da Educação Básica, inclusive a reflexão se pautou num paralelo sobre três dessas áreas: Arte, Ciência e Filosofia. O que justifica a Arte estar inserida no currículo escolar? O que justifica a Ciência estar inserida no currículo escolar? O que justifica a Filosofia estar inserida no currículo escolar? O que a Ciência produz? O que a Filosofia produz? E o que a Arte produz? Essas perguntas foram lançadas e o pesquisador sugeriu que os indivíduos se permitissem ficar somente refletindo, para maiores desdobramentos nas discussões no momento da avaliação dialógica reflexiva.

Na sequência, o pesquisador iniciou uma exposição oral, com uso do *data show*, em torno da pergunta norteadora do encontro. A exposição do conteúdo teve como foco a apresentação das condições do ensino de Artes no Brasil, mostrando os principais aspectos históricos que justificam a entrada da Arte no currículo da Educação brasileira, como: a criação da Academia de Belas Artes em 1816; a Semana de Arte Moderna em 1922; o Movimento da Escolinha de Arte (MEA) em 1948; o Movimento de Arte-Educação (MAE) em 1980; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96; e a realidade das

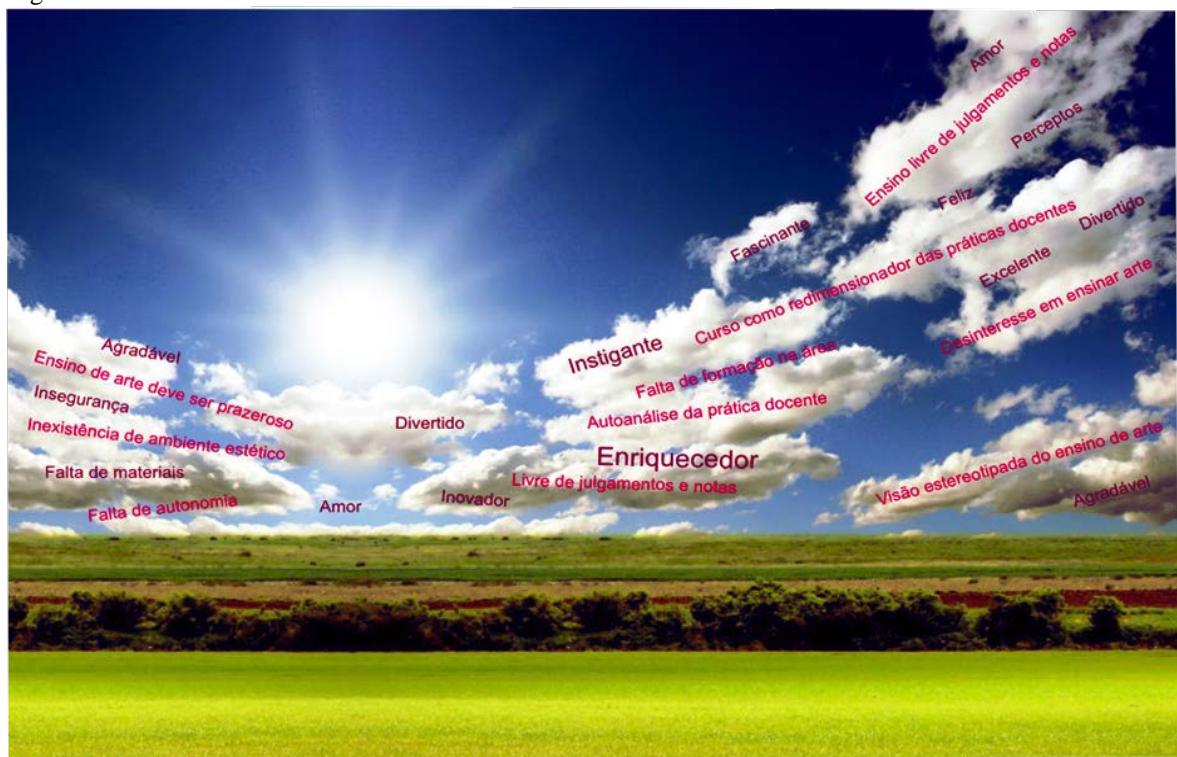
Artes Visuais hoje no currículo em relação às demais disciplinas. A aula foi finalizada com um paralelo entre os vários saberes, principalmente entre Arte, Ciência e Filosofia.

D) Avaliação dialógica e reflexiva

O pesquisador solicitou que os participantes ficassem sentados nas carteiras dispostas em círculo para iniciar a avaliação do encontro. Esse momento teve como fundamento sistematizar todos os pontos mais importantes na percepção dos indivíduos. Cada ponto foi refletido, dando oportunidade para cada um expressar suas opiniões a respeito de como estavam se sentindo diante de todas as experiências vividas no encontro.

A avaliação dialógica reflexiva aconteceu configurando-se como lugar possível de trocas de saberes, possibilitando redimensionamento da percepção dos participantes sobre suas práticas em Artes Visuais. Ao final, o investigador convidou o grupo a sintetizar todas as experiências vividas em apenas uma palavra que representasse a poética do segundo encontro: enriquecedor (3), agradável, feliz, instigante (2), inovador, divertido, fascinante, perceptos (percepção), excelente e amor. Apresenta-se adiante a fusão do horizonte da figura 1 com o que resultou do segundo encontro.

Figura 2 – Horizonte 2



Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2015).

Nesse horizonte, é possível perceber que há uma diferença profunda com o que foi visto no primeiro horizonte (Figura 1). Observe-se que a técnica de fusão de horizontes vai sendo acrescida com as mudanças de percepção, sem excluir as anteriores, para que se permita ao leitor acompanhar as mudanças ocorridas ao longo do processo. Na perspectiva do círculo hermenêutico, essas novas visões sobre o ensino de Artes Visuais passariam a compor as concepções e visões provisórias até os alunos alcançarem novo patamar de conhecimento. Esse fato vai se verificar a cada novo horizonte alcançado.

Como resultado da primeira unidade, os participantes construíram individualmente um *Memorial das experiências artísticas e estéticas*. O roteiro foi constituído de relatos de experiências dos participantes como alunos do Ensino Fundamental e relatos na qualidade de docentes na disciplina de Artes desse mesmo nível de ensino. O memorial foi elaborado e incluído na carga horária referente às atividades extras e constou como fonte do *corpus empiricus* desta pesquisa.

5.2 Bases epistemológicas da metodologia de ensino de Artes Visuais

Ao abordar as bases epistemológicas da metodologia de ensino de Artes Visuais, estas foram as ações realizadas pelo pesquisador:

- ✓ Fez uma breve explanação sobre o histórico do ensino de Arte no Brasil;
- ✓ Abordou os aspectos estéticos e filosóficos do ensino de Artes Visuais;
- ✓ Tratou dos conceitos de experimento artístico e de experiência estética;
- ✓ Apresentou um histórico das metodologias do ensino de Artes, evidenciando a reprodução de modelos e a livre expressão;
- ✓ Fez uma relação entre Arte, Ciência e Filosofia e, por fim, mostrou as tendências do ensino de Arte: Ensino de Arte, Livre Expressão, Educação pela Arte, Educação do Sensível e Arte Contemporânea.

Para a abordagem desses conteúdos, os objetivos visaram fornecer subsídios teóricos para proporcionar discussões sobre as bases históricas e epistemológicas das metodologias do ensino de Artes Visuais no 6º e 9º anos do Ensino Fundamental, particularmente do ensino embasado nos experimentos artísticos e estéticos.

5.2.1 Terceiro encontro/formação

A) Acolhimento

O pesquisador serviu um lanche com bebidas doces: sucos e refrigerantes. Para comer, foram servidos sanduíches, salgados e bolo doce. Os participantes degustaram de pé em torno de uma mesa fora da sala do encontro. Esse momento, além da degustação, também propiciou integração entre os indivíduos no convívio do ato de servirem o lanche entre si. Após encerrada essa ocasião, os sujeitos do estudo entraram e sentaram na sala, à espera do início da exposição dos conteúdos do encontro.

B) Pergunta norteadora do encontro

Quais as bases epistemológicas necessárias para o ensino de Artes Visuais na Educação escolar do Ensino Fundamental?

C) Apresentação e desdobramentos do conteúdo

O pesquisador anunciou que estava começando a unidade II (Bases epistemológicas da metodologia de ensino de Artes Visuais) e informou que a referida unidade tinha uma previsão de três encontros, para que fossem desdobrados todos os conteúdos já planejados.

Os conteúdos abordados foram:

- ✓ Referentes às nomenclaturas no ensino de Arte na Educação escolar brasileira (Belas Artes, Educação através da Arte, Educação Artística, Arte-Educação e Ensino de Arte);
- ✓ As tendências metodológicas do ensino de Arte no Brasil (Ensino de Arte Pré-Modernista, Modernista, Pós-Modernista ou Pós-Moderno e Ensino de Arte Contemporânea);
- ✓ Os saberes que sustentam a episteme da estética do ensino de Arte (Livre expressão, Ensino de Arte, Educação pela Arte e Educação da Sensibilidade);
- ✓ Arte como objeto de conhecimento.

D) Avaliação dialógica e reflexiva

O pesquisador sugeriu que cada participante avaliasse suas práticas docentes em Artes Visuais, fazendo um paralelo entre suas concepções de ensino e os conteúdos ora apresentados no terceiro encontro. Todos os sujeitos verbalizaram os seus pareceres e, ao final, solicitou-se que sintetizassem tudo em uma palavra. Estes foram os vocábulos que emergiram como poética do encontro: inovador, reflexão (2), enriquecedor (2), instigante, redirecionamento, aprendizagem, novo, reaprender, satisfação, excelente, mudança.

5.2.2 Quarto encontro/formação

A) Acolhimento

Os participantes, inicialmente, foram convidados a ficar de pé, em fila, e, posteriormente, sugeriu-se que fizessem uma massagem na região superior das costas do colega da frente, focando as regiões entre os ombros, abaixo do pescoço (com toques sutis, batidas leves com a palma da mão). A massagem no colega foi intermediada pelo som da música “*Here's that rainy day*”, de Stan Getz. Após a conclusão da massagem, foi feito o revezamento para que todos fossem beneficiados.

B) Pergunta norteadora do encontro

Que habilidades as experiências estéticas em Artes Visuais visa desenvolver no aluno?

C) Apresentação e desdobramentos do conteúdo

A apresentação do conteúdo continuou seguindo a unidade II. Nesse encontro, as discussões foram sobre as bases epistemológicas do ensino de Artes Visuais. Para introduzir o tema do encontro, o pesquisador apresentou alguns questionamentos com o intuito de fazer uma reflexão coletiva e uma revisão dos conteúdos já apresentados até então. Por que a Arte do currículo escolar não se comunica com a Arte da vida real? Qual o papel da Arte na escola? Quem deve ensinar Arte? O que se ensina em Arte na escola? O que a Arte se propõe em relação ao desenvolvimento do cidadão brasileiro? A Arte na escola deve atender

às necessidades políticas e econômicas do país ou atender às reais necessidades de desenvolvimentos dos alunos?

Essas reflexões, mediadas pelo pesquisador, geraram um clima propício de empenho dos participantes durante a apresentação dos conteúdos. O investigador apresentou as seguintes temáticas:

- ✓ A Arte na Educação escolar;
- ✓ O que os experimentos em Arte propiciam na Educação;
- ✓ As habilidades que a Arte visa desenvolver;
- ✓ O objeto de trabalho em Artes na Educação escolar;
- ✓ A relação entre o experimento artístico e a reprodução de modelos prontos.

D) Avaliação dialógica e reflexiva

O pesquisador dividiu a turma em quatro grupos e sugeriu que cada equipe refletisse sobre por que a Arte do currículo escolar não está se comunicando com a Arte da vida. Em seguida, solicitou que fizessem uma sistematização do resultado das reflexões dos grupos, os quais (os resultados) foram apresentados por escrito:

- ✓ O grande problema é que a Arte está sob pressão na escola;
- ✓ A Arte está padronizada e limitada em função de uma má gestão escolar;
- ✓ Falta de materiais, de tempo e de sensibilidade para perceber que a Arte está presa à avaliação por notas quantitativas.
- ✓ A Arte está fora do contexto real da sala de aula;
- ✓ O professor de Artes é polivalente, e isso gera muitas dificuldades no ensino.

Alguns participantes abordaram, através de falas coletivas vindas dos grupos, que reconheciam que:

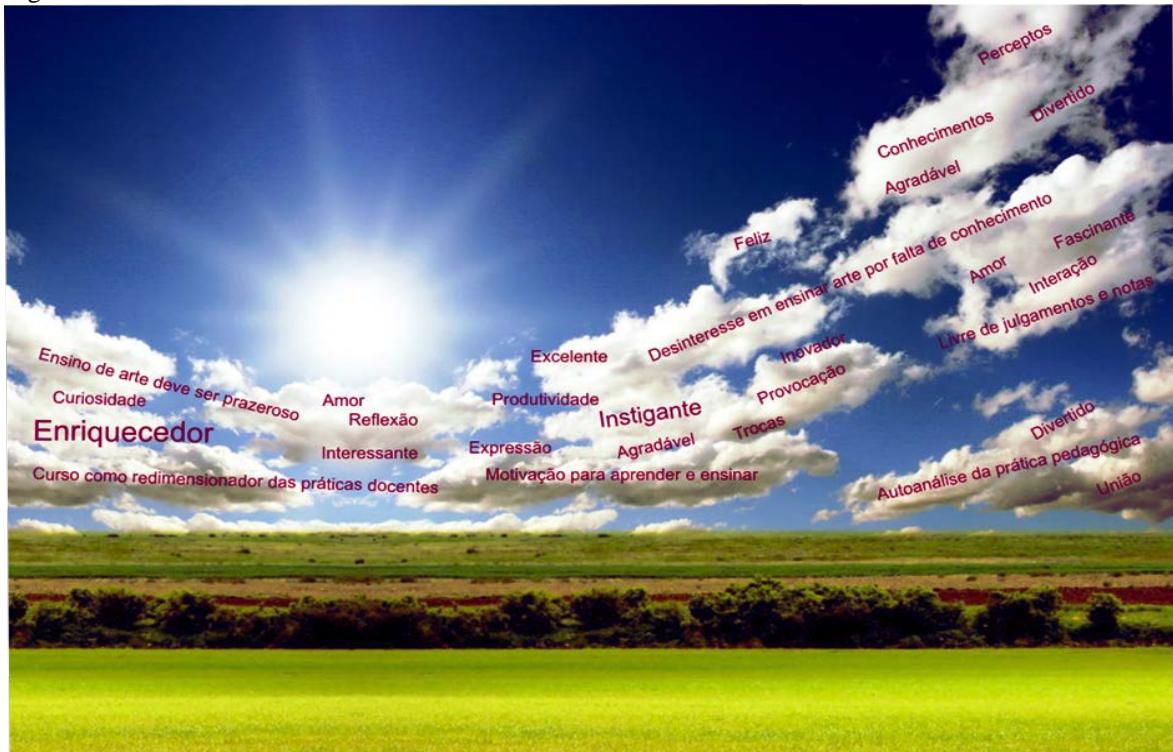
[...] as pessoas que produzem Arte são afetadas por diversos sentimentos, e tais sentimentos se expressam por meio da Arte e vice-versa. [...] um dos fatores da grande dificuldade enfrentada pela Arte é o medo de expressar o sentir. Uma vez que a Arte é a expressão dos sentimentos, muitos alunos têm a dificuldade de expor seus sentimentos. Assim, afastam-se da Arte e de si mesmos. [...] quando um aluno percebe que seu trabalho foi aceito, respeitado, ele ganha estímulo para continuar, ganha confiança em si. (DIÁRIO DE CAMPO).

Outros expressaram, na conversa final, que ensinar é um ato de amor, é dar sentido aos conteúdos aprendidos por cada estudante. A Arte é uma expressão individual,

expressão sensível da alma, manifestação de sentimentos que convida o indivíduo a sair do seu cotidiano para conhecer outras realidades.

As palavras que representaram a poética do encontro foram estas: interação, interessante, pensamento, união, curiosidade, produtividade, provocação, expressão, trocas, motivação, conhecimentos.

Figura 3 – Horizonte 3



Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2015).

Observa-se que os termos das nuvens que apresentam conotação positiva e indicam uma mudança de visão aumentam após cada discussão. Essas palavras denotam que os encontros estão efetivamente propiciando conhecimentos pertinentes às suas expectativas e estão motivando os participantes. Para se chegar a essa conclusão, basta observar a densidade das nuvens nesse estágio.

5.2.3 Quinto encontro/formação

A) Acolhimento

Os participantes foram convidados a ficar de pé e a se deslocar ao som da música “Now I’m following you”, de Madonna, ocupando todo o espaço da sala. Cada vez que o

pesquisador interrompesse a música, eles deveriam formar duplas e conversar sobre o assunto que quisessem até que a música voltasse a tocar. Essa brincadeira, denominada de *stop music*, foi repetida inúmeras vezes, permitindo que cada participante tivesse a possibilidade de encontros com a maior quantidade possível de pares.

B) Pergunta geradora do encontro

Qual a metodologia possível para o ensino de Artes Visuais hoje, na contemporaneidade?

C) Apresentação e desdobramentos do conteúdo

O pesquisador mostrou um vídeo com o objetivo de estimular as discussões durante a apresentação dos conteúdos. O vídeo *Ensino de arte: um espaço poético* (parte I - 09:50 min, parte II - 09:53min e parte III - 06:00 min, total de 25:43 min). O vídeo de Greice Cohn apresentou uma experiência de transposição didática de Arte Contemporânea com alunos do Ensino Médio do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Mesmo sendo sobre um público de uma cultura de outro lugar e de outra faixa etária (Ensino Médio), foi extremamente significativo levar as informações dessa experiência de um trabalho didático em Artes Visuais desenvolvido em função das partilhas de saberes na relação de ensinar e aprender Arte Contemporânea.

Os conteúdos apresentados pelo pesquisador no momento posterior ao vídeo teve como foco a metodologia do ensino de Artes Visuais baseado nos pressupostos da Arte Contemporânea. As questões principais foram: origens, propostas e características principais da Arte Contemporânea (a importância da experiência e a relação estreita entre Arte e vida); metodologia e novas linguagens da Arte Contemporânea (instalação, *performance*, videoarte, Arte eletrônica, objetos encontrados [*assemblages*], Arte ambiental, etc.). O encontro foi finalizado com um paralelo entre a Arte Moderna e a Arte Contemporânea.

B) Avaliação dialógica e reflexiva

A avaliação dialógica e reflexiva teve como base os conteúdos do vídeo e a exposição dos conteúdos feita pelo pesquisador. Houve um depoimento de uma aluna que disse ter ficado muito tocada pelo conteúdo do vídeo: “[...] compreendi que a experiência do

trabalho na escola com Arte Contemporânea parece ser mais adequada na sala de aula hoje, pelos alunos poderem produzir aquilo que tem uma relação direta com eles mesmos, ou melhor, com suas questões pessoais e existenciais.” (P5).

Devido ao excesso de atividades programadas para esse encontro, resultou não sendo possível recolher dos participantes a representação da poética do encontro.

5.3 Laboratórios de experimentos artísticos e estéticos

Para a realização dos laboratórios de linguagens em Artes Visuais, foi apresentada a proposta base deste estudo, com foco nos experimentos de materiais expressivos (lápis grafite, giz de cera, pastel a óleo, lápis de cor, tinta guache e outros pigmentos sobre papéis 80k) e em outras formas de criação livre em diferentes linguagens. Nessa etapa, o objetivo foi experienciar estratégias de criação através do ensino de Artes Visuais baseadas em experimentos artísticos e estéticos em função do reconhecimento e identificação da poética artística pessoal (existencial) de cada um dos participantes.

5.3.1 Sexto encontro/formação

A) Acolhimento

O encontro foi iniciado com uma roda de conversa, na qual o pesquisador informou que estava iniciando uma nova etapa, a unidade III – *Laboratórios de experimentos artísticos e estéticos*. Foi informado que a metodologia dos encontros dessa unidade seria diferente da dos encontros de exposição e discussão dos conteúdos. A metodologia dos laboratórios de experimentos artísticos e estéticos teve um procedimento experimental em cinco etapas distintas, cada uma com objetivo específico tentando dar conta da proposta de trabalho em Artes Visuais em sala de aula do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental.

B) Atividade de sensibilização

A atividade de sensibilização teve como objetivo aguçar os sentidos a fim de propiciar ao participante a oportunidade de tornar-se mais afetuoso e integrado com sua

atividade artística. Essa ocasião foi pautada em uma atividade de eutonia³⁴, denominada de estiramento contínuo: esse experimento corporal é muito sutil. Foi mediado pelo micromovimento das articulações motoras finas e amplas, inicialmente, em cada parte do corpo separadamente e, em seguida, com o corpo inteiro.

Todos estavam de pé e dispostos em círculo ao som da música “*In a sentimental mood*”, de Duke Ellington e John Coltrane. A progressão de movimento corporal teve início com a mão direita (mobilizando cada dedo separadamente), braço direito, mão esquerda (mobilizando cada dedo separadamente), braço esquerdo, os dois braços juntos com a parte superior do corpo; pé direito, perna direita, pé esquerdo, perna esquerda, as duas pernas juntas e a bacia; a cabeça e, por fim, todo o corpo.

Após o estiramento contínuo, agora ao som das músicas “*Release me*” e “*Am I that easy to forget*”, de Esther Phillips. A recomendação era a de que se continuasse com os movimentos livres, sob a seguinte consigna: “Continuem o movimento continuamente, das articulações finas às amplas, de modo que se permita o deslocamento do corpo em movimento pela sala, objetivando uma interação corporal coletiva”. Os desdobramentos com os corpos em movimento (dança) foram acelerados e gradativamente desacelerados até o fechamento. Esse momento teve uma duração de aproximadamente dez minutos. Ao final, com o movimento lento e quase zerado, foi sugerido que cada um, guiado pelo seu próprio tempo, procurasse sentar em seu lugar, inspirasse profundamente e expirasse lentamente e se pautasse a observar os afetos no corpo provocados pela ação dos movimentos.

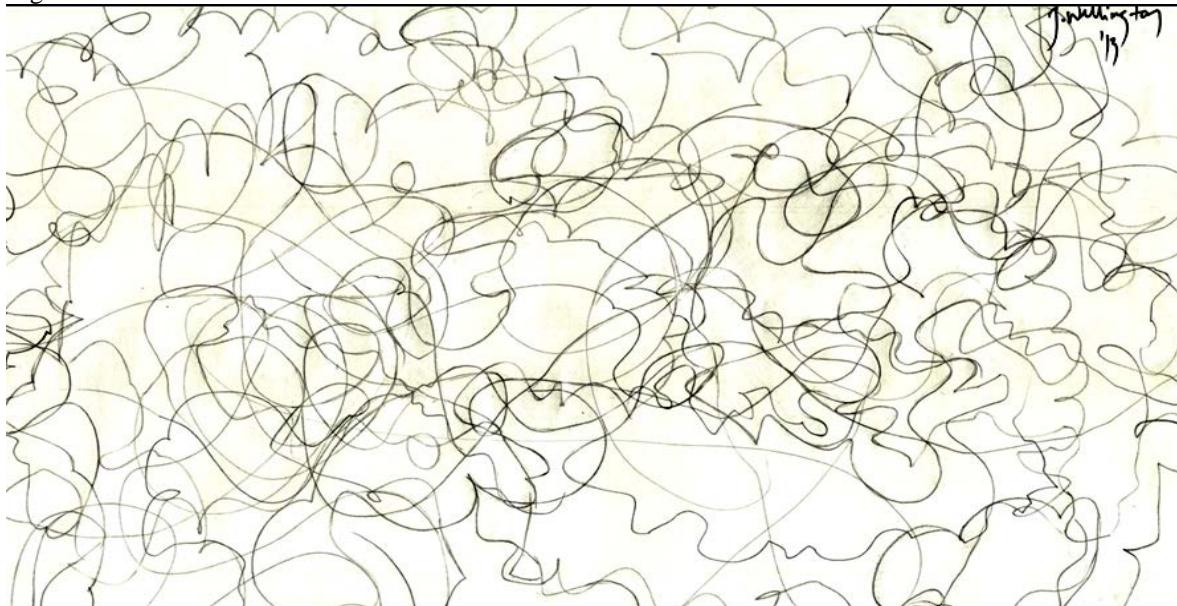
Trabalhar cada parte do corpo em separado e depois o corpo todo, simultaneamente, em movimentos livres, é um convite à autopercepção das partes do corpo em detalhe e na totalidade. Segundo Ciornai (1994), as atividades criativas, quando iniciadas com movimentos do corpo no espaço, facilitam a transposição, posteriormente, para elementos como tinta, grafite e/ou giz de cera sobre o papel. Complementa dizendo que a música incentiva esse processo, encorajando-o para a criação. Para concluir, Ciornai (1994, p. 26) leciona: “Desse estágio inicial de mover e transferir os movimentos para o papel, figuras começam a emergir”.

³⁴ Eutonia: método de trabalho corporal que faz parte do campo da Educação somática, desenvolvido nas primeiras décadas do século XX pela dinamarquesa Gerda Alexander. Como todos os métodos de Educação somática, é considerado uma pedagogia do movimento que trabalha sobre a percepção, buscando uma ampliação da consciência corporal e uma melhor organização corporal, alcançando, assim, resultados terapêuticos.

C) Experimentação artística e estética

Após sensibilização que propiciou aos participantes em grupo entrar em contato com seus próprios corpos e com os corpos dos outros em movimento, entregou-se uma folha de papel branco (tipo 80k e tamanho A3) a cada um e um lápis grafite 6B. A sugestão dada foi que eles procurassem se sentar de modo confortável na cadeira, fechassem os olhos e, segurando o lápis com a mão, passem sobre o papel (dançassem) ao som da música “*Body soul*”, de Stan Getz, deixando o registro dos rabiscos³⁵. Ao final da música, foi sugerido que abrissem os olhos e entrassem em contato, olhando e observando, com o emaranhado de linhas dos registros realizados.

Figura 4 – Rabiscos feitos livremente de olhos fechados

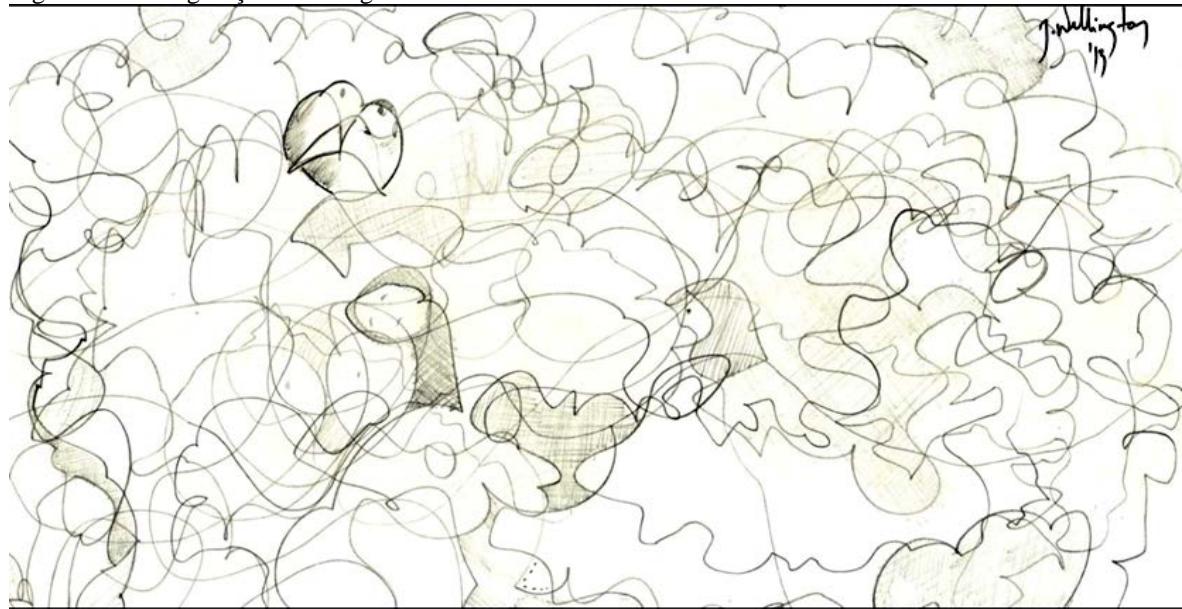


Fonte: Acervo do pesquisador (2015).

A observação dos rabiscos objetivava a identificação de imagens que se formavam entre as linhas traçadas ao acaso, sem intenção prévia de produzir objetos ou outras representações artísticas. A observação, na perspectiva de análise da relação de figura e fundo entre os rabiscos, levou os participantes a encontrar várias formas, hachurando-as e delimitando-as dentro do emaranhado de linhas curvas e contínuas.

³⁵ Inspirado nas experiências da abordagem gestáltica com crianças e adolescentes (OAKLANDER, 1980).

Figura 5 – Configuração das imagens encontradas nos rabiscos



Fonte: Acervo do pesquisador (2015).

Após a configuração das imagens entre os rabiscos, foi sugerido que transpussem os desenhos (da folha com os rabiscos) e, livremente, finalizassem a obra usando os materiais que quisessem (giz de cera, lápis de cor, tinta guache, canetas hidrocor, etc.). Com o acabamento final, os participantes foram para a etapa da transposição de linguagem, objetivando o início da trilha de identificação da poética artística pessoal (existencial) através do diálogo entre pesquisador e participante sobre o acabamento final da criação artística.

Figura 6 – Resultado final das imagens encontradas nos rabiscos 1



Fonte: Acervo do pesquisador (2015).

D) Transposição de linguagem

A transposição de linguagem, com o intuito de potencializar o contato do participante com o seu processo artístico e com o resultado final, pautou-se na escrita de dois textos, o primeiro de cunho subjetivo, norteado pela seguinte consigna: Como foi vivido o processo do experimento de criação artística e estética? Nesse texto, os participantes relataram como foram vividos seus processos durante toda a experiência artística, desde o acolhimento, passando pelos rabiscos, até o acabamento do resultado da configuração final.

[...] A sensibilização foi importante para o ato de criar e perceber-se a si próprio e o que desejamos transmitir. A música foi fundamental para o relaxamento. E a atividade que foi proposta foi complementar e estimulante. Só lamento que o tempo foi curto para descobrir e aperfeiçoar as imagens. Gostei muito de desenhar e pintar ouvindo música. (P4).

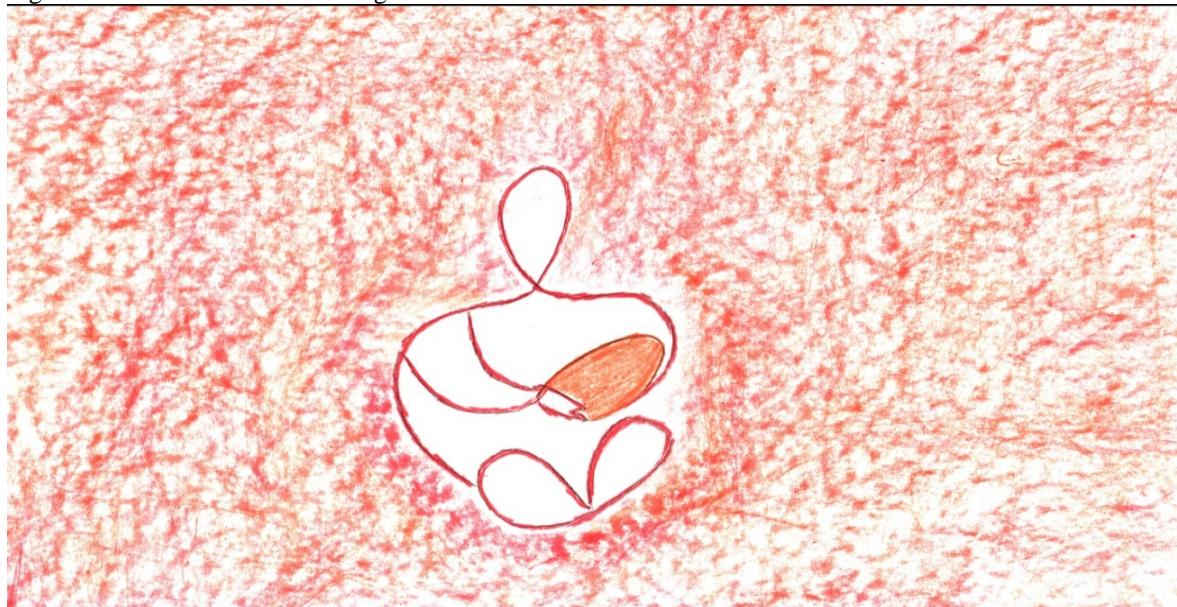
[...] experiência maravilhosa, poder fugir do tradicional. Sentir-me livre, ousada e única. Sentir e observar cada parte do meu corpo e me movimentar de maneira livre me fez sentir viva e agradecida por poder desfrutar desses momentos felizes [...] a experiência da expressão livre foi melhor ainda, pois até hoje me achava sem a menor noção para o desenho. Percebi que dentro de mim existe algo muito especial acerca da Arte. Amei transpor o desenho e criar algo só meu, que me identifica e faz fluir algo subjetivo e transcidente. No desenho que vi em meio aos rabiscos, pude perceber uma mulher segurando um filho, imediatamente pensei em minha relação com minha filha. (P5).

[...] A experiência da sensibilização foi relaxante e divertida. Nela, senti como que se eu voltasse à infância com aqueles movimentos corporais livres e despreocupados. Tive uma sensação de liberdade [...] Fazer o desenho dos rabiscos de olhos fechados e ao som de música também despertou em mim uma sensação de liberdade por não haver também preocupação com a técnica, mas foi algo que partiu de mim. (P7).

O segundo texto, de cunho objetivo, deveria focar os aspectos do resultado final: “Descrever de modo objetivo a configuração das imagens do resultado final (da própria obra)”. Nesse texto, os sujeitos fizeram uma descrição com todos os detalhes dos elementos da obra final, nomeando as imagens, a cor, o volume, a forma, a dimensão das formas, as semelhanças e as diferenças.

[...] no lado direito da composição, tem umas pessoas e, dentre elas, o chapeuzinho vermelho, um senhor com bigode, uma senhora, uma mulher de gorro, um rapaz triste com uma capa, uma dançarina azul, um ladrão com máscara negra [...] no meio, um ser etéreo, um fantasma cinza [...] ao lado esquerdo, os animais, um louva-a-deus, três pássaros (um azul, um verde e outro dourado), um lobo escuro, um hipopótamo rosa saindo da caverna, um elefante azul com enfeites amarelo ‘indiano’. (P4). (Ver imagem da figura 6).

Figura 7 – Resultado final das imagens encontradas nos rabiscos 2



Fonte: Acervo do pesquisador (2015).

O autor da figura anterior, descreve-a textualmente assim:

[...] Minha composição é feita com apenas duas cores: vermelho e laranja. Essas duas cores são pintadas sobrepostas, juntas ao mesmo tempo. No centro, existe uma figura de uma mulher segurando uma criança. A figura da mulher não é pintada, só contornada, e há um detalhe: a mãe é contornada de vermelho e a criança é pintada de laranja. (P5).

A composição posterior representa elementos essenciais da natureza de forma quase pueril.

Figura 8 – Resultado final das imagens encontradas nos rabiscos 3



Fonte: Acervo do autor (2015).

Essa obra é assim descrita por seu criador:

[...] as imagens estão ligadas à natureza. Tem imagens de dois peixes pequenos, uma árvore e um pássaro. Um dos peixes é bem maior que os outros dois. Uma das aves está voando. A árvore parece balançar ao vento. Percebo ondas como se fossem águas e outros traços que lembram grama. Minha composição é uma paisagem: lago, peixes, árvore na margem do lago e aves voando em volta da árvore. (P7).

Devido ao horário do encontro, a transposição de linguagem teve sua continuação, juntamente com a avaliação dialógica e reflexiva, no encontro seguinte. Como a turma já estava acostumada a fazer um fechamento, o qual era denominado por todos como *avaliação dialógica e reflexiva*, os participantes avaliaram o encontro/formação, relatando suas experiências durante o processo do experimento artístico no laboratório de experimentação artística e estética.

Consideramos inovador e surpreendente, pois todos nós conseguimos realizar uma obra artística singular, única, sem imitações; Esta simples técnica nos propiciou uma oportunidade incrível de criar, de expor nossa personalidade de uma forma bem singular e artística; Sentimo-nos mais especiais e representados depois de conhecer este modo de desenhar; Achamos que esta metodologia nos leva a romper com os padrões existentes. Estou falando das reproduções de modelos. (DIÁRIO DE CAMPO).

Ao realizar o fechamento, solicitou-se que os indivíduos qualificassem a poética do encontro em uma palavra. Estes foram os vocábulos: superação, diversão, liberdade, prática, descobrimento, originalidade, autoconhecimento, grupo, cores e movimento.

Figura 9 – Horizonte 4



Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2015).

A densidade de palavras que compõem o horizonte fala por si só.

5.3.2 Sétimo encontro/formação

A) Acolhimento

O início do sétimo encontro se deu com todos sentados num círculo, numa roda de conversa. Os participantes trouxeram os trabalhos prontos e, com estes sobre a carteira, esperavam o desenvolvimento das etapas do laboratório (processo artístico iniciado no encontro anterior). O pesquisador reforçou que o objetivo do encontro que ora começava seria a continuação da etapa denominada *transposição de linguagem*, a qual teria como passo subsequente a *avaliação dialógica* rumo à identificação da poética artística pessoal de cada participante. Anunciou-se que posteriormente seria realizada uma breve sensibilização.

B) Atividade de sensibilização

Sentados, com os pés apoiados no chão, coluna ereta apoiada no espaldar reto da cadeira, olhos fechados, ao som da música “*Kothbiro*”, de Ayub Ogada, os indivíduos foram convidados a procurar esquecer o mundo lá fora e voltar toda a atenção para o próprio corpo e simultaneamente para a respiração, observando o fluxo de ar que entrava e saía pelas narinas. A orientação foi a de que ficassem nesse movimento até o término da música. Ao final, cada um, de acordo com seu próprio tempo, abriu os olhos e foi convidado ao passo seguinte (dando continuidade ao laboratório de experimentação artística e estética iniciado na aula anterior).

C) Transposição de linguagem

Foi dada a continuação da etapa da transposição de linguagem principiada no encontro anterior. Todos os participantes fizeram a leitura dos dois textos, um de base subjetiva, falando como foi vivido o seu processo individual, e outro de base objetiva, descrevendo a configuração do resultado final da obra.

A leitura do texto um (escrita de base subjetiva), propiciou-se a cada sujeito a oportunidade de partilhar como foi vivido o seu processo artístico (as sensações, os limites, as possibilidades, as concepções sobre o próprio processo artístico, etc.), viabilizando ampliar a percepção atinente à dimensão da experimentação da proposta de criação apresentada pelo

pesquisador. A leitura do texto dois (escrita de base objetiva ou descrição da obra) possibilitou que todos pudessem conhecer o resultado final (a obra) de seus pares. Após a leitura dos textos facilitadores da troca de experiência intergrupal, procedeu-se à avaliação dialógica e reflexiva.

D) Avaliação dialógica e reflexiva

Essa etapa teve início com o esclarecimento de que a avaliação dialógica e reflexiva era um momento de atenção especialmente dado a cada um dos participantes, objetivando identificar a poética artística pessoal deles. Na ocasião, cada participante faria uma leitura de sua obra e em seguida o pesquisador faria uma intermediação, com questionamentos, ampliando o diálogo sobre a temática. O investigador argumentou que o foco da conversação era decifrar os códigos evidenciados na criação, para, assim, facilitar a percepção das pistas de acesso à poética artística pessoal dos participantes. Ele chamou a atenção de todos para o diálogo, a fim de que procurassem perceber como as imagens/conteúdos eram abordadas pelo autor da obra; o que recebia mais atenção nelas; o que era omitido; quais as falas que se repetiam, etc. A percepção estaria centrada, portanto, sobre o que poderia emergir de todo o discurso do participante, ou melhor, sobre o que aparecesse como figura no discurso a respeito da obra em foco.

O pesquisador esclareceu que a imagem/conteúdo que emergisse como figura da leitura da obra (do discurso de seu autor) seria o ponto ao qual se deveria destinar maior atenção e reflexão por parte do pesquisador e do participante. Este naturalmente seria o ponto que apontaria para a identificação poética artística pessoal (existencial). A avaliação reflexiva do processo vivido no experimento artístico até chegar ao resultado final (obra) tende a revelar muito das questões subjetivas do participante. Por se apresentar como proposta que foca na conscientização do processo de criação artística e na relação entre a obra e aquele que a produziu, naturalmente a tendência é que se revelem questões da própria vida do sujeito que codificou a criação.

O investigador do estudo ratificou a importância da observação no processo de reflexão e avaliação dos colegas (discurso verbal), informando aos participantes que, se desejassem, poderiam fazer alguma intervenção, com questionamentos, para melhores esclarecimentos daquilo que estivesse obscuro.

Com a obra exposta para que todos pudessem visualizar (Figura 6), solicitou-se a um dos participantes (P4), já bem informado acerca dos processos metodológicos estabelecidos, que fizesse uma descrição oral, apontando os elementos evidenciados na configuração da própria obra, tendo como referência (apoio) o texto da escrita objetiva. O pesquisador, inspirado

no trabalho de Oaklander (1980), enfatizou que ele fizesse uma narrativa na primeira pessoa do singular do presente do indicativo, iniciando com o pronome “Eu”, dando voz à sua própria obra. O posicionamento no modo sugerido, segundo a abordagem gestáltica, é uma condição que pode gerar maior contato do autor com sua própria obra.

[...] Eu sou um pouco escuro e também sou um fantasma cinza, sou um rapaz triste, um passarinho azul, um cesto da Chapeuzinho Vermelho, um senhorzinho ranzinza de bigode, uma senhora com gorro, um ladrão de máscara, uma senhora bem velha já perto de falecer, um louva-a-deus, desses pássaros só tem um voando, talvez eu esteja na esperança de alcançar o melhor, o pássaro azul, sendo que o dourado está com o olho aberto e o pássaro verde está recolhido. (P4).

Após a descrição das imagens/conteúdos da obra, foi observado que o seu autor havia dado um grau de importância de igual tamanho a todas as imagens. O pesquisador solicitou, então, que ele observasse todos os elementos da configuração da imagem e sugeriu que ele escolhesse um elemento que lhe chamassem mais a atenção, esse componente, no entanto, deveria apresentar características que correspondessem à pessoa do autor, que o representassem. O participante escolheu “o elefante azul”. Para melhor identificação da imagem escolhida (Figura 6), “o elefante azul” está no primeiro quadrante superior da composição.

Sugeriu-se, assim, que ele apresentasse “o elefante azul”, na primeira pessoa do singular, permitindo-se dialogar (respondendo) com os questionamentos que surgissem. Então, foi solicitado que ele se apresentasse como sendo “o elefante azul”.

O participante (P4) desvelou sua visão pessoal sobre o “elefante azul” assim:

P4: Eu sou um elefante azul e estou voando, parece que estou lançando boa sorte.

Pesquisador: O que estás fazendo neste lugar?

P4: Estou procurando algo para melhorar de vida.

Pesquisador: O que está procurando para melhorar de vida?

P4: Não sei, mas estou indo.

Pesquisador: E você está indo para onde?

P4: Bem, estou procurando condições para melhorar de vida, buscando algo em outro terreno.

Pesquisador: Que algo é esse?

P4: Não sei, sou *diferente* de todos os seres que estão aqui.

Pesquisador: Como é viver aí no meio de tantos seres diferentes de você?

P4: Complicado, às vezes, até parece que tudo faz parte da composição. É um misto de liberdade, timidez, tristeza, algo que não sei.

Pesquisador: Como é mesmo que você se sente sendo um elefante?

P4: *Diferente*.

Pesquisador: Como é ser diferente?

P4: Às vezes, fico confortável com minhas certezas, mas, às vezes, deslocado por falta de certeza.

Pesquisador: Então, nesse universo, você é ímpar, não existe outro elefante, como é isso para você?

P4: Desconfortável, mas confortável no modo espiritual e, assim, bem *diferente*.

Pesquisador: Como é mesmo que você se sente sendo diferente?

P4: Sinto-me especial, porém sendo visto de maneira *diferente*, os outros não me veem como eu gostaria de ser visto.

O pesquisador percebeu que o participante já havia entrado em contato com a configuração de sua própria obra e, principalmente, com a imagem do “elefante azul”. Então, intencionalmente, passou a direcionar o diálogo para que o participante percebesse o que havia em comum entre o “elefante azul” e o autor da obra.

Pesquisador: As pessoas te veem diferente? Elas também não são diferentes de você? Sobre tudo o que você falou, dando voz a esse elefante, o que tem nessa história toda que tem a ver com você?

P4: Talvez a busca de conhecimento, o elefante apareceu aqui no desenho por acaso, *me lembrei da índia*, o elefante para mim representa magia, conhecimento, boa sorte e esperança.

O pesquisador, diante da atenção silenciosa por parte dos participantes, fez uma pausa e lembrou aos membros do grupo que, se quisessem algum esclarecimento, poderiam fazer perguntas ao autor da obra em análise.

Participantes: [...] às vezes, você se sente como um elefante?

P4: Sinto, sou mesmo assim *diferente*.

Pesquisador: Você fala muito que é diferente, onde está isso em você, ou melhor, o que isso tem a ver com você?

P4: Além de estudar Arte, de estudar Teologia, por conta própria, eu não falo muito com as pessoas. O elefante representa, nesse caso aqui, o misticismo, busca pelo conhecimento, boa sorte, esperar as coisas melhorarem. Nunca desejei mal pra ninguém, estou sempre fazendo o bem, desejando para todo mundo, sou tímido, mas é o meu jeito [...] às vezes, desenho a minha busca.

Pesquisador: Eu acho que não foi à toa que você escolheu o elefante para lhe representar.

P4: Eu também poderia escolher o homem porque tem muitas limitações.

Pesquisador: Poderia, mas você não o escolheu.

P4: Mas o homem [...] ficou escuro, ele é muito limitado.

Pesquisador: Quando você estava dando voz ao elefante, perguntei para você como era que você se sentia sendo elefante. Você respondeu que é diferente. Você falou que se sente diferente e falou também que você era diferente dos demais, como é que está para você essa ideia de ser diferente?

P4: Pessoalmente e espiritualmente, é confortável, mas é meio desconfortável na convivência de perto com os outros, penso *diferente*.

Pesquisador: E, então, como é que você está se sentindo falando tudo isso?

P4: Bem, eu sou bastante tímido, mas estou me sentindo bem.

Pesquisador: Acho que você apresentou um caminho em direção da sua poética. E, afinal, qual a palavra que para você representaria a sua poética artística?

P4: Acho que é *diferente*.

Pesquisador: Então a sua poética é diferente?

P4: Sim, é mesmo *diferente*.

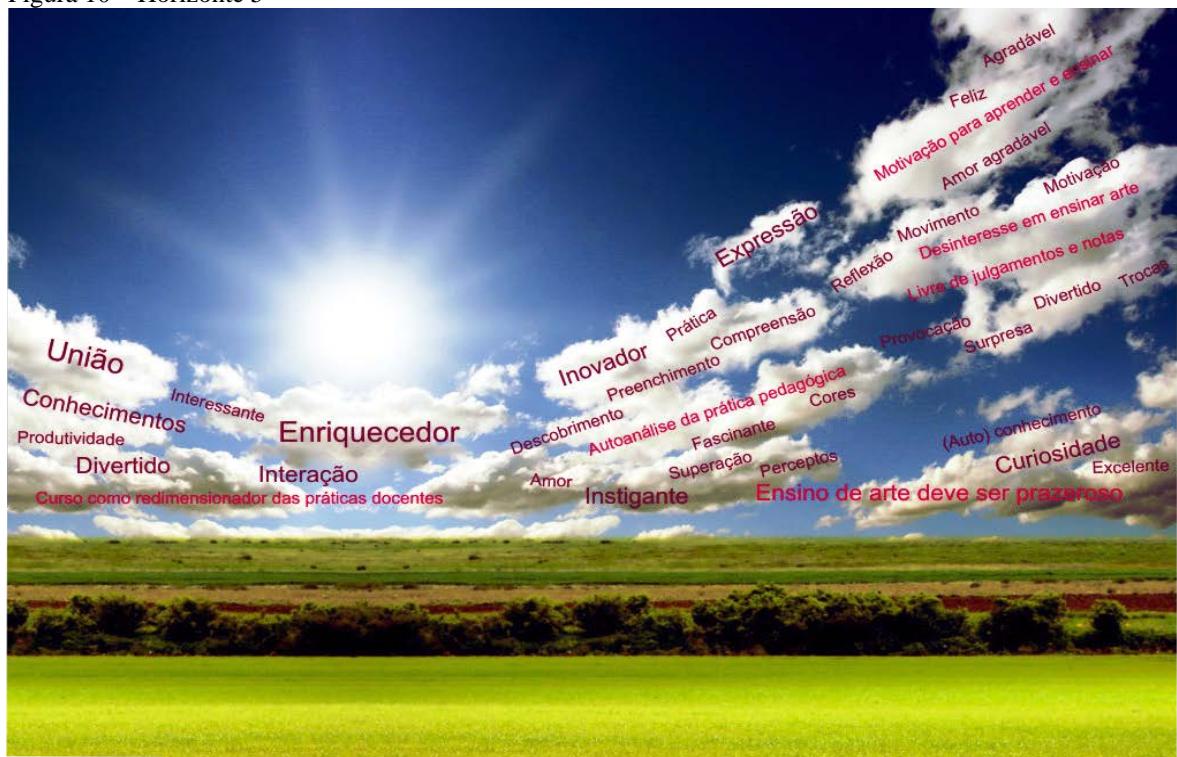
O participante (P4) expressou sua visão poética por meio da palavra *diferente*. A essa visão poética, aplica-se, adequadamente, o que Gadamer (1997, p. 14) salienta sobre os efeitos que uma obra de Arte provoca, porque “O que está em questão não é o que nós fazemos, o que nós deveríamos fazer, mas o que, ultrapassando nosso querer e fazer, nos sobrevém, ou nos acontece”.

Deduz-se, facilmente, o que o filósofo assevera, quando diz que as imagens, visões e perspectivas desencadeadas nos autores das obras aqui analisadas extrapolam, de

forma assustadora, o limite do que elas julgavam imaginável. Mas o que relatam são as emoções e a visão ditadas por sua poética pessoal, confirmando a pressuposição deste trabalho doutoral. A partir de agora, as análises seguirão esse padrão de revelação interior dos autores das obras.

Todos os participantes vivenciaram esse processo de diálogo mediado pelo pesquisador. Foi solicitado a cada um deles, após identificarem suas poéticas, que criassem uma obra expressando sua própria poética artística pessoal (existencial). Estas foram as palavras que representaram a poética do encontro/formação: expressividade, surpresa, sensibilidade, descobrimento, encontro, compreensão, preenchimento e prazer.

Figura 10 – Horizonte 5



Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2015).

Foi observado que, à proporção que os participantes foram se apropriando dos saberes adquiridos nos encontros/formação, o horizonte foi se ampliando cada vez mais.

5.3.3 Oitavo encontro/formação

A) Acolhimento

Sentados em círculo, o pesquisador deu início informando que o objetivo do encontro/formação seria o de primeiro apresentar as obras que representavam a poética

artística pessoal do participante. Cada um faria individualmente a apresentação de sua obra e, em seguida, seria realizada uma discussão ampla sobre Arte Contemporânea, a partir do vídeo *Quem tem medo de Arte Contemporânea*.

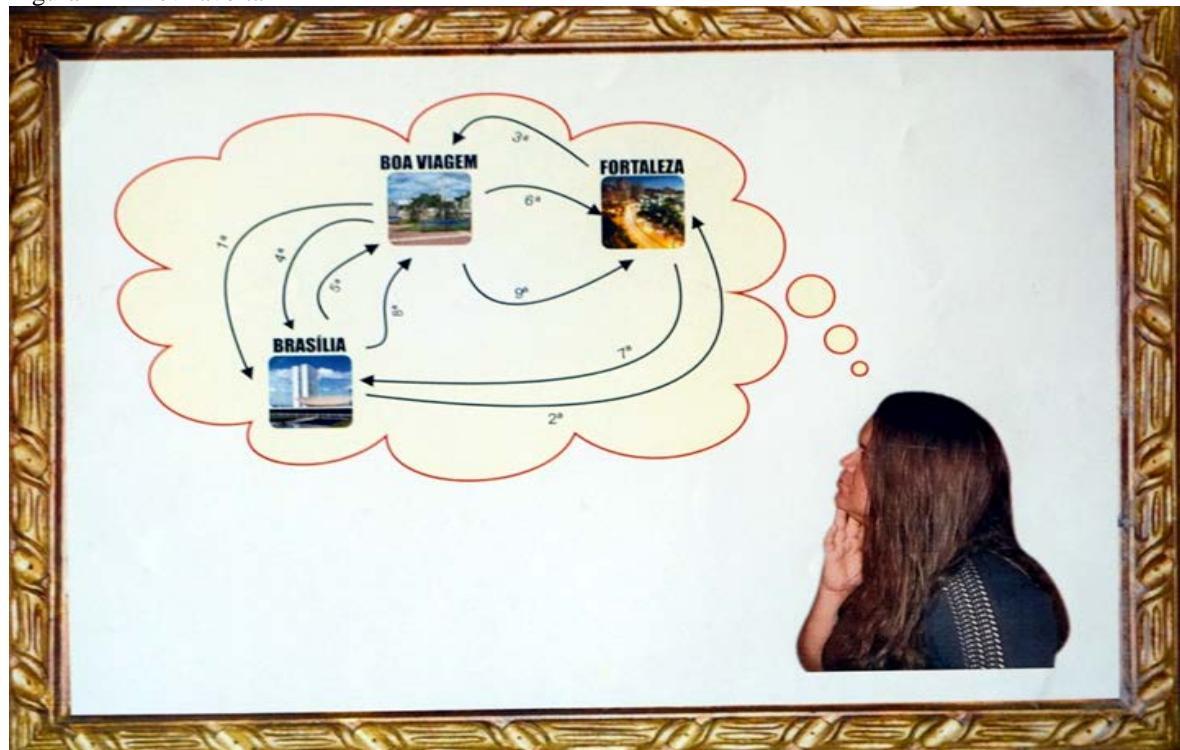
B) Atividade de sensibilização

A sensibilização foi realizada com a apreciação das obras dos participantes, numa exposição organizada pelos próprios autores, cada um escolheu o lugar onde expor sua obra. Cada criação apresentada representava a poética artística pessoal que o participante identificou em si. Fruição/algo que possa esclarecer.

As poéticas artísticas pessoais dos participantes foram:

(P1) – Poética: reviravolta; Obra: técnica mista (fotocópia de uma colagem); Tamanho 40cm x 50cm; Descrição: a autora colocou uma fotografia dela mesma com um balão representando o que estava pensando sobre a trajetória de sua própria vida. Dentro da bexiga, representou seu percurso entre as imagens de três cidades em que residiu e firmou sua trajetória de vida pessoal e profissional.

Figura 11 – Reviravolta I



Fonte: Acervo do pesquisador (2015).

(P2) – Poética: afirmação de si; Obra: técnica mista (pintura e colagem); Tamanho: 48cm x 66cm; suporte com fundo preto, gravou suas próprias mãos em amarelo e colou duas fotografias dela mesma sobre as imagens das mãos e, no canto esquerdo superior, colocou uma imagem de Jesus Cristo olhando para as fotografias.

Figura 12 – Afirmação de si



Fonte: Acervo do pesquisador (2015).

(P3) – Poética: movimento; Obra: instalação; Descrição: instalação com vários espelhos em movimento. Espelhos pendurados em um cabide de pé, os espelhos eram movimentados com o vento provocado por um ventilador e refletiam o movimento das pessoas que se aproximavam para olhar. Lanternas davam luz e brilho à obra. Esta instalação devido sua apresentação com uma engrenagem em movimento, no escuro permitindo o reflexo das luzes no espelho só foi possível registrar em vídeo.

(P5) – Poética: dualidade; Obra: colagem sobre papel; Descrição: colagem de palavras e cores em uma folha de papel 60k. Em cada lado, continham palavras soltas, mas elas eram contrárias umas às outras, dependendo do lado em que se encontravam.

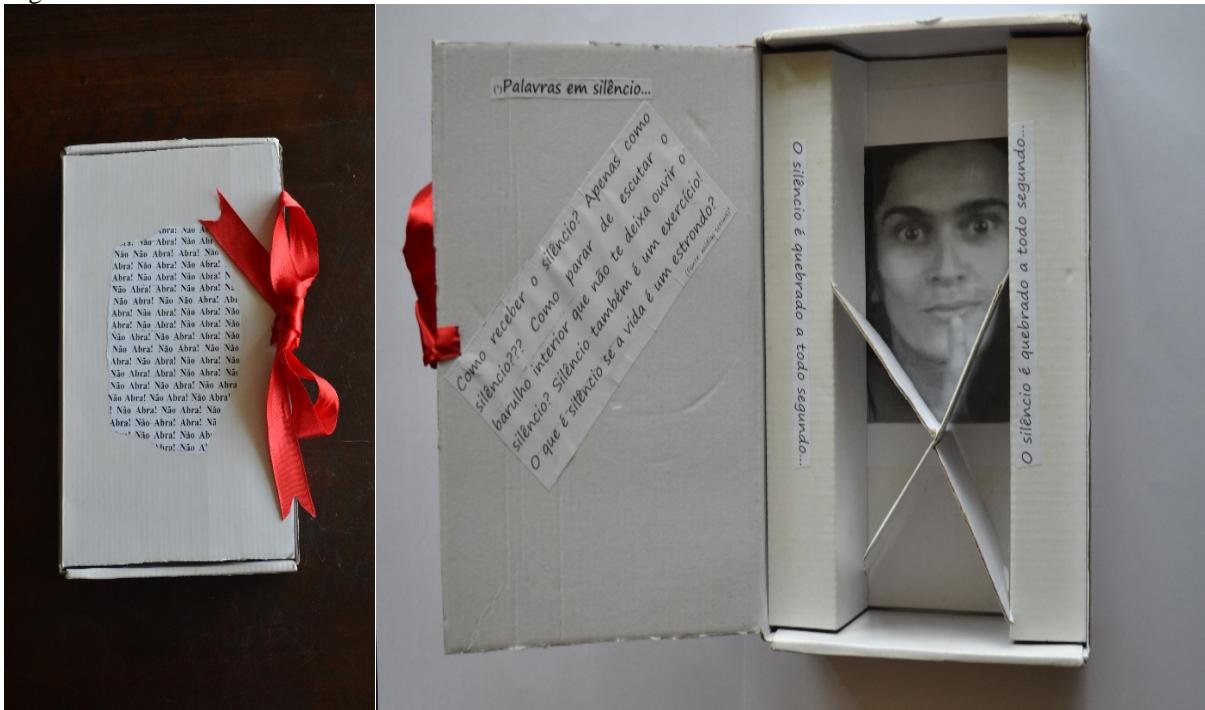
Figura 13 – Dualidade I



Fonte: Acervo do pesquisador (2015).

(P6) – Poética: silêncio; Obra: objeto; Descrição: uma caixa contendo a frase “não abra”. Essa frase instigava a curiosidade das pessoas, que, sem se conterem, abriam a caixa e se deparavam com textos para leitura. Ao lerem em voz alta, quebrariam o silêncio antes existente.

Figura 14 – Silêncio



Fonte: Acervo do pesquisador (2015).

(P7) – Poética: segurança; Obra: objeto; Tamanho: 46cm x 21cm, com 4cm de altura; Descrição: uma caixa contendo tiras de papéis coloridos representando um amontoado de raízes de árvores que saem da terra e retornam.

Figura 15 – Segurança I



Fonte: Acervo do pesquisador (2015).

(P8) – Poética: Metamorfose; Obra: objeto; Tamanho: 43cm de comprimento; Descrição: mólide feito com plástico (com copos descartáveis em tirinhas) e uma haste de madeira. Quando em movimento, ele se transforma, descendo e subindo.

Figura 16 – Metamorfose



Fonte: Acervo do pesquisador (2015).

C) Experimento artístico e estético

Após momento tão especial da apresentação das obras dos participantes, o pesquisador convidou-os a debruçarem-se na experiência estética de fruição do vídeo *Quem tem medo de Arte Contemporânea*. O vídeo apresentado foi um documentário dirigido por Cecília Araújo e Isabela Cribari, com aproximadamente 29 minutos. Este tratou de vários depoimentos de artistas, críticos e curadores sobre o que é Arte Contemporânea, suas concepções, seus modos de ver esse paradigma no mundo, particularmente em suas ações, produções e interlocuções artísticas. O vídeo expressou a complexidade da Arte Contemporânea e o (des)norteamento gerado aos entrevistados pela própria contemporaneidade.

D) Transposição de linguagem

A transposição de linguagem naturalmente se pautou no diálogo sobre as obras que representavam as poéticas dos participantes e no vídeo *Quem tem medo de Arte Contemporânea*, a qual resultou numa fusão com a avaliação dialógica e reflexiva.

E) Avaliação dialógica e reflexiva

Após a apreciação das obras geradas a partir da poética artística pessoal dos participantes e a fruição do vídeo *Quem tem medo de Arte Contemporânea*, foi realizada uma discussão coletiva sobre Arte Contemporânea, tendo como base as obras apreciadas e o vídeo; vários pontos foram questionados e refletidos. Aqui estão as questões apresentadas numa ação coletiva realizada pelos participantes.

[...] A Arte incomoda? E é mesmo para incomodar? A Arte não é sempre aquilo que queremos ver? Não é na racionalidade que usufruímos da Arte? Qualquer material pode ser usado para a expressão artística? A Arte Contemporânea expõe a vida de hoje com seus conflitos? A Arte torna os objetos convencionais em não convencionais? (DIÁRIO DE CAMPO).

Os vocábulos que representaram a poética do dia foram: ideias renovadas, fantástico, amando, enriquecedor, estimulante, formidável, excelente, único, inesquecível, surpreendente.

Figura 17 – Horizonte 6



Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2015).

Vê-se que a percepção de que a Arte é algo interior se desvela no contínuo crescimento da nuvem a cada sessão.

5.3.4 Nono encontro/formação

A) Acolhimento

Com todos sentados em círculo, o pesquisador tomou a palavra e falou da qualidade das obras apresentadas, as quais representavam a poética artística pessoal de cada participante. Deixou claro que aquelas criações foram desdobramentos da poética artística pessoal, e essa é uma modalidade que se origina da subjetividade daquele que se propõe a produzir Arte. Na sequência, discorreu sobre duas modalidades da expressão artística: i) a criação de inspiração subjetiva, quando se origina da natureza pessoal e existencial do sujeito que produz Arte (universo interno), e ii) a criação cujo estímulo gerador tem inspiração vinda do contexto sociocultural e político (universo externo).

Na criação de base subjetiva, a poética se dá de dentro para fora; na de inspiração do contexto sociocultural e político, expressa-se de fora para dentro. A criação poética pode ser representada com as mais distintas das linguagens contemporâneas já mencionadas nos

encontros anteriores. Após transmitir essas informações, o investigador confirmou que naquele encontro seria dado início a outra forma de lidar com experimentos artísticos e estéticos, que consistia em produzir a partir da reflexão de um tema do contexto político e social da profissão dos participantes. No caso, com base nesta temática: *O que é ser professor de Artes Visuais na escola pública?* O pesquisador informou que, na etapa seguinte, eles realizariam uma ampla sensibilização sobre o tema, de modo que, em seguida, cada um realizasse a produção de sua obra artística.

B) Atividade de sensibilização

Os participantes foram convidados a participar de um jogo, no qual deveriam estar dispostos em círculo, de pé e de mãos dadas. Na sequência, foi sugerido que soltassem as mãos e permanecessem no círculo. O jogo teria como foco o questionamento: *O que é ser professor de Artes Visuais na escola pública?* As regras do jogo estão postas a seguir.

Primeira regra: com um balão cheio (de ar), os participantes deverão passá-lo de mão em mão, no sentido anti-horário, de modo que todos tenham a oportunidade de segurá-lo. Quando de posse do balão e segurando-o em suas mãos, cada um atribuirá um nome relacionado com o tema foco do jogo.

Como resultado da primeira etapa, os vocábulos que emergiram foram: “balão ambulante” (P10), “balão de reflexões” (P3), “balão de conhecimentos” (P12), “alegria de menino” (P8), “soco de luz” (P2), “bola do experimento” (P1), “balão do novo olhar” (P5), “lâmpada de ideias” (P4), “bola de realizações” (P9), “ponto de concentrações” (P6), “conjunto de experimentos” (P11) e “balão do descobrimento” (P7).

Segunda regra: o balão circulará de mão em mão no sentido anti-horário (da esquerda para a direita), a entrega será acompanhada de uma senha: Fulano(a) (nome do(a) colega que receberá), este é: nome atribuído ao balão na primeira regra.

No círculo, de posse do balão, cada jogador o passou para a pessoa que estava à sua direita, dizendo: Fulano (nome do(a) colega), este é: nome atribuído ao balão. Como exemplo, pode-se trazer à baila este excerto: “P2, este é um conjunto de experimentos.” (P11). O balão só podia ser passado de um indivíduo a outro quando aquele que o estava recebendo dizia, antes de passar a bexiga: o nome de quem estava recebendo e o nome que ele (o entregador) havia atribuído ao balão que estava entregando ao colega. Na proporção em que o jogo se desenvolveu, foram inseridos vários balões no círculo. As bexigas circulavam simultaneamente, acelerando o movimento do grupo. Cada um dos balões passou de mão

em mão, fazendo a volta completa e se repetindo. O ritmo com o qual eram passadas as bexigas era ditado pelo pesquisador, que batia as palmas das mãos ora em cadência acelerada, ora lenta.

Para deixar o jogo mais divertido, foi sugerido que todos saíssem do círculo e começassem a andar aleatoriamente pela sala, ao som da música “Meia lua inteira”, de Caetano Veloso. Quando o pesquisador pausasse a música, o grupo continuaria passando os balões para os mesmos colegas que estavam à sua direita anteriormente no círculo (na mesma ordem), só que agora cada um se encontrava fora do círculo e apenas a metade do grupo estava com balões. Agora não era mais preciso atribuir um nome à bexiga, mas sim entregá-la dizendo o nome em voz alta de quem estava recebendo o balão.

O jogo continuou nessa nova configuração, provocando mais movimentos e, naturalmente, mais agitação. Quando os sujeitos já estavam bem exaustos, foi dado o sinal de parar. Então, pesquisador e participantes sentaram no chão, suados, cansados e com uma boa energia vinda da agitação da música, dos gritos dos movimentos. Após breve descanso, os participantes foram convidados a sentar em suas carteiras.

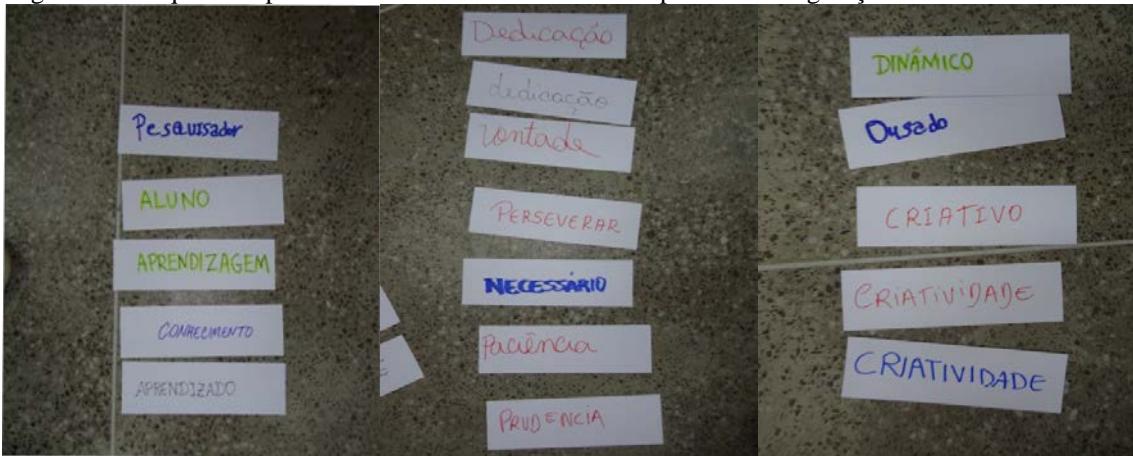
C) Experimentação artística e estética

Os sujeitos, já sensibilizados e mergulhados no foco do jogo, sentados nas carteiras dispostas em círculo, receberam várias tarjas de papel branco 80k, tamanho 6,5cm x 21cm, marcadores para quadro branco coloridos e fita crepe. Objetivando um contato mais estreito com o tema – O que é ser professor de Artes Visuais na escola pública? –, foi sugerido que cada um imaginasse três palavras-chave a respeito do assunto, escrevesse nas tarjas de papel e as colocasse aleatoriamente no chão, no centro do círculo. Cada indivíduo, à sua vez, deveria explicar por que optou por aqueles vocábulos.

No centro da sala, ficaram dispostos as palavras: ousado, criatividade (2), orientador, dinâmico, mediador, criativo, apoiador, deslumbrador, paixão (2), contagiente vontade, dedicação, prudência, perseverar, paciência, dedicação, necessário, pesquisador, conhecimento, aluno, aprendizagem, aprendizado, desafiador (2), dificuldade, frustrante, experimental, competência, disciplina, gratificante, sensibilidade, prazeroso. O número ao lado de alguns vocábulos representa a quantidade de repetições.

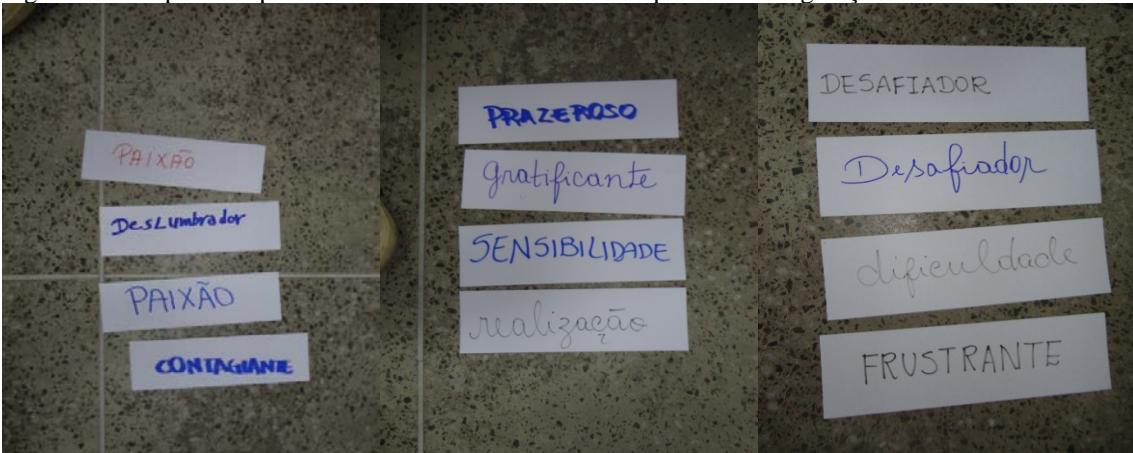
Pedi-se que os sujeitos observassem todo o rol de termos e, em seguida, agrupassem as tarjas, formando subgrupos de vocábulos. Numa produção coletiva, mergulharam no mundo das palavras e as reagruparam em nove subgrupos.

Figura 18 – O que é ser professor de Artes Visuais na escola pública: configuração 1



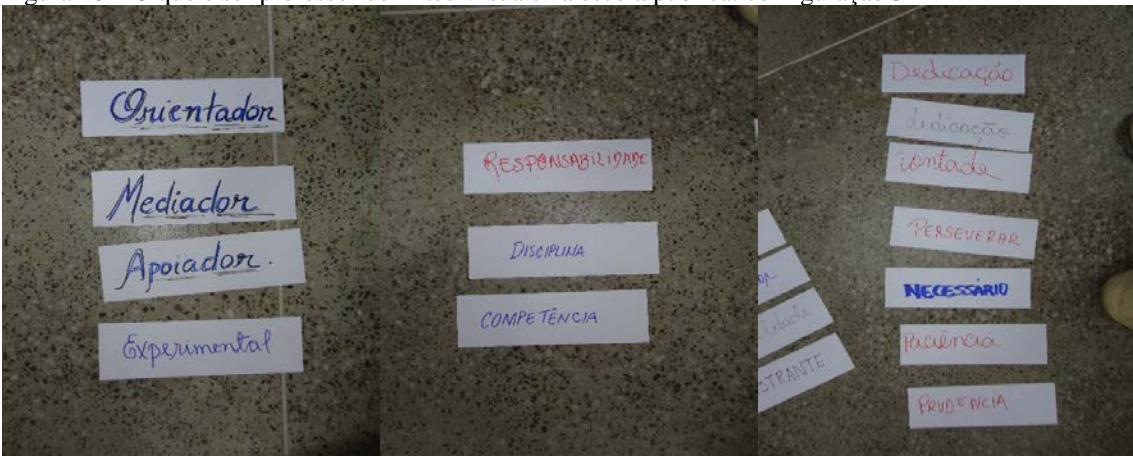
Fonte: Acervo do pesquisador (2015).

Figura 19 – O que é ser professor de Artes Visuais na escola pública: configuração 2



Fonte: Acervo do pesquisador (2015).

Figura 20 – O que é ser professor de Artes Visuais na escola pública: configuração 3



Fonte: Acervo do pesquisador (2015).

Os participantes conversaram muito entre si, apresentaram opiniões convergentes e divergentes para finalmente chegarem a um consenso, com um resultado feito em agrupamentos de palavras. Explicitaram que cada subgrupo estava representado

com termos afins, os quais representavam para o grupo o que era ser um professor de Artes Visuais de escola pública.

D) Transposição de linguagem

Nesse momento, após reflexões e introspecção pertinentes ao que é ser docente de Artes Visuais na escola pública, foi possível perceber que os participantes estavam muito inquietos e dispostos a conversar sobre o assunto, até porque era uma temática que diretamente os afetava. No entanto, apesar do interesse em debater o tema, em função do quase esgotamento do tempo do encontro, o pesquisador sugeriu que cada um fizesse uma transposição de suas ideias e expressasse em palavras e/ou frases curtas. Para isso, deveriam levar em conta dois questionamentos.

Primeira questão: *O que é ser professor de Artes Visuais?*

- É necessário ser contagiante, prazeroso;
- É ter responsabilidade, prudência, criatividade;
- Dedicação, vontade e paciência;
- É frustrante, traz desafios e aprendizado;
- É ser criativo, perseverante, desafiador;
- É gratificante, experimentador;
- É se realizar mesmo com dificuldades;
- É ter disciplina, conhecimento e competência;
- É ter paixão pelo que faz;
- É ser pesquisador, ousado e deslumbrador;
- É ser orientador, mediador de conhecimentos;
- Ser professor de Artes é ser aluno;
- É aprender a ser inventor;
- Não é, necessariamente, criar o nunca criado, mas acrescentar no já feito, transformar o já existente. (ELABORAÇÃO COLETIVA).

Segunda questão: *Como me sinto sendo professor de Artes Visuais?*

- Sinto-me realizada, mas não sou reconhecida;
- Sinto-me frustrada por causa da falta de respeito e apoio da família;
- Sinto-me feliz;
- Tenho prazer, embora não tenha espaço adequado;
- Sinto-me bem, a motivação vem com os eventos de Artes, pois compartilhamos conhecimentos;
- Sinto-me cheio de expectativas para mudanças;
- Sinto-me importante, diferente;
- Sinto-me realizado e feliz;
- Feliz, pois o interesse da maioria dos meus alunos é querer mostrar o potencial e não se apegam às notas.
- Feliz, pois a Arte provoca sensações, boas ou ruins, mas provoca. Tira a pessoa do pensamento cômodo.
- Feliz, pois na Arte o que vale é a ideia. (ELABORAÇÃO COLETIVA).

O fechamento desse encontro foi efetivado com uma transposição de linguagem em ritmo de avaliação dialógica e reflexiva. Ao final, como atividade extra da formação, foi sugerido que cada um produzisse uma obra a partir das reflexões vivenciadas. Essas criações deveriam ser levadas, concluídas ou inacabadas, para o encontro seguinte.

5.3.5 Décimo encontro/formação

A) Acolhimento

Com os participantes sentados nas carteiras dispostas em círculo, o pesquisador informou-lhes que o objetivo do encontro seria a apresentação da produção artística deles. Como havia três participantes que, por motivos justificáveis, ainda não tinham identificado sua poética artística, o acolhimento seria essa atividade. Desse modo, sugeriu-se que os membros que já tivessem passado pela experiência de identificação de sua própria poética artística se dividissem em três grupos, os quais deveriam ser compostos com base nas experiências vividas de seus elementos (de identificação da poética artística pessoal), com apoio do pesquisador, faria a mediação para a identificação da poética artística pessoal.

Cada grupo foi constituído com quatro componentes (de posse da experiência de identificação da poética artística) e o participante que iria viver o processo mediado pelos colegas, com a ajuda do pesquisador. Cada um dos três grupos, na sua vez, mediou o processo, enquanto os demais se posicionaram na condição de observadores. E assim os participantes mostraram que compreenderam o recurso metodológico já experienciado e, de fato, realizaram uma mediação com resultados bem coerentes.

B) Atividade de sensibilização

A fusão entre a atividade de sensibilização e a experimentação artística e estética se pautou na fruição de uma “mostra” dos trabalhos organizada pelo próprio grupo. Os indivíduos reuniram todas as obras produzidas no primeiro laboratório, com os trabalhos oriundos da poética artística pessoal, e no segundo laboratório, com os trabalhos inspirados por fatos socioculturais e políticos. Cada um mostrou e falou de suas obras, evidenciando os pontos importantes em suas experiências vividas no processo até chegar ao resultado final.

Obras representando o desdobramento da poética pessoal

Figura 21 – Reviravolta II (P1)



Fonte: Acervo do pesquisador (2015).

Figura 22 – Movimento (P3)



Fonte: Acervo do pesquisador (2015).

Figura 23 – Dualidade II (P5)



Fonte: Acervo do pesquisador (2015).

Figura 24 – Segurança II (P7)



Fonte: Acervo do pesquisador (2015).

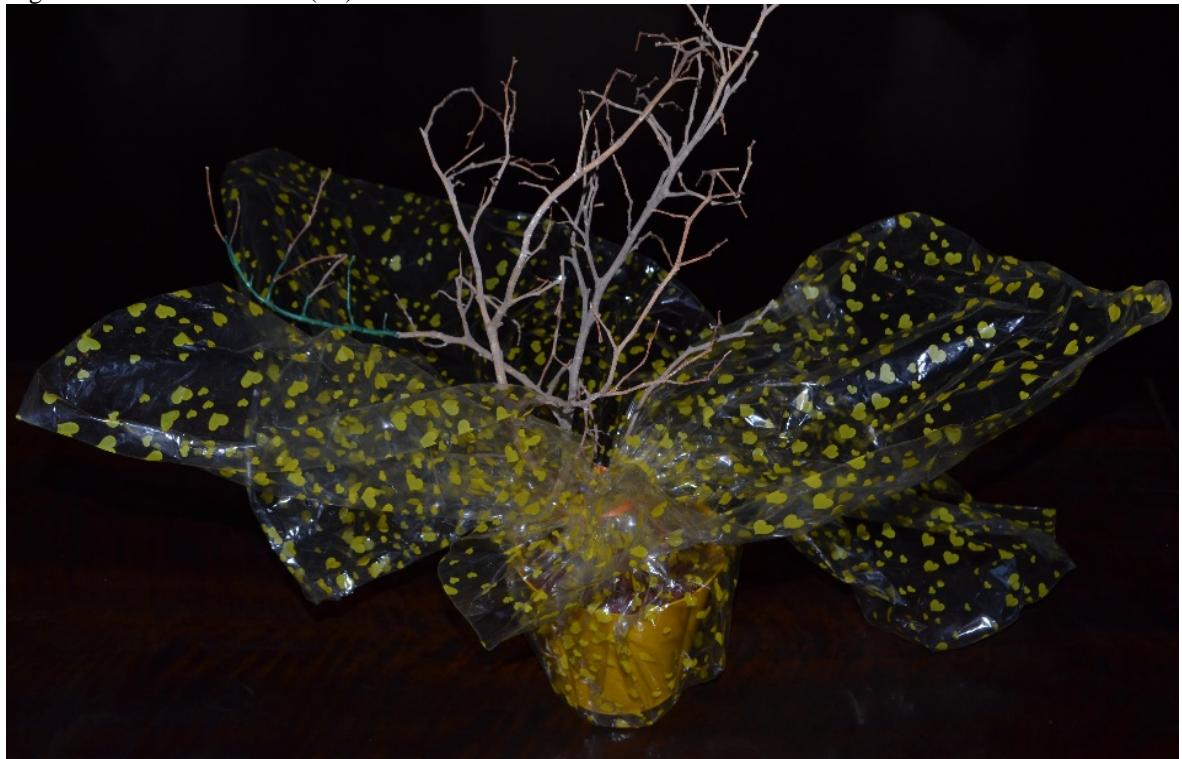
Obras representando o que é ser professor de Artes Visuais na escola pública

Figura 25 – Ser professor de Artes (P6)



Fonte: Acervo do pesquisador (2015).

Figura 26 – Natureza morta (P7)



Fonte: Acervo do pesquisador (2015).

Figura 27 – Bola do mundo (P8)



Fonte: Acervo do pesquisador (2015).

C) Avaliação dialógica e reflexiva

O pesquisador convidou os sujeitos para a avaliação dialógica e reflexiva. A primeira questão que apareceu dizia respeito à relação entre Arte e Educação. Pesquisador e participantes continuavam em círculo, no qual se conversou sobre o seguinte questionamento: *O que pode a Arte na Educação escolar da contemporaneidade?*

O investigador iniciou dizendo que não existe diferenciação entre a Arte que está fora da escola e a que acontece dentro dela. Ele relatou que a força da Arte é única e declarou que esperava que todos ali presentes partilhassem do mesmo olhar. Evidenciou que a Arte exerce um forte poder de afecções sobre as pessoas, que ela não existe para ser explicada, mas para se implicar. Segundo ele, a Arte provoca deslocamentos e conduz os indivíduos a encontrar-se consigo mesmos; é muito difícil construir um ambiente que faça com que se libertem os sujeitos do controle e da homogeneidade. Sobre isso, ele mencionou, por exemplo, que as escolas de hoje fazem questão de criar ambientes controladores.

O pesquisador asseverou que o mundo real e o fantástico/virtual se integram, que, nesse sentido, a escola precisa se atualizar e acompanhar esse paradigma; que a Arte deve ser atual, contextualizada, e não trabalhada de modo obsoleto, controlador como há algumas décadas. Conforme seu posicionamento, a Arte deve revolucionar o método tradicional de

ensino. O pesquisador encerrou a fala dizendo que acredita que a Arte tem a potencialidade de quebrar paradigmas, e isso o faz vislumbrar a possibilidade de que um dia ela seja trabalhada na escola sob um modelo diferente do atual sistema padronizado.

O pesquisador deu oportunidade para que os participantes falassem; eles, no entanto, disseram que gostariam de se pronunciar em outro momento, uma vez que o tempo do encontro já estava muito estendido. Para finalizar o encontro, como sempre, pediu-se que fossem dadas palavras que representavam a poética do dia: bem-estar, interação, contente, desafio, descoberta, aprendizado, inovação.

Figura 28 – Horizonte 7



Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2015).

Na proporção que os participantes mergulhavam nas experiências estéticas propiciadas pelos experimentos artísticos, as percepções foram se ampliando e, assim como as concepções sobre o ensino de Artes Visuais, as nuvens também foram ficando mais densas.

5.4 Planejamento e supervisão com os participantes para as vivências de estratégias metodológicas em sala de aula do 6º ao 9º anos

O planejamento e a supervisão realizados pelo pesquisador junto aos participantes sobre as vivências de estratégias metodológicas em sala de aula do 6º ao 9º anos tiveram

como foco principal tratar das características de um ambiente propício para a execução das atividades em Artes Visuais na instituição escolar, da importância das sequências das etapas da metodologia do trabalho em ateliê de Artes Visuais e da postura do professor na mediação dos experimentos artísticos e estéticos. O objetivo dessa fase da pesquisa foi escutar, refletir e elaborar, com cada participante, o planejamento para a execução de estratégias metodológicas em sala de aula do Ensino Fundamental.

Nessa etapa, os sujeitos da pesquisa, com a supervisão do pesquisador, individualmente, elaboraram um planejamento pedagógico em Artes Visuais para ser executado com seus alunos nas turmas de 6º a 9º anos. O planejamento se embasou nos encontros/formação do *Curso experimental de formação continuada em metodologia do ensino de Artes Visuais – uma proposta a partir de experimentos artísticos e estéticos no Ensino Fundamental*.

A motivação do planejamento se pautou na experimentação da metodologia ora aplicada no curso. Portanto, após os professores vivenciarem essa metodologia na condição de participantes da pesquisa (sujeitos pesquisados), eles se deslocaram para a condição de educadores, adequando suas ações docentes à referida proposta de ensino de Artes Visuais. Nas sessões reflexivas mediadas pelo pesquisador, eles tiveram a oportunidade de avaliar todos os seus processos de ações pedagógicas com a metodologia experimental.

5.5 Apreciação estética em Artes Visuais

As apreciações estéticas em Artes Visuais aconteceram como atividades extras, em exposições em galerias de Artes Visuais, em visitas a salas de projeções de filmes (cinemas) e em casa, assistindo aos vídeos indicados pelo pesquisador: *Quem tem medo de Arte Contemporânea*, *Lixo extraordinário* e *Olhares nômades*. O objetivo dessas atividades foi ampliar o repertório no campo das visualidades e também motivar para a apreciação e reflexão das configurações artísticas e estéticas em Artes Visuais.

Os participantes receberam um roteiro (Apêndice G) para as apreciações estéticas – específico para as exposições de Artes Visuais –, o qual solicitava: identificação do local (com um breve histórico do lugar), abordagem sobre o artista, título da exposição, linguagem de apresentação das obras, categoria da exposição (individual ou coletiva) e comentário acerca do que mais chamou a atenção durante a experiência de apreciação estética na exposição.

5.6 Vivências de estratégias metodológicas em Artes Visuais vividas pelo professor em sua própria sala de aula

As vivências das estratégias metodológicas em Artes Visuais experienciadas pelos professores participantes desta pesquisa, em sua própria sala de aula, foram literalmente calcadas no ensino de Artes Visuais do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, com base nos experimentos artísticos e estéticos. Os pontos-chave das práticas docentes foram a relação entre educador, aluno e produção artística e a avaliação das suas estratégias de ensino. O objetivo foi promover situações para que os participantes desenvolvessem alternativas didático-metodológicas de apoio e estímulo ao discente na ação educativa em Artes Visuais, em prol do desenvolvimento do pensamento artístico, a partir da identificação da poética artística pessoal.

Nessa fase da pesquisa, os sujeitos tiveram a oportunidade de executar o seu plano de ação docente, em suas próprias salas de aula, fundamentados nas experiências desenvolvidas nos encontros/formação do *Curso experimental de metodologia do ensino de Artes Visuais – uma proposta a partir de experimentos artísticos e estéticos no Ensino Fundamental*.

No curso experimental, os participantes vivenciaram propostas metodológicas do ensino de Artes Visuais com base em dois campos de ação: 1) Produção artística com foco na subjetividade do aluno a partir da poética artística pessoal e 2) Produção artística com apoio nas reflexões do contexto sociocultural e político do educando. Ambas as dimensões da criação poética podem ser representadas com as mais distintas das linguagens (modalidades) de Arte Contemporânea já mencionadas anteriormente.

Aqui serão apresentadas experiências da ação docente dos participantes realizadas em duas escolas, a primeira com os resultados da produção artística fundamentados na poética artística pessoal dos alunos e a segunda com resultados da produção artística calcados no contexto sociocultural e político dos estudantes.

A produção artística da Escola Municipal Professor Martins de Aguiar, pertencente à Secretaria Executiva Regional I (SER I), sob a ação pedagógica da participante 5 (P5), teve como foco a poética artística pessoal dos aprendizes. A produção apresentada foi o resultado do trabalho de todas as turmas do 6º ao 9º anos. Sobre o resultado das estratégias metodológicas (assentadas no curso experimental) realizadas em sua própria sala de aula, P5 fez algumas considerações, dizendo que:

[...] Esta metodologia é muito inovadora e o mais importante é que ela foca no aluno, e não na reprodução mecânica a partir de modelos já prontos. O essencial é que trabalha também a subjetividade do aluno. É fantástico vê-los buscando dentro de si suas questões existenciais e transportando tudo isso para a obra de Arte [...] os alunos demonstraram empolgação com o trabalho, criaram, empenharam-se, envolveram-se e, de fato, levaram o trabalho bem a sério.

A respeito das etapas do processo de construção do trabalho com seus discentes em sua sala de aula, P5 discorreu sobre como ela fez a mediação até chegar ao produto final.

[...] foram mais ou menos dois meses de aula, iniciei desde o movimento corporal, com a dança, passei para o desenho com rabisco, depois eles foram identificando as imagens. Em círculo, fui conversando com cada um por vez, tentando identificar a poética de cada um. Nesse intervalo, levei os alunos para a exposição do Salão de Abril e para o Centro Cultural Banco do Nordeste. Em sala, nós conversamos sobre as obras que eles viram. Depois mostrei o vídeo *Ensino de Arte: um espaço poético* e, após tudo isso, eles começaram a produzir suas obras [...] eu disse que eles poderiam fazer do modo que eles tivessem habilidades. Informei das diferentes formas e deixei-os livres.

Quanto a seus resultados, a docente afirmou que estava satisfeita e evidenciou que o mais importante foi que a metodologia lhe fez enxergar em seus alunos o que antes não conseguia ver.

[...] Descobri coisas da vida deles que, de outra forma ou com outra metodologia, não daria para saber sobre o lado subjetivo de cada um [...] Os vi sendo eles mesmos. Sentiram-se contemplados [...] eles são os protagonistas [...] essa metodologia permite que eles transgridam através da expressão artística. (P5).

Ficou muito evidente a autonomia, o empenho e a propriedade de cada um ao falar de sua própria obra. Demonstraram-se autores da poética de seus próprios trabalhos e justificaram muito bem que suas obras eram resultado de suas questões pessoais e existenciais, que tudo fazia muito sentido para eles. Outro ponto importante foi a relação coerente entre a poética pessoal (o pensamento) e as configurações (visuais) das formas poéticas. Os alunos sentiram-se autorizados para falar de suas criações artísticas (suas obras) efetivamente.

Apresenta-se, a seguir, a produção artística da Escola Municipal Teresinha Parente, pertencente à SER V, sob a ação docente do participante 3 (P3), com base na pedagogia defendida por esta tese doutoral. A produção exposta foi realizada a partir de uma ampla reflexão pertinente a um tema do contexto sociocultural e político relevante na comunidade da escola, por razão de a população ser composta parcialmente de negros. No caso, foi a partir do tema: *Ancestralidade, cultura e história afro-brasileira*, o qual foi

trabalhado com todas as séries do 6º ao 9º anos, ou seja, com toda a escola. Adiante, expõe-se a poética de um educando acerca de um saber produzido por ele mesmo na escola.

Figura 29 – Poética da saudade



Fonte: Acervo do pesquisador (2015).

A minha poética é ‘saudade’, há pouco tempo, há menos de um ano, eu perdi minha mãe. Foi a maior perda de minha vida, e estou representando a minha saudade e como meu coração ficou triturado com essa grande perda, que foi a pessoa mais importante de minha vida, minha mãe. (DISCENTE 1, 9º ano A).

Figura 30 – Poética da liberdade



Fonte: Acervo do pesquisador (2015).

A minha poética é ‘liberdade’, eu fiz uma gaiola com um pássaro preso, que representa grande parte de minha vida, e um pássaro livre fora da gaiola, que representa como estou vivendo agora. Ambos me representam, mas agora me sinto livre como esse pássaro fora da gaiola. (DISCENTE 2, 8º ano B).

Figura 31 – Poética do mundo vivido



Fonte: Acervo do pesquisador (2015).

Nesta obra, eu represento minha poética, que é ‘meu mundo’, aqui estou representando o que gosto. Coloquei objetos que fazem parte do meu mundo, que têm a ver com minha vida, comigo mesma. Eu consegui expressar muito bem o que sinto. (DISCENTE 3, 9º ano B).

A visita do pesquisador à escola o surpreendeu positivamente pelo nível de mobilização e envolvimento de todo o alunado da instituição em torno do projeto do professor (participante desta pesquisa) de Artes Visuais. O pesquisador, ao perguntar ao docente como ele havia conseguido afetar toda a escola com o projeto, com muita satisfação, o educador logo respondeu:

Quando eu descobri que a minha poética é o ‘movimento’, eu não parei mais. Eu venho numa efervescência de criatividade enorme, fiz um projeto que já estou encerrando e já vou começar outro. A minha atitude de professor é consequência de minha poética, que identifiquei no curso experimental. É assim que estou desdobrando minha poética artística pessoal, essa ação docente em Artes na escola é minha grande obra. Esse movimento está me dando a oportunidade de também estar aflorando o movimento da criatividade e expressividade dos meus alunos. (P3).

O participante discorreu sobre toda a execução do planejamento, falando de cada etapa e de sua postura na mediação docente.

Neste projeto, cujo tema é Ancestralidade, cultura e história afro-brasileira, trabalhei com todas as séries do 6º ao 9º anos, ou seja, com toda a escola [...] dado o tema, solicitei que cada um fizesse suas pesquisas. Em seguida, depois de uma ampla discussão a respeito da complexidade de estudos feitos por eles aprofundando o tema, sugeri que cada um livremente criasse sua obra. Fizeram trabalhos individuais e em grupo. Eu só sugerir as possibilidades de expressão, como painéis, vídeos, pintura, grafite, e cada um usou a linguagem com que mais se identificava [...] embora eu seja professor de Artes Visuais, dei liberdade para que se expressassem livremente em todas as linguagens. Eles elaboraram produtos nas linguagens da Música, da Dança, do Teatro e das Artes Visuais. Ao final,

estabeleci uma data para a apresentação de tudo o que foi produzido durante a execução do projeto já planejado. (P3).

De fato, a produção artística de toda a escola deu-se em várias linguagens: Artes Visuais, com pinturas, desenhos, esculturas de argila, colagens e outras obras com técnicas mistas; dança, com muitas apresentações em pequenos grupos e individuais; música, com ritmos afro-brasileiros (com uso dominante de tambores, baquetas, agogô, percussão, etc.); e teatro, com apresentações de grupos teatrais.

Eles estão tendo a oportunidade de lidar com o sentimento deles, ao invés de estarem na rua, estão criando aqui na escola. E isso é a expressão do sentimento deles, ninguém está botando fala na boca deles [...] a subjetividade deles está presente nestas criações, no que eles já vivenciaram, na experiência deles. Então, eles trazem a expressão própria da vida deles. Meu papel não é ensinar, é lapidar, é fazê-los brilhar. Eu trabalho a pessoa de meu aluno [...] não exijo que seja bonito, que seja belo, eu dou orientação para eles fazerem o que tem sentido para eles mesmos, que façam o que seja belo e bonito para eles mesmos [...] o que vão ser profissionalmente no futuro não importa, o objetivo é torná-los mais humanos, pessoas sensíveis. Gostaria muito que a escola percebesse isso, que a Arte não é uma fatia do bolo, a Arte é o bolo. (P3).

Quando o pesquisador interrogou sobre o envolvimento dos alunos com as apresentações deles próprios, o participante respondeu dizendo que:

A escola é o grande pano de fundo para a saída social deste alunado, todos desta escola trabalham e vivem nesta redondeza (no bairro). Nas últimas semanas, estão vindo à escola no contraturno, ensaiando, aprimorando os seus trabalhos para o dia da apresentação. Eles têm uma enorme carência cultural, carência de lazer e de segurança [...] querem passar o dia inteiro na escola produzindo, às vezes, temos que mandar os alunos para suas casas. (P3).

A fala do participante levou o pesquisador a pensar que aquela proposta de ensino, com base nos experimentos artísticos e estéticos, trabalhada com todo o apoio dos gestores escolares e somada à motivação e à segurança do docente (proposta planejada e executada com supervisão), estava possibilitando ao educador a percepção de que, efetivamente, o ensino de Artes Visuais estava propiciando um grande vínculo do alunado com a escola. Vale lembrar que a produção artística dos estudantes não se reduziu apenas aos cinquenta minutos semanais da referida disciplina. Com efeito, a direção da escola liberou materiais e espaços físicos para a execução de todas as propostas, inclusive liberando os espaços no contraturno para que os educandos os utilizassem.

Apresenta-se, a seguir, a produção artística dos alunos.

Figura 32 – Poética sobre a cultura afro-brasileira



Fonte: Acervo do pesquisador (2015).

Esse trabalho representa nossa cultura afro-brasileira. Antes eram só umas ‘atividadezinhas’ e tudo feito dentro da sala. Era pouca coisa, a gente não tinha que se apresentar, agora, sim, a gente tem que se apresentar, a gente quer ensaiar muito para ficar bem bonito na hora da apresentação. (DISCENTE 4, 9º ano C).

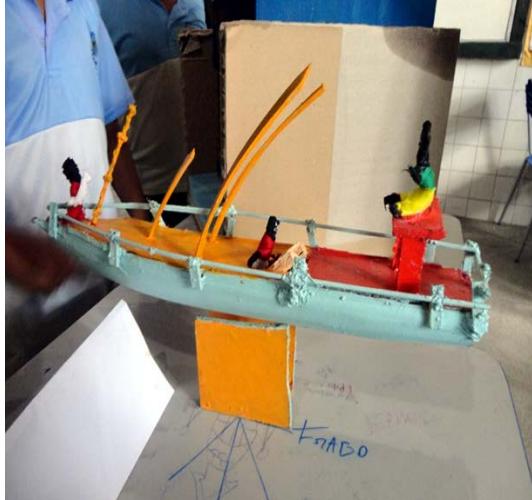
Figura 33 – Poética representativa do negro brasileiro



Fonte: Acervo do pesquisador (2015).

Esse trabalho representa o negro brasileiro. Com esse projeto de Arte, eu e meus colegas estamos sempre aqui na escola, no outro turno para melhorar nossos trabalhos para a apresentação. Às vezes, o professor sai até da sala onde estamos para ajudar a gente. (DISCENTE 5, 7º ano).

Figura 34 – Poética representativa do navio transportador de escravos negros



Fonte: Acervo do pesquisador (2015).

Esse barco que eu fiz é sobre o navio negreiro que trazia os escravos para trabalhar aqui no Brasil [...] o professor falou dos navios e tive a ideia de fazer um navio representando a vinda dos negros. Eu aprendi muitas coisas da nossa história. Esse é o meu trabalho de Arte. (DISCENTE 6, 6º ano).

5.7 Sessões reflexivas de avaliação do ensino de Artes Visuais no 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental

A avaliação do ensino de Artes Visuais do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental foi realizada em duas sessões reflexivas com todos os participantes da pesquisa, sob a mediação do pesquisador. Os resultados sistematizados surgiram das concepções dos participantes diante da comparação das experiências docentes antes e depois dos encontros/formação do curso experimental. Essas sessões tiveram como objetivo provocar reflexões sobre as estratégias metodológicas adquiridas nas experiências vividas, comparar as preconcepções acerca do ensino de Artes Visuais do professor com suas concepções posteriormente vividas no curso experimental e, por fim, sistematizar os dados dessas avaliações, os quais serviram para compor o *corpus empiricus* desta pesquisa.

5.7.1 Décimo primeiro encontro/formação

A) Acolhimento

No acolhimento, foi esclarecido que o objetivo do encontro era realizar a primeira *sessão reflexiva coletiva*, oportunidade em que cada participante falaria de sua experiência nos encontros do trabalho de campo da pesquisa e também do *Curso de metodologia do ensino de Artes Visuais – uma proposta a partir de experimentos artísticos e estéticos no Ensino Fundamental*. O pesquisador informou que o encontro seguiria a seguinte metodologia: acolhimento, atividade de sensibilização, sessão reflexiva e avaliação dialógica e reflexiva.

O investigador lembrou que esse seria o penúltimo encontro presencial e retomou as questões do primeiro encontro/formação, fazendo uma breve rememoração, lembrando aos participantes que todos chegaram ao curso experimental cheios de expectativas e que aquele era o momento de fazer uma reflexão a partir da questão geradora: *Qual a relação entre as expectativas e o alcançado nos encontros do Curso de metodologia do ensino de Artes Visuais?* Em seguida, convidou o grupo para atividade de sensibilização.

B) Atividade de sensibilização

O pesquisador sugeriu aos demais que formassem um círculo e que, sentados de modo bem confortável e de olhos fechados, procurassem esquecer o mundo lá fora e voltassem a atenção para si, observando a respiração (o fluxo de ar que entra e sai das narinas). Em seguida, a meia-luz, ao som de Gandalf, “*Creatures of god*”, como fundo musical, realizou-se um experimento de rememoração, no qual se deveriam buscar breves lembranças de todo o percurso dos encontros do trabalho de campo da pesquisa.

Para tal, foram utilizadas algumas perguntas como mote: O que conseguem se lembrar das expectativas em relação ao curso? O que marcou nos encontros de fundamentação teórica? Como foram as experiências vividas nos laboratórios de Artes Visuais? O que esses encontros proporcionaram em relação à sua vida pessoal e à sua vida profissional? Como se sentiram durante o percurso desses encontros e como estão se sentindo agora?

Após essas interrogações, o pesquisador solicitou que os participantes abrissem os olhos, cada um no seu ritmo, e esperassem, pois dentro de um instante começaria a primeira sessão reflexiva.

C) Sessão reflexiva

A sessão reflexiva foi videogravada com a câmera num tripé guiada pelo pesquisador. Participantes e pesquisador se dispuseram sentados em cadeiras ordenadas em círculo. O objetivo foi dar voz a cada um, tendo como estímulo a pergunta norteadora do encontro: *Qual a relação entre as expectativas e o alcançado nos encontros do Curso de metodologia do ensino de Artes Visuais?* Outros questionamentos apareceram como provocações aos participantes: Como era a prática docente em Artes Visuais antes desses encontros/formação? Quais expectativas mobilizaram a vinda de vocês para estes encontros/formação? O que mudou após os encontros/formação e o que pretendem fazer em relação às suas ações docentes?

O conteúdo dessa primeira sessão reflexiva consta como fonte para o *corpus empiricus* desta pesquisa.

D) Avaliação dialógica e reflexiva

O pesquisador sugeriu que fosse feita uma sistematização de todas as falas dos participantes. Para isso, deu um tempo para discussões em subgrupos e, em seguida, um representante de cada grupo fez suas anotações na lousa. O investigador direcionou as considerações finais dessa etapa lendo cada um dos tópicos e fazendo comentários direcionados aos grupos. Em alguns momentos, os participantes teceram observações.

Estes foram os resultados da sistematização das falas dos sujeitos:

- ✓ A visão de antes sobre o ensino de Artes era superficial, agora a visão era mais profunda, fundamentada e verdadeira;
- ✓ A liberdade é o mais importante na produção artística;
- ✓ O conhecimento gera segurança para lidar com a Arte na sala de aula;
- ✓ Com a poética, trabalha-se mais a sensibilidade do aluno, o que traz resultados surpreendentes;
- ✓ Reflexão sobre o estado de acomodação na sala de aula por falta de informações e conhecimentos;
- ✓ O curso experimental provocou vontade de entrar em contato mais profundamente com as Artes Plásticas;
- ✓ Os encontros/formação viabilizaram uma maior reflexão sobre o que é possível fazer em sala de aula com o pouco tempo (cinquenta minutos por semana);
- ✓ O novo olhar sobre a Arte direcionou para um novo olhar para a vida;
- ✓ A Arte traz condições para os alunos se sentirem valorizados;
- ✓ Com essa proposta metodológica, a Arte faz perder o medo de errar, pois toda expressão é individual, é única, e não há erro;
- ✓ A Arte traz liberdade interior;
- ✓ A Arte provoca sensações, emoção, sentimentos e potencializa a ação;
- ✓ A Arte é interdisciplinar;
- ✓ Não vale a pena trabalhar com Arte tendo como objetivo a atribuição de uma nota.

As palavras que representaram a poética do encontro foram: original, único, confiante (3), feliz (2), criador, ansiosa, expectativas (2).

Figura 35 – Horizonte 8



Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2015).

5.7.2 Décimo segundo encontro/formação

A) Acolhimento

O acolhimento foi realizado fora da sala de aula, onde o pesquisador recebeu os participantes e informou que, para o último encontro presencial, havia preparado um *experimento com estímulos sensoriais* no qual cada um vivenciaria essa experiência sendo guiado descalço e com os olhos vendados (um por vez). O grupo iria aguardar fora da sala até que todos fossem conduzidos para dentro dela, local em que deveriam elaborar um relato por escrito cujo foco seria a vivência sentida naquele experimento. Em seguida, seria realizada a última sessão reflexiva e o último encontro presencial.

B) Atividade de sensibilização

Nesta experiência³⁶ estética, o participante foi guiado pelo pesquisador a fim de que explorasse todos os estímulos postos intencionalmente na sala, para ativação de todos os

³⁶ Experiência inspirada no trabalho com objetos relacionais desenvolvido por Lygia Clark no trabalho denominado pela artista de estruturação do *self*. Essa experiência foi adaptada para a formação de Arte-Terapia do Instituto Aquilae pelo pesquisador Raimundo Severo Junior.

sentidos. O piso do ambiente foi todo revestido de plástico-bolha; foram colocados vários tecidos de diferentes texturas fazendo divisórias em disposição de varais por toda a extensão da sala; num dos cantos, foi colocada uma mesa com quatro grandes vidros de boca larga (diâmetro de 20cm), cada um contendo materiais diferentes: o primeiro com água, o segundo com palha de aço, o terceiro com balões de plástico vazios e o quarto com bolinhas de isopor e bola de gude (bolinhas de vidro). Sobre a mesa, foram postos um maço grande de folhas de arruda, um maço de folhas de manjericão e outro de folhas de mastruz. Em outra mesa, foram colocados vários instrumentos sonoros: um chocalho, vários maracás (com sons distintos), um guizo e um sininho. Sobre uma cadeira, havia uma caixa grande (tamanho equivalente a 60 litros) cheia de bolinhas de isopor; mergulhadas nas bolinhas de isopor, havia dez bolinhas (com 6cm de diâmetro) de plástico bem macias. Sobre outra cadeira, havia uma bandeja de frutas para degustação (uvas doces e azedas). No chão, havia pelo menos uns dez pedaços de tule com tamanhos de 1,20cm x 3,50cm, fazendo uma cascata que rolava pelo piso. A sala estava com uma temperatura ambiente de aproximadamente 17°C, com o ar aromatizado com eucalipto e com uma música contínua de sons extraídos da natureza (“Sinfonia pássaros” e “Sinfonia chuva”, de Antonio Carlos Marques).

Os participantes foram orientados a tocar em tudo o que encontravam, com muita liberdade para explorar ao máximo o ambiente, contemplando todos os sentidos: degustar as frutas (paladar), manipular os instrumentos (tato), decifrar os diferentes sons (audição) do ambiente, tocar e esfregar as ervas nas mãos e cheirar (tato e olfato), introduzir as mãos nos vidros e decifrar os materiais através do contato sensorial (tato), pôr os braços na caixa grande de bolinhas de isopor (tato), etc.

Após o percurso de explorações sensoriais, o participante sentava na cadeira, de olhos vendados, sendo orientado pelo (guia) pesquisador para ficar ali até que sentisse a necessidade de tirar a venda dos olhos. Ao tirar a venda, o indivíduo deveria se servir do que havia sobre a mesa (tortas, doces de chocolate e de avelã, sucos e refrigerantes), conhecer o ambiente (visão) e fazer um paralelo entre a experiência vivida (fantasia) e o cenário (realidade).

C) Sessão reflexiva

Os participantes, após terem vivenciado a atividade de sensibilização, estavam todos estesiados e manifestando o desejo de verbalizar o que estavam sentindo. A segunda sessão, assim como a primeira, foi videogravada. A disposição de todos sentados em círculo

facilitou a mediação do pesquisador e o manuseio da câmera no tripé. As perguntas norteadoras que mobilizaram a sessão reflexiva foram: O que você aprendeu nesses encontros? O que você vai fazer com o que aprendeu? Em que a metodologia abordada poderá contribuir para o ensino de Artes Visuais na escola?

Todos os participantes se posicionaram dando os seus depoimentos. O conteúdo das duas sessões (da primeira e da segunda sessão), somado aos demais dados adquiridos durante o trabalho de campo (curso experimental), constituiu-se como fonte para o *corpus empiricus* deste estudo, gerando cinco núcleos de sentidos assim denominados: i) poética do experimento artístico mediado pela poética pessoal; ii) poética do deslocamento da reprodução de modelos para a experimentação; iii) poética da liberdade de criação; iv) poética da segurança na docência em Artes Visuais; e v) poética da Educação da sensibilidade.

D) Avaliação dialógica e reflexiva

A sala estava ambientada objetivando propiciar aos participantes um mergulho numa experiência estética que pudesse afetar todos os sentidos: visão, audição, olfato, paladar e tato. Quando o pesquisador perguntou sobre o que marcou o último encontro, a experiência sensorial da sensibilização se fez como figura do encontro.

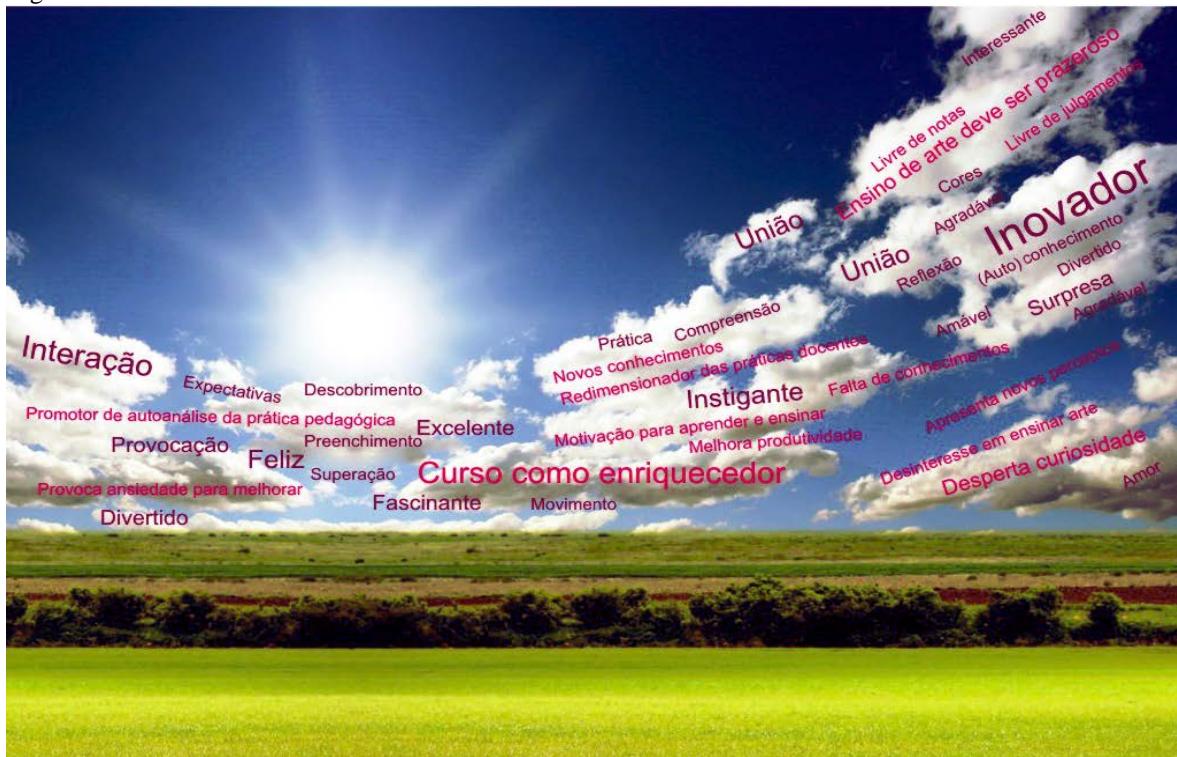
Essa experiência sensorial foi incrível. Quando eu tirei a venda, eu sabia que era a sala, mas não imaginava que a sala estava toda... [...] com pouquinhas coisas, dá para a gente ter várias sensações... [...] os tecidos, a água, os objetos, o cheiro, as bolinhas de isopor [...] Eu tenho certeza que seria um sucesso essa experiência aqui numa escola, numa feira de Ciências, de Arte. Isso aqui, com essa simplicidade, já dá para ter uma ideia de que isso é muito interessante. (P4).

Parecia que estava numa floresta, devido ao som dos pássaros, é interessante porque parece que a gente está em algo bem maior, né? Não associei que estava dentro de uma sala de aula. Senti todas as sensações, os cheiros, o gosto, os sons, foi fantástico. (P5).

Nosso último encontro foi belíssimo, estético e artístico [...] vivenciei uma oficina de experimentos. Com os olhos vendados, senti a temperatura do ar, os cheiros, os ruídos, apalpei objetos de variadas dimensões e texturas. O ambiente estava confortável, grande e mágico. Foi pura fantasia e diversão. (P8).

Ao final, além dos relatos citados, outros participantes revelaram as impressões que mais lhes marcaram, abordando que as sensações transitaram do medo à felicidade. Pode-se concluir que o encontro alcançou seu objetivo, na medida em que todos foram afetados, provocando muitas falas e, sobretudo, descrições de suas percepções sentidas.

Figura 36 – Horizonte 9



Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2015).

Chega-se ao processo final da fusão de horizontes, o qual mostra as mudanças de visões e percepções dos participantes sobre onde se origina o processo de criação das Artes Visuais e a forma de melhor expressá-las. E assim foram explicitadas, em imagens de “nuvens e horizontes”, suas mudanças de visões: das *preconcepções* às *concepções* do ensino de Artes Visuais.

O próximo capítulo apresentará as análises descritivas do *corpus* adquirido no trabalho de campo – poética do encontro – deste estudo, fazendo uma análise entre o *antes* e o *depois* do curso experimental, aqui nesta tese denominado de *preconcepções* e *concepções* adquiridas pelos participantes em diferentes fases de suas trajetórias, ou seja, como alunos do Ensino Básico, como docentes no Ensino Básico e no atual momento, após experiências vividas nos encontros/formação.

6 POÉTICA DOS RESULTADOS

“Nenhum grande artista vê as coisas como realmente são. Caso contrário, deixaria de ser um artista.”

(Oscar Wilde)

6.1 Poética da vivência dos participantes anterior aos encontros/formação

A pesquisa de campo envolveu a realização de um curso experimental e foram colhidos dados antes e depois de sua realização. Trata-se, portanto, de uma pesquisa do tipo *antes e depois*, conforme indicado no capítulo sobre a metodologia. Este capítulo apresenta as análises descritivas do *corpus empiricus* deste estudo, com dados colhidos *antes* do curso experimental já referido. A apresentação dos achados é feita seguindo a sequência de atividades desenvolvidas no trabalho de campo, a saber: i) a poética da expectativa dos professores participantes sobre o curso; ii) a experiência dos professores participantes da pesquisa enquanto alunos de Artes na Educação Básica; iii) a experiência dos professores participantes na condição de docentes na disciplina de Artes Visuais na Educação Básica; e iv) a experiência vivida nos encontros/formação do curso experimental.

6.1.1 A expectativa dos professores participantes sobre o curso

Como dito, a concepção do curso exigia a participação do pesquisador e dos professores que foram selecionados como participantes (alunos). Sendo assim, a primeira providência foi solicitar que cada candidato prenchesse um questionário no qual era solicitado que ele explicitasse suas expectativas em relação ao curso. Esse recolhimento de informações, como se pode deduzir, foi o marco inicial para a programação das atividades, em decorrência da metodologia adotada, cujo princípio metodológico básico foi deixar que as coisas aparecessem por si mesmas.

O primeiro achado interessante é que, para os professores da disciplina curricular de Artes Visuais³⁷ que não tiveram a devida e necessária formação na área, a grande

³⁷ O ensino de Arte na Educação escolar se dá através de quatro linguagens distintas: Música, Teatro, Dança e Artes Visuais. De acordo com a cultura escolar do município de Fortaleza – Ceará, quando se refere ao ensino de Artes Visuais inserido no currículo da Educação escolar, diz-se Ensino de Artes.

expectativa foi pautada pelo desejo de poderem se sentir respaldados em sua atuação como docentes de Artes. Para eles, então, o ato de participar de um curso oferecido pela Universidade Federal do Ceará (UFC) parecia-lhes conferir *legitimização pedagógica* para ocupar o lugar de professor de Artes Visuais do 6º ao 9º anos, atividade exercida por eles há mais de três anos no sistema de ensino público municipal. O excerto adiante comprova essa expectativa.

Não possuo formação na área [...] meu interesse é legitimar a prática no ensino de Artes [...] Apropriação e aprofundamento dos conteúdos na área de Artes e Educação, que não fizeram parte da minha graduação [...] Assegurar a nós, professores de Arte, o ensino de Artes Visuais, uma possibilidade de sua inserção autêntica. (P1, P6, P7).

A formação, como dispositivo de difusão de saberes, realizada de modo autêntico, também foi mencionada como elemento de fortalecimento e segurança pessoal, sendo referendada por um professor com formação na área do ensino de Artes, ao assegurar que “O curso pode ampliar consideravelmente a *autoestima*, a segurança e o conhecimento profissional.” (P4, grifo do pesquisador). Deduz-se dos depoimentos que a participação no curso vislumbra o fortalecimento técnico dos docentes, tanto na dimensão pessoal como na profissional.

De forma mais direta, a aquisição de conteúdos específicos sobre a área de Artes Visuais foi confirmada e detalhada por todos os participantes, conforme se constata nos depoimentos a seguir.

Ampliar e atualizar o conhecimento da história das Artes Visuais e das vivências dos recursos utilizados no decorrer do curso [...] envolvendo tanto atividades teóricas e atividades práticas para as Artes Visuais. (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8).

Aprender a abordar a história da Arte sem cair na monotonia. Saber o momento certo de usar o desenho e a pintura em uma turma numerosa. Entender a imagem que o aluno produz e como interpretá-la. Usar a reciclagem para explicar a necessidade da sustentabilidade biológica, como abordar a música sem ser habilitado em tal área, e muito mais. (P4).

Os educadores trataram a respeito de suas expectativas sobre a aquisição de conteúdos específicos da área como necessidade de ampliar os conhecimentos que eles reconhecem como base do currículo da disciplina de Artes Visuais. Nesse momento, citaram a história da Arte como conteúdo teórico e as atividades práticas como referencial para o fazer artístico. Além de especificar o que gostariam de aprender, por já reconhecerem como conteúdos importantes, houve professores que manifestaram o desejo de conhecer algo novo.

Adquirir novos conhecimentos acerca do ensino de Artes Visuais [...] Aprender uma metodologia nova [...] ou novas tendências do atual ensino das Artes [...] Que possa me proporcionar um novo olhar sobre o ensino de Artes Visuais [...] *Desenvolver novas habilidades para aplicar em minha prática de ensino.* (P1, P4, P5, grifo do pesquisador).

Embora tenham apresentado expectativas pelo novo no ensino de Artes Visuais, mencionando novas metodologias e novas tendências, os docentes referem-se ao ensino com ênfase na sua aplicabilidade. Reproduzem o papel da formação como um modo de se aprender para reaplicarem o que aprenderam. Assim é que quase todos os participantes visavam

[...] conhecer novos mecanismos para serem trabalhados no ambiente escolar [...] ‘novas’ ferramentas de ensino e aprendizagem em Artes Visuais [...] Refletir sobre minha prática, inovando os planejamentos e a atuação em sala de aula compatível com a realidade atual [...] métodos eficazes para aplicar em sala de aula [...] Através de técnicas que eu posso transformar em aulas práticas [...] ‘melhorar’ minhas ações de professor de Arte na escola em favor das Artes Visuais e seu ensino. (P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8).

Havia a expectativa de que a aprendizagem oferecida pelo curso seria mediada pelas trocas com os colegas, professores artistas, que imaginavam encontrar no curso, na medida em que “Um curso desse tipo é uma oportunidade única para *compartilhar experiências e aprender por meio de trocas* [...] Espero adquirir um aprendizado com os professores da área de Artes Visuais.” (P2, P4, grifo do pesquisador).

Ficou bem demarcado que a escolha voluntária pela participação no curso foi mobilizada pelo desejo de aquisição de novos conhecimentos e, sobretudo, pelo despertar de expectativas de que ampliar os conhecimentos na disciplina que lecionam implica a relação do saber ensinar conjugado com o poder, cuja conjunção gera não só a legitimidade profissional do lugar que ocupam como docentes de Artes Visuais, como também segurança pessoal traduzida em uma equilibrada autoestima:

Adquirir novos conhecimentos acerca do ensino de Artes Visuais [...] aperfeiçoar a minha metodologia de ensino. Assim como planejar melhor as aulas, organizar os conteúdos, dividindo-os por séries de forma mais didática, tendo a certeza de que estou transmitindo os conteúdos da forma correta, sem deixar coisas importantes passarem despercebidas. (P7).

Os depoimentos deixam claro que a adesão dos professores como participantes da pesquisa se deu em função de uma grande expectativa com relação à apropriação de saberes em Artes Visuais. Os docentes, por não terem formação específica na disciplina que lecionam, explicitam insegurança quanto às suas práticas pedagógicas, incertos a respeito da existência de

coerência entre o que fazem e aquilo que está previsto no currículo escolar. O desconhecimento das bases epistemológicas para embasar suas práticas docentes e a falta de oportunidades de trocas de ideias com os pares parecem gerar nos professores de Artes Visuais um sentimento de incapacidade e, em consequência, um não pertencimento no tocante à atuação docente. Há grande probabilidade de esses fatos influenciarem diretamente na qualidade do ensino.

Há professores que, mesmo não tendo formação na área de Artes Visuais, traziam a expectativa de “[...] ampliar os conhecimentos em Arte e tornar as aulas de Educação Física mais integradas à disciplina de Artes, a fim de torná-las mais atraentes para os alunos.” (P8). Esse posicionamento denota que o docente não quer abrir mão de seus conhecimentos e tenta interdisciplinar sua prática pedagógica, fortalecendo, desse modo, o ensino de Educação Física via integração com as Artes Visuais, disciplina que também pertence ao currículo do Ensino Fundamental com suas bases e saberes específicos.

Foi esse o quadro de expectativas e vivências expressas pelos participantes do curso. Como se constata, a visão é de aquisição e aprofundamento de conhecimentos para melhorar seu desempenho como educadores, porém de forma simplesmente reprodutiva e imitativa. Como decorrência, essa constatação remete a questão para o tema central desta tese, como se verá a seguir.

Numa de suas obras, Aristóteles (2011, p. 11) discute, longa e profundamente, sobre o problema da imitação nos vários ramos das Artes gregas produzidas durante o seu tempo. Ao tratar da gênese e dos gêneros de poesia, o filósofo é incisivo, ao asseverar que:

A tendência para a imitação é instintiva no ser humano desde a infância. Neste ponto distinguem-se os humanos de todos os outros seres vivos: por sua tendência para a imitação. Pela imitação adquirimos nossos primeiros conhecimentos, e nela todos experimentamos prazer.

Ora, se a imitação é “instintiva” no ser humano, ela pode ser considerada potência, logo, geradora de ato (conhecimentos). Com efeito, “[...] a potência é matéria, enquanto a forma é ato. E isso de duas maneiras: numa como [...] é o saber; na outra, como é o exercício do saber.” (ARISTÓTELES, 2013, p. 39). Levanta-se a pressuposição de que as formas de ensinar Artes abafaram a potência inata que os humanos trazem consigo, o que fornece base para o objeto deste estudo. A questão pertinente a ser posta, então, é: Essa potência para o saber poético é congênita ou adquirida? A resposta para esse questionamento vai ao encontro da busca desta tese, que é a resposta de que o ensino mediado pela poética artística pessoal do aluno visa a um ensino e a uma aprendizagem mais significativa.

6.2 A experiência dos professores como alunos de Artes na Educação Básica

A investigação das experiências artísticas e estéticas, no contexto escolar e/ou fora da escola correspondentes às séries iniciais até o 9º ano do Ensino Fundamental, solicita uma abordagem fenomenológica vinculada mais precisamente à fenomenologia de Heidegger (1971), a qual se define como uma ontologia hermenêutica existencial. A ontologia em Heidegger inaugura outra visão sobre o *ser* – diferentemente do conceito de ser na ontologia metafísica, tomado como essência e fundamento último. Em Heidegger, ser é possibilidade desdobrada em acontecimento, evento, ação: interpretação: “A interpretação não é o tomar conhecimento do compreendido, mas o desdobramento das possibilidades projetadas no compreender.” (HEIDEGGER apud FONSECA, 2005, p. 50).

O uso do relato autobiográfico se fez presente nesta pesquisa como recurso metodológico para o trabalho de campo na obtenção de dados através de um *Memorial das experiências artísticas e estéticas* vividas em dois momentos: i) experiências como alunos de Artes Visuais na escola e ii) experiências na condição de docentes de Artes Visuais.

A opção pelos recursos do método autobiográfico se deu por este privilegiar o processo formativo mediante contribuições significativas da tomada de consciência das experiências vividas, o que evidencia, dessa forma, que o processo formativo de professores deve ter em vista os seus saberes, a sua cultura, a sua história de vida. As histórias de vida estão hoje na encruzilhada da pesquisa, da formação e da intervenção, onde se cruzam outras correntes, tentando refletir e exprimir o mundo vivido para dele extrair e constituir novos sentidos (CATANI, 1998; JOSSO, 2008; NÓVOA, 1992, 1995; PINEAU, 2006).

Nóvoa (1995) assevera que o processo formativo dos docentes precisa transcender a visão acumulativa de cursos, conhecimentos e técnicas, devendo estar consubstanciado em uma ação pedagógica que favoreça a reflexão crítica sobre a sua prática pedagógica e a ressignificação constante da sua identidade pessoal e profissional.

Ao defender as práticas de formação contínua cujo núcleo seja a compreensão da vida e do ofício das pessoas, Nóvoa (1995) atribui-lhes um mérito indiscutível: o de situar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação. Esse autor considera que “[...] a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino.” (NÓVOA, 1995, p. 15).

A preconização de uma *atitude fenomenológica* nesta pesquisa aconteceu no sentido de objetivamente buscar uma *compreensão* (e não uma *explicação*) do universo do

ensino de Artes Visuais e das experiências originárias dos sujeitos. O método autobiográfico e o método fenomenológico buscam refletir a expressão direta dos sujeitos às voltas com o correr do mundo da vida ao darem forma e sentido a essas experiências.

As experiências artísticas e estéticas vividas pelos indivíduos aqui apresentadas, na condição de alunos na idade escolar, têm como base o fazer artístico e estético dentro e fora da escola. A concepção do ensino se dá com base numa transmissão de saber em Artes Visuais mediada por materiais expressivos, condição na qual o que se impõe enquanto saber em Arte é traduzir o pensamento em formas poéticas, e não descritivas.

6.2.1 A lembrança das experiências artísticas e estéticas escolares

Através do dispositivo utilizado para rememorar as experiências vividas no passado para compor o memorial – denominado de *visualização criativa* – os professores puderam resgatar lembranças de suas experiências artísticas e estéticas vividas na escola. Eles relataram suas vagas recordações, dando uma ideia da qualidade de suas experiências artísticas e estéticas desfrutadas nas suas aulas de Artes na escola, nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Tenho pouquíssimas lembranças das aulas de Artes, que na época chamava-se Educação Artística. Acho que não existia o professor específico nas linguagens de Artes como de fato acontece hoje [...] *os momentos destinados à Arte eram bastante vagos, até parece que não fazia parte do currículo*, até os materiais utilizados destinados para as aulas me fogem à lembrança. (P2, grifo do pesquisador).

Os professores (sujeitos) relatam suas lembranças trazendo uma ideia clara da frágil relação da Educação Artística com as demais disciplinas do currículo escolar. Além disso, demonstram como percebiam que a falta de formação dos docentes na área em que ensinavam resultava num vazio no decorrer das aulas. Na passagem anterior, há a constatação de que os educadores não pertenciam ao “mundo” das Artes e, em consequência, os alunos não se sentiam nele inseridos. Esse afastamento se deu porque “[...] a expressão nominal ‘vida’, em seu múltiplo sentido relacional, em si rico e em si passível de novas relações, o sentido de conteúdo que vem abordado junto com isso acaba sendo caracterizado como mundo.” (HEIDEGGER, 2011, p. 99, grifo do autor).

Os professores de Arte não tinham conteúdo para oferecer que pudesse levar sentido para suas vidas e para o que eles entendiam como Arte, não estabelecendo, assim, relações com seu próprio mundo artístico. Além do conteúdo *sem sentido*, os docentes pareciam não saber o que fazer nem como fazer durante as aulas de Artes Visuais,

trabalhando sem fundamentação teórica, sem planejamento, sem metodologia e sem avaliação do ensino, como asseguram os depoentes:

Os professores não ensinavam muito, só pediam ou mandavam a gente fazer os trabalhos. A metodologia era a mais simples possível. Não me lembro de ter visto imagens fora de livros ou filmes a respeito [...] *Os professores nada tinham a ensinar em Artes Visuais.* Então, aproximava-me dos colegas que sabiam desenhar também. (P2, P4, grifo do pesquisador).

A percepção dos alunos sobre o não saber do professor parecia angustiá-los diante do paradoxo exposto na atitude dos docentes de não ensinar “muito” e da exigência (cobrança) de bons resultados dirigida aos educandos. As narrativas dos aprendizes revelam que havia uma expectativa e desejo em aprender algo ensinado pelos professores de Artes Visuais, entretanto, não encontrando nenhum respaldo vindo da disciplina (Educação Artística), amparavam-se nos colegas. É importante lembrar que, mesmo entre os professores da área de Artes Visuais, levou um certo tempo a compreensão e a aceitação de que houvesse fundamentos históricos, filosóficos e metodológicos que dialogassem com o processo de criação artístico. A fragilidade da disciplina (do ensino-aprendizagem) induzia os estudantes a se apoiarem nos colegas que tinham interesses comuns, produzindo uma interação, brotando uma salutar troca de saberes entre os pares (discentes).

Lembro que, nas sextas-feiras, tinha sempre os desenhos que a professora preparava à mão para que pintássemos a lápis de cor; mais tarde adquiriu carimbos com vários modelos de desenhos para que fossem pintados. *Como se percebe, era um ensinamento baseado na reprodução de modelos [...] costumávamos desenhar e desenhar nas aulas de Arte.* As pinturas só na época de provas, quando pintávamos a capa das provas. A professora sempre repetia a frase; ‘pintem bem bonito’ [...] Os materiais oferecidos nas escolas, mesmo nas particulares, eram os mais comuns possíveis: lápis de cor, giz de cera, cartolina, papel ofício, etc. [...] Todas as atividades artísticas, nas minhas séries iniciais, estavam ligadas às datas comemorativas: dia das mães, carnaval, Páscoa, dia das crianças, Natal, etc. (P1, P3, P4, P7, grifo do pesquisador).

Os depoimentos confirmam o emprego da reprodução de modelos como padrão de ensino da Arte. A sexta-feira apareceu como o dia escolhido para as aulas de Artes. Por que sexta-feira? Por ser o último dia da semana e os alunos e professores já estarem cansados? As propostas pedagógicas em Artes Visuais pareciam que se firmavam numa repetição na qual pintar e desenhar eram as atividades mais presentes. Parte do fazer artístico das tarefas era executada pelos professores, uma vez que os desenhos já vinham prontos, restando aos estudantes apenas colori-los com lápis de cor.

Os educadores pareciam não demonstrar conhecimento na área do ensino de Artes Visuais, o estímulo gerador de suas práticas pedagógicas estava apoiado nas datas

comemorativas, repetindo sempre as mesmas atividades e os mesmos materiais. Aqui se revela uma prática docente voltada para a execução de procedimentos e para uma escassez no aprofundamento do conhecimento em Artes Visuais, a qual parecia gerar um empobrecimento real do ensino de Artes Visuais na Educação escolar.

6.2.2 A (in)formação dos professores

As narrativas das memórias das aulas de Artes Visuais na escola, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, evidenciam que não havia professores com competências específicas para a área em que lecionavam e, por conseguinte, era evidente a falta de (in)formação que se revelava numa prática sem fundamentação teórica, com uma metodologia que, embora aparentemente planejada, não havia uma contribuição pedagógica consistente por parte do professor.

A partir da 5^a série [...] era o ano de 1975, a aula era através de teleaula da tevê educativa (canal 5). A disciplina era chamada de Educação Artística e apresentava-se mais planejada [...] Porém, o orientador, que era o professor presencial, também não tinha nenhuma formação em Artes. (P3).

As aulas de Artes apresentadas no telecurso do Primeiro Grau (em 1975) traziam um rol de informações sobre a Arte, assim como as demais disciplinas do currículo, as quais estavam centradas no campo da Ciência, da História, da Filosofia, propiciando quase nenhuma oportunidade do experimento artístico e/ou estético ao aprendiz. Se o orientador de aprendizagem não tivesse nenhum conhecimento em Artes, o estudante realmente perdia a oportunidade de usufruir das experiências estéticas propiciadas pelo fazer artístico. A questão central do ensino solicita uma mediação da aprendizagem como ato de interação que ocorre entre um mediador (docente) e um mediado (aluno).

Geralmente a professora realizava atividade, sem nenhuma explicação teórica [...] Outros desenhos eram reproduzidos pelo mimeógrafo e entregues para serem pintados com lápis de cor ou giz de cera [...] Tudo se dava num fazer por fazer, sem conhecimento de técnica alguma [...] *Em Artes Visuais, nunca tive nenhum professor que me ensinasse [...]* E a professora também não possuía formação em nenhuma linguagem artística [...] mesmo por serem momentos mais livres, éramos vigiados de perto pela mestra. Quanto à metodologia aplicada, era a tradicional, tinha que fazer. (P3, P4, grifo do pesquisador).

As lembranças dos sujeitos da pesquisa, mesmo para aqueles que não vinham das experiências de teleaula, e sim das aulas presenciais com um professor assumindo a disciplina, revelam que a metodologia utilizada era simplesmente baseada em reprodução de

modelos prontos (cópias). Não havia uma proposta pedagógica em ensino de Artes Visuais que os propiciasse momentos de criação e de liberdade de expressão artística. Eram momentos dentro do currículo escolar denominados de aulas de Educação Artística, em que os alunos pareciam criar uma expectativa de aquisição de saberes, mas a fragilidade das práticas docentes os frustrava, pela imposição e repetição de colorir desenhos prontos. Isso parecia gerar indignação nos educandos, a ponto de afirmarem: “Em Artes Visuais, nunca tive nenhum professor que me ensinasse” (P4). Essa fala remete à ideia de um ensino de Artes Visuais na escola sem nenhum objetivo voltado para a Educação e para a potencialidade das habilidades pessoais do aluno.

[...] No Ensino Fundamental, até a 8^a série, tive a sorte de ter um professor de Educação Artística [...] depois fiquei sabendo que ele participava do maracatu, ele pedia para a gente colorir, desenhar, criar, tudo muito básico, mas, como ele dava aquelas aulas, eu gostava muito. (P4).

O professor evidenciado no relato, embora não tivesse uma formação específica na área em que lecionava, trazia em sua formação uma experiência estética vivida na cultura do maracatu, o que o tornava conhecedor do prazer do mergulho na fruição estética. Pela primeira vez, a presença do termo “criar” remete a criação de Arte para o seu eixo original. Isso se deve ao fato de o educador viver no mundo das Artes. Em consequência, ele criou com a Arte um sentido de relação denominado *Propensão*, que leva a pessoa a “[...] manter a direção cada vez mais para seu mundo, na vida cuidadosa do e a partir do mundo [...].” (HEIDEGGER, 2011, p. 114). Portanto, a liberdade que o professor dava a seus alunos refletia sua visão criadora de Arte praticada no maracatu.

Então, mesmo proporcionando uma prática pedagógica em Artes Visuais similar aos demais (desenhar – pintar – colorir), o educador apresentava uma postura que permitia aos discentes a liberdade de expressão, fato que proporcionava a oportunidade de experimentar o prazer de criar. Parece que o ato da liberdade de criação nesse contexto é o que induz o estudante a afirmar que gostava muito da aula. O depoimento a seguir é um retorno à visão de Arte desfocada do mundo dos alunos.

A minha professora de Educação Artística era a mesma de Inglês, ela pediu à turma que cada um comprasse um caderno de desenho nas aulas dela e, de vez em quando, passava alguma atividade que a gente começava na sala e terminava em casa. Notava-se que *dela vinha pouco interesse nos resultados*. (P4, grifo do pesquisador).

É compreensível que uma professora de Inglês não conheça, por não ter vivido, experiências artísticas e estéticas, embora proporcione a oportunidade de os discentes desenharem com liberdade, proposta pedagógica em Artes vinculada à *livre expressão*.

Devido ao seu desconhecimento relacionado à importância e ao valor da apreciação estética, a educadora não conseguia despertar (sensibilizar) em seus alunos maior interesse nos resultados (desenhos) produzidos. O que não é aceitável é o fato de os responsáveis pelo ensino nas escolas exporem educandos e professores a essa esdrúxula situação.

6.2.3 A avaliação em Artes Visuais

Na cultura escolar, o ensino e a avaliação são elementos integrantes de uma proposta pedagógica. O professor, ao lidar com a transmissão de saberes em Artes Visuais, estabelece critérios de avaliação do ensino-aprendizagem coerente com as bases epistemológicas do campo desse saber. Como o educador pode estabelecer critérios de avaliação do ensino com coerência daquilo que não conhece? Quando o aluno, em seu memorial, afirma “Não recordo de nenhum comentário dos professores direcionado às atividades das aulas de Educação Artística” (P2), é possível constatar a revelação de outra categoria da vida relacional entre aluno e professor. Com efeito, o não recordar expressa *distância (Abstand)* [...] relevante em relação à execução! [...] (HEIDEGGER, 2011, p. 116). Isso significa dizer que os estudantes se distanciavam do docente durante as aulas, na medida em que os conteúdos não lhes despertavam interesse.

O que revela, então, uma avaliação cujo conteúdo não desperta o interesse do educando? Os educadores, em suas atitudes, além da pouca base teórica para fundamentar sua disciplina de Artes Visuais e de não perceberem o afastamento dos alunos relacionado ao conteúdo lecionado, atrevem-se a avaliar os resultados dos aprendizes com conceitos previamente definidos, mas sem uma explicação do porquê da avaliação dada.

A professora escrevia no canto da atividade: ‘muito bom’, ‘lindo’, ou atribuía nota como: ‘ótimo’, ‘excelente’, ‘regular’. Esses comentários eram escritos nas atividades ou avaliações [...] Os comentários sempre eram favoráveis. *Mas aqueles que não tinham muito jeito eram taxados de relaxados.* (P3, P4, grifo do pesquisador).

O excerto anterior conduz a uma dúvida, se isso era um modo de avaliação da produção dos alunos pelo professor ou se era uma atitude de julgamento. Os docentes, não tendo conhecimentos em Artes Visuais, estabelecem critérios de avaliação baseados em quais parâmetros? Esse fato induz a pensar que esses profissionais, na disciplina de Artes, empregavam o mesmo padrão de avaliação de sua formação de base, não conseguindo diferenciar a disciplina de Artes das demais do currículo.

Havia, nas segundas-feiras, as avaliações de *Educação Artística no mesmo formato das demais disciplinas*, com questões com opções de múltipla escolha (a, b, c, d) [...] havia a prova escrita (de Educação Artística) sobre a cultura e as manifestações das Artes [...] a Educação parece que não possuía nenhuma lei de diretrizes ou currículo que orientasse o ensino das Artes. (P3).

A disciplina de Educação Artística, mesmo sendo da área de Artes, era igualmente tratada como as disciplinas das áreas das Ciências Exatas e das Ciências Humanas. A prova escrita em Artes, com múltiplas escolhas, colocava a disciplina em pé de igualdade com as demais do currículo escolar. A Arte não era percebida como uma matéria que tinha como objetivo a produção de blocos de afetos, com conteúdo mediado pela sensibilidade (percepção dos sentidos) e, em consequência, com uma avaliação do processo individual de cada aluno, o que poderia ajudar o docente na aquisição de subsídios para orientá-lo.

6.2.4 As experiências estéticas marcantes vividas na escola

As experiências estéticas são consequências da qualidade do mergulho que é dado ao universo da Arte, em todas as linguagens artísticas, como o Teatro, a Música, a Dança, a *Performance* e as Artes Visuais, e nestas está encravado um elemento comum à imersão na fruição e na expressão artística (experimentação): a experiência estética.

As experiências mais marcantes enquanto aluna de Arte aconteceu na 4^a série, quando fui escolhida para interpretar D. Leopoldina em uma peça para a data do dia 7 de setembro, algo que nunca esqueci. Alguns anos se passaram e, no 1º ano do Ensino Médio, fui convidada para fazer parte de uma peça (*A rosa do Lagamar*). A emoção foi a mesma. (P1).

Lembro que, na aula de Arte, na 5^a série, a orientadora criou uma apresentação folclórica *Maneiro pau*. Ensaiamos com cabos de vassoura [...] Ela escreveu a letra da música na lousa a giz para a turma aprender. Esses momentos eram muito legais. (P3).

Uma das memórias que sempre guardei foi de uma apresentação de festa junina na escola [...] ensaiamos a música ‘Penerô Xerém’, de Luiz Gonzaga [...] o mais interessante foi amarrar as fitas coloridas nas peneiras [...] desenhar, escrever, fazer cartazes, recortar e colar era comigo mesma. (P7).

Esses depoimentos remetem ao conceito de *Propensão* já aventado aqui. Por isso, as experiências estéticas escolares relembradas como marcantes não se configuram como atividades curriculares de sala de aula em Artes Visuais, mas como ações extraclasse relativas ao folclore e às datas comemorativas, as quais se inserem nas linguagens da Dança e do Teatro, assim como também reforçam a ideia das atividades do currículo de Educação Artística vinculadas às datas comemorativas. As experiências folclóricas da cultura artística vividas no

cotidiano se apresentam como atividades de fácil entrada na escola. Já as atividades programadas pela própria instituição de ensino (pelo docente) para o aluno parecem que não têm um planejamento com objetivos coerentes para ajustar o que é importante e fundamental para os educandos, parecendo desvinculadas das reais necessidades da clientela escolar.

O que me marcou das aulas de Educação Artística na escola foi quando a professora, que era polivalente, pediu para levar para a escola um pedaço de talagarça, linhas e agulhas para fazer uma espécie de bordado sobre a peça onde já havia um desenho em cores. Devíamos cobrir com bordado durante a aula. Não tinha a mínima vocação ou estímulo para o bordado [...] *foram dias angustiosos* [...] a escola me cobrava a conclusão da tarefa *e tive que pedir ajuda a uma tia para que terminasse a tela com o bordado e assim poder obter a nota de Educação Artística.* (P2, grifo do pesquisador).

Da mesma forma que as atividades artísticas afetam, despertando prazer e satisfação, também podem provocar reações opostas (desprazer). A ausência de avaliação do ensino de Artes Visuais parecia tornar a prática distante da realidade e das capacidades dos discentes. Nesse caso, a experiência estética, em vez de estimular o fazer artístico e seus processos criativos, gerou momentos de angústia, atrelando-se à sofrida experiência artística em função de uma nota. É importante pensar que um caso como este talvez possa provocar apatia às atividades artísticas, ao invés de despertar interesse pela experimentação e pela cultura das Artes Visuais.

Nunca me esqueci de um trabalho que a professora de Artes passou [...] a música era ‘Águas de março’ e tínhamos que reescrevê-la em uma cartolina [...] e podíamos substituir a palavra pelo desenho. *Foi um trabalho muito legal de fazer, e ele sempre vem à minha memória.* (P5, grifo do pesquisador).

Na escola, as experiências artísticas e estéticas ficaram marcadas na memória (na vida) de alguns dos sujeitos, para uns, como uma boa experiência, para outros, como uma experiência ruim. As boas experiências fortaleceram os alunos, transformando a sua potência em ação que os conduziu a novas perspectivas artísticas pessoais e/ou profissionais, ao contrário das péssimas experiências, que tendem a reduzir a potência de ação, diminuindo as possibilidades de maiores envolvimento com o universo artístico.

Atualmente, essa experiência que é afirmada como “[...] um trabalho muito legal de fazer [...]” faz parte das atividades do plano de trabalho da docente (P5) em Artes Visuais. Ela afirma em seu memorial que “[...] essa mesma atividade hoje é parte do meu planejamento, uso sempre e os alunos adoram.” (P5). Nesse sentido, supõe-se que a tarefa em que a participante 2 (P2) ficou angustiada por não conseguir realizar, tendo que recorrer à ajuda de sua tia para concluir-la, dificilmente será colocada em prática pela educadora em seu plano de trabalho escolar.

6.2.5 As experiências artísticas e estéticas vividas fora da escola

As experiências artísticas e estéticas vividas fora da escola apareceram como ações marcadas com muitas significações, possibilitando aos sujeitos fazerem uma relação da experiência vivida e a sua própria vida pessoal como também influenciando suas posturas e atitudes como docentes de Artes.

A Arte que aprendi [...] foi com as aulas de música de uma professora admirável e excelente pianista. [...] *marcaram para sempre a minha adolescência, onde recebi muitos elogios de familiares e amigos quando aconteciam os recitais no final de ano.* Esse aprendizado em música foi para o meu currículo escolar, mas é o que *me faz até hoje refletir e concretizar um trabalho que marque e dê prazer na vida de um aluno nas suas aulas de Artes.* (P2, grifo do pesquisador).

É importante observar que o indivíduo toma como modelo de seu trabalho pedagógico em Artes as experiências artísticas adquiridas fora da escola que marcaram sua vida, tentando, assim, do mesmo modo, propiciar a seus educandos algo que também possa marcar a vida deles, fortalecendo-os como pessoa. O elogio pelo resultado do que foi aprendido em Artes aparece como uma afirmação da capacidade do que foi aprender a mostrar o resultado do aprendido (o produto artístico). A apresentação do produto artístico conduz a uma apreciação estética pelo outro, cujo mérito é endereçado àquele que fez. Desse modo, o parecer do outro possibilita agregar valores de competências pessoais ao autor da criação.

Minha mãe fazia um curso de artesanato e me levava para as aulas. Eu era a aluna mais nova da turma e aprendi a fazer uma bonequinha de lã e algumas técnicas de pintura em tecido. *Foi maravilhoso, lamentei muito que fosse apenas por um mês. Mas essa técnica de pintura eu nunca mais esqueci.* (P7, grifo do pesquisador).

Pelo discurso, percebe-se que a experiência artística em Artes Visuais presenciada fora da escola, quando criança, até hoje, na vida adulta, é relembrada com lamento pela participante, em função do pouquíssimo tempo (um mês). Ela, no entanto, afirma que nunca esqueceu a técnica que aprendeu. Esse fato leva a pensar que a docente vivenciou, das séries iniciais ao Ensino Médio, pelo menos dez anos de experiências artísticas em sua trajetória escolar, em que a referência marcante citada “[...] foi uma apresentação de festa junina na escola” (P7) a qual estava vinculada às celebrações de datas comemorativas.

Sobre as memórias relacionadas à linguagem de Artes Visuais, nada foi mencionado, o que faz pensar que as Artes Visuais se faziam presentes em sala de aula de modo “[...] bastante vago” (P2): “Eu gostava de copiar alguns desenhos em quadrinhos e

algumas paisagens. Na verdade, muitas experiências e *conhecimentos de Artes foram praticados fora da escola, com artistas autodidatas* da cidade onde morava.” (P2).

O mesmo sujeito que afirmou em seu memorial que “[...] os professores nada tinham a ensinar em Artes Visuais” (P2) relembra que o que mais contribuiu com seus conhecimentos nessa disciplina foram as experiências adquiridas com os artistas autodidatas de fora da escola. A mediação de saberes artísticos realizada por esses artistas parecia mais atraente e consistente do que o ensino de Artes na escola por professores que não tinham em seus repertórios de formação um saber consistente em Artes Visuais.

[...] na infância, dançar era uma das minhas brincadeiras. *Criar coreografias com as minhas irmãs era a maior diversão*, mas tudo caía por terra se tivéssemos público [...] a questão com a dança era a exposição ao público [...] Com isso, fui concluindo que a minha criatividade se manifestava na timidez e cabia às minhas colegas o trabalho de apresentar. (P7, grifo do pesquisador).

Nessa narrativa, revela-se que o envolvimento da participante com a Arte (a dança) se dava em suas atividades lúdicas na infância, fora da escola. Pode-se observar uma reflexão sobre si que induz à compreensão do lugar possível para sua expressão artística. Nesse caso, foi possível perceber a potencialidade da Arte como reveladora da capacidade do sujeito, permitindo, assim, a percepção de si mesmo, particularmente quando afirma: “[...] fui concluindo que a minha criatividade se manifestava na timidez [...]” (P7). Isso comporta dizer que a Arte fora da escola propicia mais facilmente a comunicação com a vida real.

A menção à presença de um público leva a discussão para o papel desempenhado por Terra e Mundo, este último tomado como exposição do produtor de Arte e da Arte em si mesma. Deve-se entender por Terra o domínio espacial da depoente, no qual ela se sente segura para criar, e por Mundo o lócus da obra produzida. A questão que se põe é: A produtora da obra ficou em posição inferior diante de quem apresentava sua produção? A resposta é não, porque o valor em si já fazia parte da obra. A forma de apresentá-la pode ter ressaltado aspectos já existentes no que era apresentado, isto é, o ser da obra, sua essência, o que a timidez da autora a impedia de fazer. Essa dualidade entre autor e apresentador acontece com a exposição pública de todas as formas de Arte.

Percebe-se, nos depoimentos apresentados, que a abordagem dada à disciplina de Arte no currículo escolar se restringia a simples repetições e imitações de técnicas, o que revela um empobrecimento do verdadeiro sentido do ensino da Arte. Apenas dois depoentes relataram possuir sentimentos interiores criativos para a geração autônoma de Arte. Vale conjecturar que, se a abordagem criasse condições para que os alunos expressassem por eles

próprios seus sentimentos sobre Arte, ter-se-ia talvez um maior número de educandos do que apenas os dois identificados.

6.3 A experiência dos professores como docentes da disciplina de Artes Visuais na Educação Básica

“Um bom professor de Artes cria espaços e cenários para o estudante se surpreender e surpreender o seu professor com suas criações.”

(Saturnino de la Torre)

Os dados sobre a experiência da docência em Artes Visuais foram obtidos com a realização de uma entrevista individual e da leitura de um memorial produzido pelos participantes deste estudo. A entrevista tinha como foco a compreensão de como os professores da pesquisa realizavam suas práticas docentes na disciplina de Artes Visuais e o memorial visou captar informações sobre as experiências desses profissionais nessa disciplina.

O exercício da docência em Artes Visuais requer saberes e competências específicas que deem possibilidades ao educador para motivar os alunos a vivenciarem experiências estéticas e culturais; provocar oportunidades para o desenvolvimento da sensibilidade; viabilizar experiências de fruição, reflexão e contextualização de obras de Arte; despertar para os processos criativos e, mais precisamente, para um ensino com base na poética artística pessoal do discente (uma metodologia de base poética).

Além disso, a inclusão do ensino de Artes Visuais no currículo escolar do Ensino Fundamental visa formar cidadãos sensíveis, para que se reconheçam como sujeitos ativos de uma cultura e para que atuem, efetivamente, na cultura do meio em que habitam, fazendo uma leitura da Arte existente no mundo que o rodeia. Quanto ao professor, ele necessita dominar os códigos de Artes Visuais de forma teórica e prática para que ocorra uma relação coerente entre ensino e aprendizagem.

6.3.1 O começo da docência em Artes Visuais

Como é sabido, no município de Fortaleza, até a presente data, no ano de 2015, não há cursos em número suficiente para formar a quantidade de professores de Artes Visuais com graduação, daí se justificar a presença de apenas um docente da rede municipal de ensino

com graduação em Artes Visuais dentre os oito sujeitos participantes. Resulta disso o fato de que a maioria dos educadores de Artes Visuais das escolas do município de Fortaleza lecione essa disciplina por conveniência, para complementação da carga horária mensal, conforme se pode observar no depoimento adiante.

Fui para a disciplina de Artes por conveniência. Como professora de Religião, teria que dispor de 39 turmas semanais, assim iria para várias escolas. Ao assumir as aulas de Artes e Religião, reduziu o número de escolas, Artes é uma aula de 50 minutos por semana por turma. (P5).

Os professores assumem a disciplina sem a devida formação teórica e prática, contando apenas com as experiências vividas e adquiridas na condição de alunos do Ensino Básico. A falta de conhecimentos dos conteúdos curriculares é revelada como a causa maior das situações constrangedoras perante os alunos, como se lê a seguir.

[...] No início, fiquei sem palavras, analisando como seria a minha prática, se contribuiria de forma positiva com os educandos ou não. (P1).

[...] Eu não tinha ideia do que fazer em sala de aula [...] As aulas de Didática da faculdade e o estágio definitivamente não me serviram de base. (P7).

Além de não saberem o que fazer, os docentes também não tinham a menor informação sobre a razão da inclusão da disciplina de Artes Visuais no currículo do Ensino Fundamental e, em consequência, do que realmente ela poderia proporcionar para a educação e o desenvolvimento dos discentes. Nesse sentido, posiciona-se este depoente: “Quando comecei a lecionar, não tinha experiência nenhuma [...] logo notaram a minha postura, perguntando: ‘[...] você é professor mesmo?’. Então, respirei fundo e procurei agir como *um ator, sem nunca ter atuado.*” (P4, grifo do pesquisador).

As dificuldades do professor também foram percebidas pelos alunos, fato que gera tendência a estabelecer uma relação de fragilidade entre docente e educando, uma vez que se espera que uma das principais competências do docente seja ter o domínio dos conteúdos curriculares, ou seja, que ele se apresente como dono de um saber que corresponda às expectativas dos estudantes que estão em busca da aprendizagem.

Apesar de os participantes revelarem que não dispõem dos saberes necessários para o exercício de suas ações docentes, ficou explícito que não contam com nenhum apoio da instituição escolar. Espera-se que, no núcleo gestor de toda instituição escolar, exista um coordenador pedagógico e/ou coordenador de área específica, mas os indivíduos não mencionaram que exista esse apoio, nem ao menos para orientá-los a respeito do que é sugerido a cada etapa do Ensino Fundamental pelo currículo escolar da Secretaria Municipal

de Educação. A falta de orientação impulsiona esses profissionais a buscarem, no alcance de suas possibilidades, dispositivos para o exercício da docência em Artes Visuais. Os depoentes à frente confirmam a falta de apoio:

Comecei a pesquisar junto a outros colegas e também na internet quais os conteúdos que deveriam ser ministrados. Percebi que os alunos gostam muito da aula de Arte porque é uma aula mais leve, onde eles podem se expressar melhor, sendo eles mesmos. (P5).

Por vários meses, gastei horas pesquisando planos de cursos, conteúdos, estudando o que eu nunca havia estudado nem na escola, para poder formar alguma base para as aulas. (P7).

Observa-se que, à proporção que os educadores foram entrando em contato com o exercício da docência em sala de aula, foram sentindo a necessidade de adquirir conhecimentos teóricos e práticos. Esse dado foi revelado pela situação percebida entre os sujeitos que, após ingressarem na docência em Artes, inquietaram-se em busca de saberes que os apoiasssem na realização de suas aulas.

6.3.2 As metodologias empregadas em Artes Visuais

Uma das grandes questões do ensino de Artes Visuais na escola se revelou com as dificuldades de encontrar um caminho que levasse os alunos a se interessar pela disciplina curricular ora em tela. Os professores falaram de suas propostas metodológicas de ensino em Artes Visuais, demonstrando que as mais utilizadas se pautavam nos seus conhecimentos prévios sobre o que era “ensinar” Artes Visuais, recorrendo, assim, ao exercício de reprodução de modelos prontos, como esclarecem estes docentes.

[...] exponho o conteúdo na lousa, faço uma breve explanação do conceito (o que é, onde foi encontrado, etc.) [...] Depois explico quais as etapas do processo e *mostro o modelo pronto*. Normalmente eles gostam, acham bonito o modelo [...] A melhor forma de aprender é fazendo, experimentando, produzindo [...] mostro passo a passo, tentando encontrar a maneira mais fácil de conseguirem [...] desenvolvo um diálogo com a turma de forma que chegue à proposta principal. (P3, P5, P7, grifo do pesquisador).

O ato de levar para a sala de aula um objeto “artístico” como modelo e usar a sua reprodução (cópia) como método de ensino de Artes Visuais se configura como um ato de imposição, subtraindo a liberdade de escolhas desejosas dos aprendizes. Esse tipo de (re)produção, a partir de “modelo pronto”, corre o grande risco de também provocar uma sensação de incapacidade no aluno, caso ele não consiga uma elaboração artística que se aproxime do modelo posto como parâmetro. Atividades dessa natureza, nas quais se compara

um molde ideal e aquilo que o discente conseguiu produzir, tendem a gerar julgamentos entre o certo e o errado, conceitos que não devem ser atribuídos ao fazer artístico escolar. Um quesito bastante citado, além dos modelos prontos, foi o excesso de direcionamento ao estudante, pois é habitual:

[...] planejar as experiências dos alunos apresentando de forma clara, para que possam entender e desenvolver suas atividades [...] exponho e em seguida mostro o modelo, ou seja, o exemplo [...] Durante o processo de elaboração, eles vão perguntando, tirando dúvidas [...] O produto final fica exposto para que todos possam apreciar. Em seguida, eu entrego para eles e fico com o melhor para servir como modelo. (P1, P5, P3).

A atitude docente vinculada à relação de ensinar e aprender em Artes parte do pressuposto de que o professor não “ensina” o aluno, ele partilha seus saberes e, desse modo, propicia ao alunado condições favoráveis para o desenvolvimento da autonomia e da sensibilidade estética para a elaboração do fazer artístico. Na proporção em que o discente avança em sua alfabetização artística e estética, progride nas concepções de seus modos de fazer Artes. A imposição de modelos como exemplo priva o educando da liberdade de escolher o que quer fazer, deixando a produção artística fora do seu campo de interesse. O fazer artístico com excesso de direcionamento e sugestões, além de não viabilizar ao estudante a oportunidade de se deparar com dúvidas e solucioná-las com suas próprias respostas, impossibilita-lhe a chance de se orgulhar com o resultado de seu próprio trabalho e, assim, assumir-se como alguém capaz de executar um ato de criação autoral.

Outro item que apareceu foi a escassez de material, o que interfere muito na condução metodológica das práticas pedagógicas, desviando os professores de seus planejamentos e reduzindo as práticas ao mínimo possível, de acordo com a realidade da escola, resultando que,

Por falta de materiais, trabalho muito mais com aulas expositivas [...] as atividades práticas geralmente são feitas com os alunos em equipes, para melhor aproveitamento do material [...] Intercalo aulas teóricas com as práticas [...] Qualquer assunto abordado é seguido de uma parte teórica ou de leitura. (P1, P5, P7).

O ensino de Artes Visuais na escola se depara com suas limitações diante da falta de materiais, deixando de lado as experimentações artísticas e estéticas individuais, não promovendo um espaço para o aluno se perceber em sua singularidade. Outro ponto observado é que as aulas expositivas (mediadas pela racionalidade) parecem ocupar mais espaço do pouco tempo da carga horária da disciplina, o que redunda em pouquíssimo tempo

dedicado a metodologias baseadas nas experimentações artísticas (mediadas pela sensibilidade).

De todos os professores, apenas um deles, o único com graduação em Artes Visuais, mencionou as sugestões dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e demonstrou conhecê-los, especificando o que realmente utilizava: “Uso a abordagem triangular sugerida pelos PCN de Arte.” (P4). Os demais educadores até mencionam os PCN de Arte, mas relatam que suas metodologias basicamente são centradas na reprodução de modelos impostos aos alunos.

6.3.3 Os conteúdos curriculares em Artes Visuais

O grande desafio dos professores, nas aulas de Artes Visuais, foi a respeito da definição do objeto de estudo e da adequação dos conteúdos com as respectivas séries do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental. Os PCN de Arte, divulgados em 1996, sugerem que o objeto curricular dessa disciplina é educar através da Arte que acontece nas práticas culturais de diferentes tempos e lugares. Embora a Arte seja a figura das práticas docentes da disciplina, é apresentada em ato de modo muito frágil pelo (des)conhecimento de seu conceito e de sua importância por parte dos professores, como se deduz deste depoimento “[...] Quando comecei a trabalhar com Arte, tinha pouca noção do que isso significava”. (P5).

A pouca (in)formação dos educadores os levou a buscar muitas técnicas artísticas para “repassarem” em suas aulas, não se ocupando em conhecer as reais potencialidades dessas propostas, evidenciando que o mais importante é levar técnicas novas para os alunos. Assim é que utilizam:

Trabalhos manuais [...] artesanato com materiais recicláveis, técnicas como: de desenhos, de pinturas, de recorte, de colagens, de mosaico, de tangram, de duplicação de imagens, de pontilhismo, etc. [...] trabalhos artísticos de acrílico sobre tela e aquarela sobre *canson* [...] Ensino para que os alunos possam desenvolver habilidades manuais. (P1, P2, P4, P5).

Embora o ensino de Artes Visuais na escola se justifique por contribuir com a aprendizagem e o desenvolvimento das potencialidades humanas (do aluno) e por servir como lugar de alfabetização estética, produção de subjetividade e reconhecimento de si através da expressão e da poética pessoal, os professores estão muito mais voltados para a aplicação (reprodução) de técnicas, focando apenas no desenvolvimento das habilidades manuais. O desconhecimento das potencialidades da Arte na Educação escolar faz com que esses profissionais se fundamentem em conteúdos baseados na reprodução de técnicas (cópias) de

modo descontextualizado, deixando de lado a oportunidade de os alunos criarem e expressarem o que é seu, reduzindo o sentido da Arte na Educação escolar.

Outros conteúdos que aparecem com muita frequência são os voltados para a história da Arte e para a biografia dos artistas, informações que são transmitidas por meio de aulas expositivas ministradas e cobradas em provas, igualmente como ocorre nas disciplinas das Ciências Humanas e Exatas: “Em Artes Visuais, tenho explorado mais sobre a história da Arte na pintura, escultura e arquitetura [...] biografias de artistas [...] leitura de imagens [...] elementos das Artes Visuais: ponto, linha, forma e cor.” (P1, P2, P4, P6).

Na contemporaneidade, os docentes, atentos aos educandos, têm observado que estes chegam à sala de aula com um grande repertório visual, quando interrogados sobre o que é Arte, naturalmente recorrem às informações que já conhecem fora da escola, a exemplo do enfoque da Arte Contemporânea exposto nas ruas, como as intervenções urbanas, o grafite, etc., e àquilo a que já tiveram acesso através dos inúmeros ambientes do mundo midiático, como televisão, internet, jornais, vídeos, cinema e outros.

Através de um celular, objeto de posse da grande maioria dos estudantes, o discente tem um mundo de informações na palma da mão. E o desafio se torna maior quando o intuito é fazer com que as práticas docentes apresentem conteúdos que despertem interesses e se constituam como atos significativos para os alunos. A ação pedagógica em Artes Visuais pode, sim, ser um espaço de experimentação que propicie prazeres estéticos advindos do fazer e da apreciação, assim como um lugar de reflexão e elaboração de conceitos consequentes dos sentimentos provocados pelos afetos da experiência estética. Toda essa ação tem como potencialidade educar e desenvolver as potencialidades humanas do aprendiz.

6.3.4 Os fundamentos teóricos do ensino de Artes Visuais

Os professores discorreram a respeito de suas práticas docentes em Artes Visuais falando das metodologias e de seus conteúdos. Quando interrogados sobre os fundamentos teóricos que utilizavam para fundamentar suas práticas pedagógicas, responderam: “[...] Não me recordo os nomes dos teóricos [...] Pego um pouco de cada autor, sem usar como bengala [...]” (P1, P3, P5). Observa-se que esses educadores não vinculam os conteúdos curriculares ministrados em sala de aula a uma fundamentação teórica, mas o fazem de modo aleatório.

O saber em Artes Visuais não foi percebido como algo importante e relacionado à formação dos educandos. Os docentes minimizam a importância de aquisição dos conhecimentos sobre Artes Visuais, achando desnecessária uma base teórica em que possam

ancorar suas práticas: “[...] na verdade, eu não utilizo nenhum livro ou autor específico, minhas ações são baseadas mais em experiências práticas.” (P8).

A substituição do emprego de fontes bibliográficas pela opção de basear-se mais nas experiências práticas dá indício de que a disciplina de Artes Visuais na escola é percebida apenas como propiciadora de técnicas descontextualizadas para ocupação do tempo de duração das aulas: “[...] os alunos gostam muito da aula de Arte porque é uma aula mais leve.” (P5). Por essas razões, o ensino de Artes Visuais se apresenta como um momento de lazer, não sendo explorado e valorizado pelo docente como um fazer artístico vinculado aos processos pessoais afetivos, cognitivos e subjetivos.

Alguns professores apontaram que recorriam a livros e textos de autores que abordam sobre o ensino e a história da Arte.

[...] Utilizo a coleção de livros didáticos *Arte e habilidade* – da Editora IBEP [...] *História da Arte* – Editora Ática [...] Textos da coleção *Arte e habilidade* – da Ângela Anita Cantele e da Bruna Renata Cantele [...] Textos de Marilyn Diggs Mange, do livro *Arte brasileira para crianças*. (P1, P2, P7).

Ana Mae Barbosa, Gisa Picosque, Miriam Celeste, Rosa Iaverberg, César Coll, Fernando Hernandez, dentre outros. (P6).

Embora tenham dito que utilizam livros, textos e os referidos autores, não ficou claro se os profissionais usam os conteúdos como base teórica e/ou como materiais que disponibilizam para seus alunos ampliarem seus conhecimentos. Vale ressaltar que os referidos livros, textos e autores também apresentam pouca sintonia com as descrições de suas práticas docentes.

As Diretrizes Curriculares em Artes do município de Fortaleza, Ceará, foram apontadas como fonte teórica para o embasamento das práticas pedagógicas da mencionada disciplina: “[...] As Diretrizes Curriculares (Artes) da Prefeitura Municipal de Fortaleza são um material muito importante [...] uso os conhecimentos práticos que posso nas linguagens das Artes e as experiências com êxitos de outros colegas da área.” (P3).

A Secretaria de Educação do Município (SME) elaborou as Diretrizes Curriculares em Artes e as disponibilizou para os professores da rede municipal como base norteadora do ensino. Apesar disso, dentre os sujeitos investigados, apenas um anunciou que tinha conhecimento das diretrizes, o que não significa que ele considere esse documento como parâmetro de sua própria prática pedagógica, visto que afirma que o pano de fundo de sua ação docente está pautado nos conhecimentos práticos que possui e nas práticas que conhece de seus colegas (seus pares).

Apenas um dos professores, o único que tem graduação em Artes Visuais dentre os participantes, fez uma alusão aos teóricos que subsidiam suas práticas pedagógicas, embora não especificasse o que adotava de cada um dos autores mencionados: “[...] norteio minha prática docente através das minhas pesquisas individuais e livros didáticos [...] Trabalho com teóricos como Ana Mae Barbosa, Fernando Hernandez e Edith Derdik.” (P4).

Com as referências teóricas insinuadas, esse participante referiu-se a seus saberes profissionais, disciplinares e experienciais, estes últimos (os experienciais) considerados como os saberes de sua pesquisa individual. Todos os docentes participantes escutados mencionaram os Parâmetros Curriculares Nacionais em Artes: “[...] uso os PCN Arte (MEC) para nortear.” (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8). Os educadores afirmaram que se utilizam dos PCN como norteadores de suas práticas em Artes Visuais, embora isso não seja revelado em suas ações pedagógicas. A respeito disso, inclusive, cabe mencionar que tais profissionais não conseguiram especificar o que de fato utilizam do documento mencionado.

6.3.5 A avaliação da aprendizagem dos alunos

A avaliação da aprendizagem dos alunos se apresentou como parte do processo de ensino e se configurou constituída de uma diversidade de critérios em que cada um mostrou os seus modos diferenciados de avaliar. Para alguns, a atribuição da nota se apresentou como mais importante, a qual foi cominada num somatório de vários critérios sem coerência com os saberes em Artes Visuais, de modo que ao final o mais importante é o somatório de modo quantitativo.

[...] para cada trabalho que eles produzem lhes é atribuída a nota exigida pelo sistema educacional [...] Avalio o *desempenho, interesse, criatividade, participação* nas atividades [...] como também a frequência, comportamento na sala de aula, organização das tarefas e qualidade dos trabalhos produzidos. (P1, P2, P3, P5, P7).

Os indicadores mencionados como pontos considerados para avaliação da aprendizagem são bem distintos e há alguns, como frequência e comportamento, que não denotam nenhuma coerência com as especificidades da disciplina. Enquanto que, para uns, o foco é de cunho quantitativo, para outros, como os sujeitos da narrativa seguinte, o foco é defendido como algo mais qualitativo e realizado através de mediações práticas e dialogadas.

As avaliações de todo trabalho realizado em sala não cabem numa simples nota [...] Os critérios de avaliação não vêm de certo e errado, bonito ou feio, mas da busca e das *tentativas* [...] através dos trabalhos em equipe e individual, *portfólio* ou cadernos, *conversas e mediações práticas*. (P3, P4, grifo do pesquisador).

Na passagem, embora se tenha demarcado que a avaliação não é resultado de julgamentos como “[...] certo e errado, bonito ou feio [...]”, também não se deixa claro o que, de fato, é compreendido como avaliação, pois a “busca e as tentativas” se referem mais ao esforço do que a um quesito a ser avaliado como resultado da aprendizagem. A única clareza foi relacionada à modalidade de avaliação individual e do grupo nos registros de portfólios e cadernos.

Na narrativa adiante, o professor participante afirmou que avalia e também valoriza as considerações pessoais do aluno sobre sua aprendizagem: “A avaliação é feita em partes: uma através de uma sondagem e outra de uma autoavaliação [...] avalio a frequência e a participação em trabalhos individuais e em grupo.” (P8). Percebe-se, no relato, que tanto o parecer do docente quanto o do educando são valorizados. A escuta ao discente é revelada como sinal de uma atitude mais democrática, revelando que a avaliação pode ser resultado do olhar do educador e do aprendiz conjuntamente. A frequência não se configura como indicador coerente para a avaliação em Artes.

Outros critérios de avaliação também foram abordados, denotando coerência com o campo de saberes e fazeres em Artes Visuais, “Avalio critérios de compreensão quanto à *percepção do fazer, raciocínio estético, criatividade, ordem e equilíbrio na composição; autonomia estética e independência pessoal*.” (P6, grifo do pesquisador). Nessas considerações, finalmente foram apresentados indicadores pertinentes aos conteúdos específicos da disciplina de Artes Visuais, os quais, malgrado tenham mostrado convergência com o fazer artístico e estético, demonstram ter um fim em si mesmo, não ficando explicitado que o ato de avaliação tenha como objetivo conduzir o aluno à reflexão sobre os seus próprios resultados, o que, desse modo, tenderia a possibilitar ao discente uma tomada de consciência sobre si.

Os processos de avaliação foram apontados como algo que não tem uma sistematização a ser seguida, variando de acordo com o docente. Como em quase todos os depoimentos, os itens considerados como indicadores de avaliação foram muitos diversificados, inclusive, em alguns casos, sem nenhuma coerência com a disciplina.

O processo de avaliação de meus alunos varia bastante [...] comportamento, interesse do aluno pela proposta apresentada. Mas uma coisa é certa: os que têm dificuldade em Arte têm também em todas as outras matérias [...] avalio durante todo o processo em que se dá a proposta didática ou do curso da disciplina de Arte [...] o produto final é avaliado de modo individual e subjetivo. (P4).

Embora o professor tenha revelado que avalia todo o processo durante a execução da proposta apresentada ao produto final (a obra pronta), ficou evidente que a avaliação é realizada de modo pessoal, subjetivo. Nesse quesito é exposto que não há um consenso dos indicadores a serem avaliados entre os docentes, cada um realiza como acredita ser a melhor maneira de avaliar seus educandos. Essa atitude arbitrária revela que a disciplina de Artes Visuais, ainda que legalmente inserida no currículo, em nenhum momento é avaliada e/ou refletida conjuntamente entre os pares e/ou com os coordenadores de área.

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem em Artes apareceu como um quesito solto e esquecido dentro da comunidade escolar. Um sistema de avaliação que forneça subsídios ao aluno para criticar e “avaliar” seu próprio trabalho, processo e resultado, seguramente estará contribuindo efetivamente para a sua aquisição de saberes (aprendizagem) em Artes Visuais.

6.3.6 A avaliação de suas próprias práticas docentes em Artes Visuais

Quando foi perguntado como os docentes participantes avaliavam suas próprias práticas pedagógicas em Artes Visuais, de imediato, veio a narrativa “[...] Na verdade, procuro avaliar a participação do aluno.” (P2). Nesse relato, fica claro que o profissional não costumava avaliar suas ações docentes. Uma fala convergente ao cerne dessa mesma questão apareceu quando o entrevistado disse que procura sempre observar “[...] se a aula foi interessante para os alunos, se houve aceitação da parte deles.” (P5). Essa narrativa deixa patente que o foco de observação está voltado para o aluno, e não para o que demanda a própria práxis do participante.

No que diz respeito à relação do ensino com a aprendizagem, embora represente um arrolamento de causa e consequência, quando refletida tentando a compreensão de como os professores avaliam suas práticas, foi percebido que entre os educadores não há o hábito de fixar o olhar para si, para as próprias ações pedagógicas, mas sim para os discentes.

Avalio minhas práticas de ensino em Artes Visuais através da produção, interesse, organização e comunicação dos alunos [...]. (P1).

[...] Costumo me colocar no lugar do aluno. (P4).

[...] Gosto mais de perceber se eles tiveram prazer em produzir algo, sem forçar, sem ‘obrigação’ [...] Assim, quando vejo a tentativa do aluno de fazer um esforço, de encontrar um tom de uma determinada cor, acho que ele se aproximou [...] de Van Gogh ou [...] de Da Vinci. (P3).

Efetivamente, constatou-se que os educadores pesquisados não têm o costume de avaliar e refletir sobre suas ações pedagógicas, tentando se perceberem como “propositores”. O foco de observação esteve, na maior parte dos relatos, centrado nas demandas dos aprendizes.

Mesmo quando os participantes pareciam falar de si, da avaliação de suas práticas docentes, o aluno continuou sendo explicitado como o alvo revelador das qualidades do “ensino”. Segundo os posicionamentos, a práxis pedagógica é confirmada como boa quando o estudante demonstra prestar atenção à fala do professor.

Fico feliz quando os alunos estão prestando atenção na minha fala, assim como também quando explico a importância de determinada imagem e eles entendem [...] me entusiasmo quando pergunto sobre algum assunto (ou imagem) e a maioria responde que sim [...] A minha motivação vem do interesse deles [...] uma boa aula me deixa motivado. (P4).

O docente apontou a boa aula como aquela em que ele domina o conhecimento; a confirmação disso, no entanto, é dada pelo aprendiz, pelo *feedback* revelado pelo educando, quando demonstra encantamento e/ou interesse pelos conteúdos: em resumo, o aluno é considerado como um espelho. Essa atitude demonstra que esse profissional não toma os pontos observados para possíveis reflexões de sua ação docente.

No que tange a esse aspecto, um fato que chamou a atenção é que só os pontos positivos foram mencionados, não havendo relatos acerca de como ele age quando tem a aula rejeitada, quando não consegue e/ou não sabe responder aos questionamentos de seus estudantes. Embora pondere que uma boa aula deixa-o motivado, não esclarece que se dispõe a refletir sobre os quesitos que o levam a produzir uma aula interessante. Houve, entretanto, uma fala que evidenciou o professor como foco da relação de ensino-aprendizagem, atribuindo como importante a exigência da formação continuada (atualização de conhecimentos) do docente.

Eu sou bastante exigente quanto à minha prática de ensino [...] Sempre acho que preciso melhorar, aprender e absorver mais [...] Quando tenho oportunidade, pergunto aos professores de Artes sobre o que eles estão fazendo, e sempre fico comparando a minha prática com a de outros, muitas vezes não levando em consideração que temos realidades distintas. (P7).

O profissional mostrou que tem consciência de que precisa ampliar as suas experiências na área em que ensina, e não se intimida em consultar seus pares sobre o que eles estão fazendo, objetivando comparar, refletir e avaliar sua prática docente. Ele mostrou

que a formação também se dá pelo diálogo com os colegas, quando o intuito é a troca de saberes.

Apesar de todos os professores participantes terem uma formação acadêmica de nível superior, graduação em licenciatura – o que subentende que certamente tiveram contato com as disciplinas de Didática e Práticas de Ensino em suas formações, as quais tratam da relação de ensino-aprendizagem –, quando se trata do ensino de Artes, esses educadores não demonstram convicção própria do que seja uma boa aula, dando a seus alunos o lugar de “espelho” e baseando-se no que é refletido na (re)ação de seus discentes.

6.3.7 As dificuldades enfrentadas na escola

Embora a docência no ensino do 6º ao 9º anos possa parecer igual para todas as áreas, os professores mostram as grandes dificuldades enfrentadas especificamente na disciplina de Artes, a qual necessita de grande apoio pedagógico, pois a docência em Artes Visuais se faz com muitos materiais, espaço adequado, tempo prolongado para elaboração das propostas e atenção individual (escuta) a cada um dos seus alunos.

As dificuldades enfrentadas são a falta de materiais [...] não temos apoio pedagógico [...] espaço inadequado para as aulas [...] tempo de apenas 50 minutos por aula [...] numa turma de 40 alunos e uma aula por semana [...] trabalhar em várias escolas com realidades diferentes e não receber nenhum material didático. (P1, P2, P3, P4, P7).

[...] Depois de três anos, consegui concentrar a carga horária em uma única escola. Tenho 17 turmas de Arte. (P1).

Todos os itens abordados como dificuldades são efetivamente elementos importantes para que aconteça uma ação docente coerente em Artes Visuais. Os professores participantes afirmaram que têm 40 horas/aula semanais, assumindo 17 turmas diferentes, em distintas escolas com realidades díspares, dispondo apenas de uma aula de 50 minutos por semana, e é nesse pequeno intervalo de tempo que o profissional tem que se deslocar de uma sala para outra, fazer a chamada (obrigatória), sugerir uma proposta artística, distribuir materiais, acompanhar a execução do processo individual dos alunos (geralmente com 40 a 45 por turma), em um espaço inadequado, com carteiras para o apoio do material de tamanho 20cm x 30cm, salas pequenas, sem pia para lavar pincéis, mãos, etc.

A falta de apoio dos gestores da escola foi apontada principalmente por não compreenderem que a participação ativa dos alunos é a melhor resposta para saber se eles (os discentes) estão vivenciando as propostas do fazer artístico integralmente. Esses modos de os

educandos se portarem nas aulas, ao vivenciarem as experiências estéticas, faz com que os gestores criem o julgamento de que os professores não têm “controle de sala”, o que resulta em baderna e indisciplina.

[...] Os preconceitos à docência em Artes Visuais. A indisciplina nas aulas, o pouco tempo e ainda a gestão escolar, que não colabora. A falta de um lugar fixo para as aulas de Arte também deve ser levada em conta. (P4).

[...] A indisciplina dos alunos, rotina rígida das escolas, comparações entre as disciplinas e falta de diálogos entre os diferentes saberes acadêmicos. (P8).

O “preconceito” também foi apontado perante as comparações entre as disciplinas de Ciências Humanas e Exatas, Língua Portuguesa e Estrangeira e Artes Visuais. Após a aula de Artes Visuais, a sala fica sem condições para o professor seguinte. A sala de aula não tem espaço adequado para agregar o material necessário para o desenvolvimento adequado da disciplina.

[...] lápis de cor, giz de cera, canetas hidrocor, tinta acrílica, tinta guache, tinta para aquarela, papéis diversos, caderno, lápis, grafite, caneta, textos, filmes [...] vídeos (de história da Arte), régua, tesoura, cola, papel 40k, cartolina, papel madeira, papel ofício, revistas, jornais e outros recursos disponíveis na escola [...] os alunos gostam bastante. (P1, P2, P3, P4, P5).

[...] a sala fica, sim, uma bagunça, porque não temos um espaço próprio [...] ambiente próprio, um ateliê [...] a Educação Física tem uma quadra. (P4, P6).

A escola está organizada com espaços físicos adequados, carteiras e quadro branco para as disciplinas de História, Geografia, Matemática, Ciências, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira, quadra de esportes para a Educação Física, mas não dispõe de uma sala específica para Artes Visuais – um ateliê (com mesas grandes, armários para guardar materiais, pias para lavar os instrumentos e iluminação adequada).

Em consequência da “[...] falta de diálogos [...]” (P8) entre os gestores e os demais professores de outras áreas, tais profissionais não conhecem como se desenvolvem as aulas de Artes Visuais, não compreendendo, assim, a euforia do mergulho nas experiências estéticas. Por isso, não conseguem entender que o fazer artístico é também um ato de liberdade, de liberação de conteúdos reprimidos, o que, por conseguinte, propicia o conhecimento de si (de seus limites e possibilidades).

A falta de saberes na referida área apareceu como um obstáculo no desenvolvimento da ação docente (ensinar e aprender). Um professor aponta que os alunos “[...] não têm a prática de desenhar e ‘dizem que não sabem desenhar.’ (P6). Para ele, essa recusa se apresenta como um dos pontos que dificultam o ensino, enquanto que uma educadora, falando da falta de apoio pedagógico (capacitação), assegura que “[...] A falta de

conhecimento de mais técnicas de trabalhos manuais [...]” (P5) complica o andamento do ensino em suas aulas. Observa-se que essas narrativas se sustentam na culpabilidade para justificar que o ensino não vai bem, tanto pelo não saber por parte dos docentes como pelo desinteresse por parte dos aprendizes. Vale refletir que os saberes específicos de cada área era o quesito que alinhava a relação de “ensino” e de aprendizagem na sala de aula.

6.3.8 A autoformação

A autoformação apareceu da necessidade de uma ação docente coerente em sala de aula. O fato de os professores de outras áreas assumirem a disciplina de Artes Visuais, por necessidade de completar suas cargas horárias semanais quando se depararam com suas limitações relacionadas às competências específicas, fez com que eles buscassem os saberes necessários para o exercício da disciplina de Artes Visuais.

[...] Fico sempre antenada, buscando inovar. No começo do mês, vi uma matéria da revista *Nova escola* sobre azulejos portugueses e já apliquei nas aulas [...] O professor de Arte precisa buscar sempre novas técnicas a fim de tornar as aulas bem interessantes. Lecionar Arte precisa ser uma Arte. (P5).

[...] termino por aprender muitas coisas referentes às Artes Visuais devido ao estudo que faço em casa. Sinto certa facilidade nesta área. (P7).

A autoformação aqui mencionada se dá por meio da aprendizagem de técnicas encontradas em revistas e por meio de experimentos caseiros, objetivando especificamente a aplicação (reprodução) em sala de aula. Nessa perspectiva, observa-se que os professores compreendem que suas experimentações das propostas artísticas e/ou artesanais é um caminho para a compreensão dos limites e das possibilidades que seus alunos irão enfrentar, fato que denota que a apropriação da experiência pode facilitar o ensino, ou melhor, as proposições com os estudantes.

Muitas vezes eu faço os trabalhos junto com os alunos, para poder sentir o mesmo que eles. Quando peço um desenho, eu também tento fazer, tento sentir as dificuldades deles, vivenciar junto. Quando entrei no assunto sobre mosaico, eu nunca havia feito um e resolvi experimentar. O assunto parecia muito simples no papel, mas, quando parti para a prática, percebi que dava trabalho, mas, no final, é gratificante ver o resultado. Às vezes, eu penso que as aulas de Artes que eu não tive na escola eu tentei ter comigo mesma no meu trabalho. (P7).

A ausência de uma formação específica para instrumentalizá-los para o exercício da docência apareceu como o grande pivô de angústias pelos anos de espera sem perspectiva de serem atendidos.

[...] Nos encontros com os professores de Artes do município, é exposta para os formadores *a nossa angústia por falta de uma formação em Artes* específica para nós que não temos formação [...] Temos na rede professores de todas as áreas dando aulas de Artes. Pasme! A gente encontra até professores de Matemática dando aulas de Artes [...] Por que isso acontece? Os professores assumem a disciplina de Artes para conseguirem fechar a sua carga horária, essa é a questão [...] Nós somos a grande maioria [...] Nos últimos oito anos, nunca aconteceu uma formação [...] Já foi prometida uma capacitação para todos os professores de Artes do município [...] Estamos esperando. (P4, P5).

Enquanto a formação não acontece, o educador vai se (re)inventando de acordo com suas necessidades, de modo descontextualizado, e agindo muito mais no fluxo das condições possíveis do que nas reais necessidades e desejos dos discentes.

No ensino em Artes Visuais [...] inicialmente focava na pintura com o material que sempre se tinha mais à mão nas escolas [...] Depois descobri o desenho pintado em camisas e passei a trabalhar mais com essa ideia de estampas [...] Encontro-me na fase do grafite em paredes. (P8).

Desse modo, os professores demonstraram que estão buscando uma condição de atualização e de formação mais consistentes para ministrarem suas aulas, a fim de se sentirem mais seguros e, por conseguinte, envolver mais os educandos e reduzir as “angústias” deles: “Acredito que desde sempre estou buscando uma unidade, um método eficaz para se trabalhar, sendo necessário o envolvimento da maioria dos alunos em sala de aula e uma constante pesquisa de resultados pelo professor.” (P4).

Ficou evidente que os docentes de outras áreas assumem a disciplina de Ensino de Artes Visuais confiando nas suas experiências adquiridas na condição de alunos e em seus conhecimentos de Artes que adquiriram na experiência da vida, quando iniciaram suas práticas. À medida que vão sentindo a necessidade de manter suas ações pedagógicas em sala de aula semanalmente, iniciam também suas buscas por técnicas artísticas e artesanais para seus discentes reproduzirem em sala de aula. E assim a disciplina de Artes Visuais vem acontecendo ano após ano nas escolas do município de Fortaleza.

6.4 Poética das concepções posterior ao curso

Os dados a serem analisados a seguir são referentes às concepções dos professores participantes expressas após o curso experimental. Tais elementos foram originados de duas sessões reflexivas (videogravadas) que aconteceram objetivando uma avaliação e reflexão crítica dos encontros/formação, no *Curso de formação continuada em metodologia do ensino*

de Artes Visuais – uma proposta a partir de experimentos artísticos e estéticos no Ensino Fundamental.

As sessões reflexivas foram constituídas de discussões coletivas sobre a experiência vivida nos encontros/formação com o intuito de obtenção do *corpus empiricus*. Nessas sessões foram empregados procedimentos para propiciar aos sujeitos condições de reflexão crítica e avaliação sobre as experiências teóricas e práticas (os experimentos artísticos e estéticos) desenvolvidas no campo desta pesquisa e sobre as implicações em suas futuras ações docentes. As duas sessões tiveram como foco as contribuições da experiência formativa baseada no experimento artístico e estético mediado pela poética artística pessoal (do aluno) para o magistério do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º anos) em Artes Visuais.

A primeira sessão iniciou a partir de uma visualização criativa, na qual o pesquisador provocou vários questionamentos tendo esta como questão base: Qual a relação entre as expectativas e o alcançado nos encontros do curso de metodologia do ensino de Artes Visuais? A segunda sessão reflexiva se deu em função dos seguintes questionamentos: O que você aprendeu neste curso que considera importante para a sua formação pessoal e profissional? O que você vai fazer com o que aprendeu? E o que a metodologia abordada pode contribuir para o ensino de Artes Visuais na escola?

Como aventado, ambas as sessões reflexivas foram gravadas em vídeo, na íntegra, tendo seus diálogos transcritos posteriormente. Algumas informações que aparecem nas análises dos dados das descrições do comportamento dos participantes (P) foram obtidas do diário do campo de pesquisa (DCP) elaborado pelo pesquisador.

6.4.1 O experimento artístico e estético mediado pela poética pessoal

A sessão reflexiva iniciou com a fala de uma professora participante falando sobre os encontros/formação, dizendo que estava encantada e que “[...] esperava um novo olhar em Artes, e realmente aqui esse novo olhar aconteceu.” (P1). Ela relatou as surpresas que a encantaram, as experiências estéticas vividas e os novos conhecimentos adquiridos.

[...] jamais imaginava que a Arte tivesse alguma coisa a ver com a vida da gente. Quando fizemos o *trabalho da poética pessoal*, fiquei, assim: ‘Meu Deus!’ O mais interessante é que, se aconteceu comigo, também vai acontecer com os alunos [...] tudo isso mexeu comigo, não só aqui na formação, até durante a semana, quando eu me deitava, ficava pensando... [...] aí veio a descoberta de minha poética pessoal [...] e fiz quatro trabalhos a partir daf [...] E são meus mesmo. É tudo sobre a minha vida, eu fiquei encantada... [...] ainda estou encantada. (P1, grifo do pesquisador).

Os experimentos das práticas (artísticas e estéticas) da metodologia experimental mostrada nos encontros/formação proporcionaram à educadora vivenciar todas as etapas do experimento (acolhimento, atividade de sensibilização, experimentação artística e estética, transposição de linguagem, avaliação dialógico-reflexiva e formativa) e, com a mediação do pesquisador, conseguir identificar sua poética artística pessoal. Quando se conscientizou de que sua poética pessoal havia brotado do diálogo (leitura) de sua própria obra, a docente também descobriu a íntima relação entre as “obras de Arte” e sua própria vida. De posse desse conhecimento adquirido através da experiência vivida, ela afirmou que jamais havia pensado que existia uma relação estreita entre uma obra de Arte e a vida daquele que a produziu. Surpreendida com suas descobertas, vislumbrou a possibilidade de propor esses experimentos para sua sala de aula, partindo do pressuposto de que seus alunos iriam se surpreender, tendo, igualmente, a oportunidade de também se encantarem pela Arte por intermédio da experiência vivida e refletida.

Fiz o trabalho com *a poética* [...] com cinco alunos [...] eles saíram de lá já bem animados a trazerem uma obra de Arte na próxima aula [...] ficaram bem empolgados. Eu também fiquei mais ainda, e surpresa, porque pelo menos eu fiz uma coisa diferente. Porque aquela coisa de ‘vamos desenhar’ ou ‘vamos pintar’ é uma coisa solta [...] Foi a primeira experiência, mas foi muito boa, positiva. (P2, grifo do pesquisador).

A professora confirmou que já levou sua experiência da metodologia (experimento artístico-estético mediado pela poética pessoal do aluno) adquirida nos encontros/formação para a sua sala de aula, mas ainda em caráter experimental e com um pequeno grupo. Ela percebeu uma reação diferente em seus discentes, como a animação e o compromisso apresentados na aula seguinte, o que também provocou empolgação na profissional. Diante disso, ela afirmou que reconhece que fez algo diferente do que rotineiramente fazia em sala de aula. Sua fala denota que compreendeu que fazer uma atividade com o objetivo apenas de execução (reprodução/imitação), sem reflexão, não faz mais sentido, e nomeia esse tipo de atitude pedagógica como uma “coisa solta” ou descontextualizada. A educadora concluiu: “[...] *agora tenho um caminho*. Assim, eu já senti que a gente pode melhorar cada vez mais.” (P2, grifo do pesquisador).

A metodologia com o foco na poética artística e pessoal do aluno, por ser algo experimental e específico desta pesquisa, foi confirmada notadamente por todos os sujeitos como um procedimento novo. A vivência da experimentação de todas as etapas acompanhadas de uma avaliação dialógico-reflexiva tocou todos os sujeitos, os quais,

afetados pelas descobertas da experiência, explicitaram o desejo de levar esses experimentos para as suas salas de aula.

[...] gostei muito da metodologia *da poética artística pessoal* e já pude praticar nas minhas aulas. Achei fantástico e eles também adoraram [...] mudaram o comportamento [...] com a Arte, estão falando da vida deles, eles se motivaram [...] foi fantástico e, com certeza, isso vai estar em todos os meus planos de aula de Artes Visuais. (P5, grifo do pesquisador).

Após ter vivido a experiência nos encontros/formação na condição de aluna e na sala de aula como docente, a professora participante esbanja sua satisfação ao ver seus educandos desdobrando suas questões existenciais (suas vidas) em “obras de Arte”. A motivação dos estudantes, ao encontrarem na sala de aula um espaço possível para falarem de si, é traduzida pela docente como algo “fantástico”. A profissional assevera: “[...] vou incluir essa prática artística no meu planejamento.” (P5).

Relatando a experiência realizada na escola, a educadora afirmou como algo muito importante ver a sala de aula transformar-se num lugar possível de processos de subjetivação do aluno.

Descobri coisas da vida dos alunos que, de outra forma ou com outra metodologia, não daria para saber tanto sobre o lado subjetivo de cada um [...] Os vi sendo eles mesmos. Sentiram-se contemplados, quer queiram, quer não, na escola e na sala de aula [...] Para mim, tudo muda, sinto-me saindo da educação bancária [...] é isso mesmo que está acontecendo [...] Eles são os protagonistas. (P5).

A relação entre Arte e subjetividade foi postulada como um pilar importante para o aprendiz, que, através de sua produção (expressão) artística em sala de aula, com enfoque na poética artística pessoal, adquiriu a possibilidade de se conscientizar a respeito de sua poética artística, da poética da Arte de seu meio cultural e, consequentemente, sentir-se capaz de ler a poética artística do mundo. Sob domínio desses saberes (do conhecimento), a docente revelou que a escola pode proporcionar aos alunos a chance de se tornarem protagonistas de sua própria existência. Outro educador corrobora com a mesma ideia e postula: “[...] Descobri nessa metodologia que a Arte pode trazer grandes avanços para a escola [...] deixar de ser só a fatia do bolo, e sim ser o bolo todo.” (P3).

A produção artística, partindo da poética artística pessoal, foi revelada como caminho para o sujeito sentir-se autor de sua própria obra de Arte: “[...] em relação à *poética artística pessoal*, quando fiz na formação um resgate pessoal a partir de minha Arte, pude descobrir a minha própria Arte [...] entendi que isso é o mais importante, que é assim que temos que trabalhar, de dentro para fora.” (P8, grifo do pesquisador). A compreensão de que a

poética pessoal é algo que vem de dentro do próprio sujeito, e não de uma proposta externa e imposta (imitação), contribuiu para assumir a autoria de seu produto artístico, levando o reconhecimento de sua capacidade e consequentemente da apropriação de si.

Apesar do reconhecimento das potencialidades pedagógicas e educativas da proposta que conheceram, alguns dos sujeitos questionaram sobre os possíveis entraves da nova metodologia em relação à estrutura escolar. Abordaram sobre o excesso de turmas, a grande quantidade de alunos e o tempo (a duração da aula).

[...] já estou utilizando essa metodologia com minhas turmas [...] coloquei como tema: ‘descobrindo sua poética’ [...] Em algumas turmas, já deu para conversar refletindo sobre a poética [...] mas são 27 turmas, não deu para conversar com todos realmente como deveria, o número de alunos é muito grande [...] tem sala com 40 alunos, ainda não deu, mas vou tentar. (P3).

Trabalhar com a *poética pessoal do aluno*, como a gente fez aqui, realmente provocou uma grande sensibilização [...] acredito que seja o caminho válido na escola e com resultados surpreendentes [...] Penso que a dificuldade será em 50 minutos mudar de sala e mobilizar 30 alunos. (P4, grifo do pesquisador).

Os docentes afirmaram a importância e a pretensão de fazer uso da metodologia, inclusive exaltam o quanto foram tocados (afetados) por sua grande carga sensibilizadora (Educação estética). Reconheceram que a proposta metodológica possibilita atender às necessidades dos alunos, preparando-os para entrar em contato com a sua poética pessoal e, assim, torná-los capazes de desvendar a poética da Arte do mundo com sua percepção própria. Entretanto, esses indivíduos se deparam com dúvidas ao perceberem que essa metodologia não atende às necessidades dos educandos e dos docentes e não atende e/ou não coaduna com a estrutura da instituição escolar (excesso de alunos e de turmas e carência de material e de tempo) da rede municipal em que trabalham. Questões dessa natureza convidam a repensar a política educacional, lembrando que o currículo está para atender às necessidades do aprendiz, e não da instituição escolar.

6.4.2 O deslocamento da reprodução de modelos para a experimentação

Aprender técnicas para reproduzir em sala de aula foi confessado como uma grande expectativa para contribuição da prática docente em Artes Visuais, sendo procedimento revelado como um caminho já conhecido, o das repetições e imitações de técnicas.

Como não sou formada na área de Artes, eu vinha com aquela ideia de aprender práticas para passar aos alunos, porque até então minhas aulas se resumiam nisso

[...] eu trazia um modelo para eles reproduzirem [...] vim com essa expectativa e foi algo muito mais profundo [...] descobrir outras coisas aqui [...] tudo me tocou e me afetou [...]. (P5, grifo do pesquisador).

Ao se deparar com outros caminhos possíveis para ampliar sua prática docente em Artes Visuais, a educadora percebeu que reduzia o sentido de sua ação pedagógica com a reprodução de modelos descontextualizados. A profissional se justificou afirmando que isso era consequência de não ter formação em Artes e aproveitou para falar das “afecções” provocadas pelas experiências estéticas vividas recentemente nos encontros/formação. Ponderou que compreendeu que uma proposta carregada de sentidos empregada pelo professor provoca sentidos na mesma proporção aos alunos. Concluiu dizendo que: “[...] a partir do momento em que me afetou, sei que vou afetar meus alunos.” (P5).

Dando continuidade à reflexão sobre a diferença percebida entre as práticas docentes baseadas na *reprodução de modelos prontos* e a *experimentação artística*, expôs-se uma nova concepção, na qual a primeira provoca uma sensação de medo, ao passo que a segunda provoca uma sensação de liberdade.

[...] há toda diferença [...] quando você vai *reproduzir*, você fica com medo de não fazer igual, *medo* de errar [...] quando você *experimenta*, faz aquilo que é seu mesmo, o que vai fluindo dentro de você vai saindo com toda uma *liberdade*. Não sente medo de errar porque tudo que for colocando ali é seu, não é nada copiado [...] é muito diferente mesmo. (P1, grifo do pesquisador).

A reprodução/imitação de modelos prontos, na qualidade de prática mais comum nas salas de aula, objetivando a realização de uma cópia (tal qual a do molde), provoca um impacto de condição intimidadora, gerando medo, à medida que o aprendiz sente-se incapaz de dar conta da proposta exigida pela autoridade docente. O que aparece como figura nessa proposta são as polaridades: conseguir e/ou não conseguir, acertar e/ou errar. No experimento artístico, o aluno “[...] *Não sente medo de errar.*” (P1, grifo do pesquisador). Nessa proposta, o educando sente-se livre de julgamentos, por estar consciente de que o mais importante é a sua singularidade, sua marca pessoal (sua poética pessoal), provocando, então, a liberdade de expressão do que é dele próprio, como ele pode e como ele sabe, respeitando seus limites e desbravando suas possibilidades.

De posse de novos conhecimentos, a docente assinalou que já mudou sua prática pedagógica, “[...] uma coisa era dar o desenho prontinho para o *aluno reproduzir* [...] minha prática já mudou em relação a esse ponto [...] não levarei mais nada pronto para eles. Eles é que vão produzir [...] Então foi ótimo, conhecer isso aqui nesse curso [...] foi mesmo uma maravilha.” (P1, grifo do pesquisador). A profissional mostrou que reconheceu a necessidade

de mudança de atitudes metodológicas ante seus alunos, para, assim, também mudar as atitudes dos aprendizes diante da Arte. Propiciar condições para os estudantes produzirem a partir de seus próprios interesses e desejos, para a professora, foi apontado como uma condição progressista e renovadora em sua ação docente.

Um dos professores vislumbrou a possibilidade de acontecer com os discentes (na escola) o mesmo que, segundo ele, aconteceu com os participantes nos encontros/formação.

Sobre a metodologia dessa abordagem com *experimentos artísticos e estéticos* que a gente experimentou aqui no curso [...] pelos depoimentos, pude perceber que muita gente se encontrou. Uns achavam que não tinham capacidade [...] ‘Ah! Estou perdido e tal’, era isso que os colegas diziam. ‘Ah! Eu sou de Português, eu sou de Inglês e não sei o que fazer em Arte’ [...] na última conversa, pude perceber um brilho no olhar dos colegas, parece que mudou a perspectiva, já existe um horizonte [...] os professores parecem que estão se vendo como um pesquisador, um estudante, estão motivados [...] de posse desse conhecimento, creio que seremos bons professores, certo! [...] Melhores do que éramos. (P3, grifo do pesquisador).

O educador fez suas observações sobre como ele estava percebendo os colegas nos encontros/formação e discorreu acerca de suas impressões, acentuando que as queixas evidenciadas por não saber lidar com o ensino estavam dando lugar a uma satisfação da aquisição de novos saberes, percebendo agora seus pares motivados, com perspectivas de poderem atuar como bons professores de Artes Visuais. Quando fez referência à abordagem com experimentos artísticos e estéticos, referiu-se à oportunidade de vivenciarem experimentações de produções artísticas (oficinas de Artes Visuais), discussões teóricas, identificação de suas poéticas pessoais, vivências de experimentações sensoriais, visitas a várias exposições (galerias e museus), vídeos e sessões de reflexões sobre as práticas de ensino. Essas cem horas de experimentações teóricas e práticas deram subsídios aos educadores participantes para estabelecerem novas perspectivas a respeito do ensino de Artes Visuais.

A motivação e a curiosidade pelas Artes Visuais, tanto como espectadores como docentes, foram citadas como consequência da imersão promovida pelos encontros/formação: “[...] Quando vi os colegas deste curso indo para o museu, pensei: ‘O que os está motivando a ver Arte? É a curiosidade? É Arte vivida aqui?’”. Ver que as pessoas foram por causa da Arte, apesar de ser uma coisa simples, foi uma grande motivação dada por esse curso.” (P3).

Os professores participantes, durante as sessões reflexivas, mostraram atitudes de muita propriedade e segurança em suas concepções sobre seus lugares no ensino de Artes na escola, denotando-se portadores de um novo saber, revelando empolgações, desejos e

motivações para explorar o universo das Artes Visuais. As visitas às exposições em galerias e museus foram relatadas em situações de partilha. A riqueza de detalhes verbalizada acusava um novo olhar, recheado de curiosidades. As falas, em muitas situações, vinham atropeladas, carregadas de emoções e sentimentos. Ao relatarem essas experiências estéticas, os educadores traziam-nas com muito domínio, o que, pela fala e pelos gestos, revelava um determinado aumento na potência de ação pessoal (diário de bordo).

6.4.3 A liberdade de criação

O quesito liberdade foi compreendido como essencial nas construções/aquisições de saberes em Artes Visuais, clarificando-se que a “liberdade” deve estar presente como pano de fundo tanto da atitude docente como da discente.

Cheguei com muitas expectativas específicas [...] aprender história da Arte no mundo, história da Arte no Brasil, ensino de Arte [...] aqui no curso, realmente *vi que a liberdade é o mais importante* [...] as experiências vividas no curso foram essenciais para uma nova percepção necessária ao ensino da Arte [...] falo da liberdade dos alunos e dos professores. (P4, grifo do pesquisador).

Do rol de tantas expectativas da aquisição de novos conhecimentos propiciados pelos encontros/formação, a liberdade apareceu como figura na relação entre o ato de ensinar e o de aprender em Artes Visuais. É importante frisar que o conceito de tal vocábulo não foi apresentado em discussões na condição de conteúdo da formação, mas percebido na relação das experiências das práticas docentes exploradas entre proposito (professor) e aprendente (aluno). Esta observação foi bastante arrematada, “[...] a gente teve uma liberdade muito grande aqui no curso, para criar, para falar, sei lá, foi uma coisa bem livre.” (P2).

Essa condição de liberdade foi percebida pela valorização do que é próprio de cada um. A poética pessoal, como fio condutor da relação entre Arte e subjetividade do educando, traduziu-se como ponte de ligação legítima entre o aprendiz e a sua produção, o que tornou a Arte mais próxima da realidade de cada um, dando um viés de cunho autoral a essa criação (dele mesmo).

A liberdade provocou a capacidade de criação dos alunos [...] os alunos geralmente diziam que as aulas de Artes eram só desenhar, desenhar, desenhar e pintar [...] *com essa coisa da subjetividade, eles agora sabem o porquê de fazer ‘aquilo’* [...] Então, isso aqui abriu muito para esse detalhe importante [...] aprendemos como chegar ao aluno e ele mostrar a Arte que é dele [...] mostrar o que tem dentro dele com liberdade. (P2, grifo do pesquisador).

Compreenderam que a vida e a obra do artista se confundem e, transpondo para a sala de aula, agora estão percebendo que os alunos podem também fazer uso de suas próprias questões existenciais e subjetivas como mote (estímulo gerador) para suas produções em Arte. Desse modo, o fazer artístico em sala de aula aparece com mais significação para os discentes e educadores. Consciente de que os aprendizes podem desdobrar sua subjetividade (poética artística pessoal) em propostas artísticas, a professora participante assegura que os estudantes “[...] agora sabem o porquê de fazer ‘aquilo’.” (P2). O reconhecimento de que podem fazer algo que vem deles mesmos, passível de ser legitimado como algo possível e sem julgamentos, aparece como mais vantajoso do que reproduzirem as propostas impostas, vindas de outros. No mesmo sentido, outra fala corrobora essa postura: “[...] também acho que eles vão sentir que o ensino de Arte está lá para eles ficarem mais livres [...] e se libertarem.” (P4).

A condição de o docente ser afetado pela liberdade de criação artística foi referida como fundamento importante para, assim, também afetar os alunos, de modo que ficou evidente que o educador sente-se mais seguro quando convida os aprendizes a trilhar caminhos já percorridos e conhecidos anteriormente por ele.

Nunca tive uma oportunidade de ter uma aula com o conhecimento voltado para Artes Visuais e que me desse tanta *liberdade, vontade de criar e de trabalhar com os alunos* [...] fiz uma especialização em Metodologia do ensino da Arte e a parte prática de Artes Visuais foi muito tecnicista [...] foi muito importante conhecer minha poética [...] *sensibilizada, deu-me uma vontade de levar para meus alunos na sala de aula.* (P2, grifo do pesquisador).

Observou-se que a apropriação do processo de criação artística, por meio de sua própria experiência vivida nos encontros/formação, fez com que a docente não só se julgassem capazes de propor experimentos similares a seus alunos, como também fez com que ela discernisse uma proposta “tecnicista”, com base puramente na *informação* e na reprodução descontextualizada da técnica, de outra que tem como fundamento a *experiência* que vai para além da informação, pois permite o sujeito (aluno) entrar em contato com o proponente (professor) e com a materialidade da experimentação.

Nesse sentido, vale ressaltar que informação sem experiência não cria sentido e repercute com pouquíssimo proveito, enquanto que a atmosfera da experiência permite que os conteúdos, quando trabalhados (experimentados), provoquem encontros sensoriais reais, gerando aprendizados e criando, assim, novos sentidos e significação na vida do sujeito que vive a ação.

6.4.4 A segurança na docência em Artes Visuais

Ao colocar em pauta a discussão sobre as atuais condições dos professores participantes em relação à docência, foi pontuado que agora estavam se sentindo mais seguros para ocupar o lugar de educadores de Artes Visuais, porque “[...] essa metodologia contribuiu muito para nossa prática escolar [...] nos proporcionou a oportunidade de fazermos algo novo com nossos alunos [...] *deu uma segurança* para trabalhar realmente com Artes Visuais na sala de aula.” (P1, grifo do pesquisador).

A segurança foi alocada como sinal da aquisição de uma base sólida, denotando que a apropriação dos saberes adquiridos pela experiência havia fortalecido a relação do docente com a sala de aula.

A formação *me deu mais segurança* [...] Fez com que ampliasse o conhecimento [...] pretendo fazer com que nossos alunos interpretem as aulas de Arte de forma mais livre e mais liberal [...] penso que dessa forma a disciplina de Arte poderá ser uma forma de libertação tanto para o professor como também para os alunos. (P4, grifo do pesquisador).

Os saberes (conhecimento) adquiridos apareceram como pilar importante para a segurança do educador. A compreensão sobre as proposições em Artes Visuais, com base nos experimentos artísticos e estéticos, viabilizou um novo olhar para a Arte na escola. O que antes era percebido como dificuldades, com julgamentos entre certo e errado, agora estava sendo percebido como pivô de libertação para o docente e para os alunos, e esse deve ser o papel da Arte no contexto ora em tela.

A demonstração de segurança na postura dos professores também foi constituída pela nova compreensão do papel do educador de Artes Visuais na contemporaneidade, saindo do lugar daquele que ensina:

[...] cheguei com a ideia de que, para ensinar Arte, tinha que ser um bom desenhista. Cheguei com receio, com medo [...] Pensei: ‘Se for para fazer alguma coisa de Arte, eu vou ser a pior, pois eu não sei desenhar, não tenho nenhuma habilidade para o desenho’ [...] vi que ensinar Arte é bem mais que isso [...] podemos nos expressar de várias formas [...] compreender isso me deu mais segurança, deu um novo direcionamento para minhas aulas de Arte [...] quando entendi que em Arte Contemporânea o que importa é a ideia, senti-me bem mais aliviada para trabalhar com meus alunos [...] vou cobrar deles aquilo que cada um pode. (P1, grifo do pesquisador).

Diante da compreensão de que a aquisição dos saberes em Artes Visuais se dá pela experiência de corpo vivido, os participantes se conscientizaram também de que o docente pode compartilhar suas experiências, mas não transferi-las para seus alunos, de modo

que, em Artes Visuais, o docente tem a consciência de que o seu papel é o de proposito, de orientador, de investigador e de provocador de oportunidades. Isso muda a concepção de “ensino”, saindo do lugar do receio e do medo para um lugar em que afirmam sentirem-se mais seguros e bem mais aliviados. Isso, contudo, mostra que, para se ocupar esse posto de modo coerente, é necessário que o professor instigue seus educandos a partir de suas experiências *a priori*. Afinal, é de fato desconfortável conduzir o estudante a um lugar desconhecido pelo condutor.

O educador, sentindo-se consciente de que seu papel não é o de repassar informações nem de dar respostas prontas, mas de provocar situações para o aluno sair do lugar-comum e de incentivar curiosidades, passa a ocupar uma posição mais próxima da de um pesquisador do que da de um “repassador de conteúdos”. O lugar do docente tem aspectos análogos ao lugar do artista, porque ambos objetivam a possibilidade de criar novos sentidos.

6.4.5 A Educação da sensibilidade

Os professores participantes deram uma resposta satisfatória ao que realmente é esperado do ensino de Arte. Afinal, a Arte no currículo escolar tem a função de desenvolver a sensibilidade e a percepção do aluno como base para a aquisição de um *pensamento artístico*, para que esse indivíduo possa fazer uma leitura do mundo, fazer leituras da Arte e, assim, poder expressar-se através dela, com seus códigos pessoais.

As vivências dos experimentos artísticos e estéticos foram percebidas como aguçadoras da sensibilidade, a qual, em consequência, foi exaltada como condição fundamental para intermediar os saberes artísticos: “[...] Esse curso me deu oportunidade de *aprender a explorar melhor a sensibilidade* [...] vejo que a grande contribuição para o ensino da Arte é a importância de saber trabalhar a sensibilidade do aluno.” (P2, grifo do pesquisador).

A professora partilhou que a sua experiência a levou à compreensão de que a aquisição dos saberes em Artes Visuais é ancorada pelos sentidos e mediada pela sensibilidade, colocando como prioridade do docente saber trabalhar esse pilar importante para a construção desses saberes junto a seus alunos.

A forma como foi conduzido o curso, *as atividades com a poética artística pessoal*, isso, sim, abriu minha mente, aí eu percebi o quanto que eu estava não só metódica, mas mecanizada [...] foi muito importante para mim [...] *me sensibilizou* e já tenho ideia de como fazer *para sensibilizar os alunos* [...] creio que eles vão ficar mais interessados, vão se sentir valorizados, contemplados pelo que eles são [...] essa metodologia muda o sentido da aula de Arte. (P7, grifo do pesquisador).

A referência dada aos experimentos que envolvem a identificação da poética artística pessoal foi citada como responsável por abrir a mente e também a percepção, o que lhe possibilitou compreender o seu estado atual. Vale frisar que tais experimentos envolveram atividades de sensibilização (expressão corporal, atividades sensoriais, músicas, atividades lúdicas, etc.), experimentações artísticas e estéticas com diferentes materiais, transposição de linguagens e momentos de reflexão (autoavaliação). Apoiada em suas próprias experiências, a professora afirmou que agora acredita que seus alunos, assim como ela, vão sentir-se mais contemplados, e postulou que “[...] *essa metodologia muda o sentido da aula de Arte.*” (P7, grifo do pesquisador).

Meu objetivo é mexer e sensibilizar a escola [...] a escola é um espaço muito rico [...] A ideia é quebrar os muros que existem entre as disciplinas [...] não pode ser trabalhada a Arte da mesma forma que Matemática e o Português, mas com a mesma importância [...] quebrar o muro que existe entre os professores e as disciplinas [...] e trabalharmos mais juntos, sensibilizando-os na sala de aula. (P8, grifo do pesquisador).

A comunidade escolar foi evocada como lugar propício para a sensibilização, iniciando pela sala de aula e incluindo todos os educadores. A sensibilização é apontada como dispositivo atenuante das fronteiras rígidas que há entre as pessoas, como também entre aquelas que há entre as disciplinas do currículo escolar. Essa narrativa assinala que uma comunidade constituída de pessoas mais sensíveis possibilitará relações mais concisas, criando uma unidade de convergências entre os pares e, em consequência, o fortalecimento da Educação escolar. O papel da Arte na Educação escolar não é mesmo formar artistas, e sim sujeitos mais sensíveis, fortalecendo a cultura e o capital social da comunidade. Dado esse pontapé, possibilitar-se-á, destarte, o desenvolvimento dos laços de pertencimento, potencializando a identidade coletiva, contribuindo na formação de seres mais humanos.

A sensibilização, tal como o ato de afetar, apareceu como situação análoga. Foi relembrada a afirmação dada no início das discussões de que os participantes serem afetados era uma *conditio sine qua non* para a validação dos encontros/formação como processo formativo.

[...] no início do curso, foi falado que precisávamos ser afetados para podermos afetar [...] isso aconteceu, todos nós *fomos afetados* [...] acho que cada um vai sair daqui com nova forma de pensar e de ensinar [...] não vamos mais ser os mesmos [...] essa metodologia fez aflorar um artista em cada um de nós [...] a gente agora tem ‘n’ possibilidades para trabalhar com os alunos, *através da poética artística pessoal* [...] experimentar, ousar, nada mais daqueles modelos para reproduzir, isso nunca mais. (P5, grifo do pesquisador).

O discurso no plural mostrou que a educadora estava falando de si e também do seu olhar a respeito de seus pares. Afirmou que todos foram afetados e, em decorrência de tais

“afecções”, percebeu mudança em todos e em cada um. Assegurou que suas “[...] aulas não serão mais as mesmas depois desse curso” (P5), dado que vem sendo recorrente o fato de que esses profissionais cada vez mais tomam consciência da apropriação de novos saberes. Isso mostrou que, à proporção que avançaram na assimilação de seus percursos artísticos pessoais (de corpo vivido), também se alvoroçaram a experimentar e ousar com propostas na mesma direção com seus alunos.

O reconhecimento da relação entre Arte e vida significou muito e foi pontuado sempre como um achado novo a ser integrado à relação entre a Arte e a Educação, fato esse que conduz os docentes a pensarem a Educação não somente como um lugar para trabalhar a dimensão cognitiva, mas para integrar o intelecto (razão) e a emoção (sensibilidade) do aluno, mais precisamente para fazer parte do currículo escolar.

[...] percebi que *a Arte é algo mesmo que desponta de dentro de nós*. É algo que *está ligado à vida* [...] agora que eu sei que Arte é algo nosso [...] que nos toca, que sensibiliza [...] estou sensibilizada e, assim, vou sensibilizar meus alunos [...] A Arte não vem só de fora, vem também de dentro [...] Eu vou dar mais atenção a isso também nos meus alunos. (P1, grifo do pesquisador).

Percebeu-se que houve efetivamente uma confirmação da estreita relação entre Arte e vida, o que denota que esse dado faz com que tais profissionais se percebam mais próximos da Arte. Quando o docente afirmou que “[...] agora que eu sei que Arte é algo nosso [...]”, confirmou sua aproximação e sensibilização advindas da Arte. Ao assegurar que a Arte vem de dentro, reconheceu que os estímulos que vêm de fora afetam (tocam) o mundo interno do discente, desencadeando questões subjetivas (da vida – do *lebenswelt*), reconhecendo, assim, que este é um lugar que possibilita a criação artística.

Anteriormente, em função da *Arte Moderna*, o importante era ressaltar a autonomia da obra de Arte, eximindo o autor; hoje, na contemporaneidade, a Arte vem alargando seu campo de abrangência, com novos conceitos, criando novas e infinitas formas de fazer e de pensar a Arte. Nessa corrente artística denominada de *Arte Contemporânea*, vida e obra se aproximam como quesitos que suscitam pontos de partida para pensar e refletir sobre a Arte. Ao trabalhar com propostas entrelaçadas, a Arte Contemporânea está aderindo a uma atitude docente que abre um vasto campo de discussão sobre a própria vida. Ao prontificar-se a dar mais atenção à produção artística de seus educandos, significa dizer que também darão mais atenção ao modo como o mundo contemporâneo está sendo vivido por eles.

O despertar da sensibilidade apareceu como caminho para a aquisição de grandes avanços no campo de Artes Visuais na Educação escolar: “[...] parece que as pessoas acharam um caminho, despertaram a sensibilidade.” (P3); “[...] Descobri, com essa metodologia, que,

se a gente tivesse a liberdade e a sensibilidade de trabalhar o aluno na escola assim, teríamos grandes avanços.” (P3). O despertar da sensibilidade, associado ao encontrar o caminho para os grandes avanços na escola, denotou que os dispositivos artísticos e estéticos dos encontros/formação forneceram subsídios para a percepção da Arte através dos sentidos (do sentir), agora não mais percebendo a Arte somente pela via da racionalidade (da razão), mas atribuindo novos sentidos ao ensino dessa disciplina como parte do currículo escolar.

A Arte na Educação escolar assume, sim, a função de contribuir na construção do equilíbrio necessário entre o intelecto (razão), as emoções (sensibilidade) e o pensamento. Assim como também a experiência artística influencia na estruturação da função simbólica representada pela imagem mental e a linguagem. Sensibilizar o aluno é, então, tão importante quanto fazê-lo refletir.

6.5 Poética das intenções

Os dados mostrados a seguir resultam do *Memorial de intenções* realizado por cada um dos participantes da pesquisa. O objetivo desse instrumento foi colher dados sobre o eco das experiências adquiridas nos encontros de formação e sua influência nas ações futuras dos docentes em suas salas de aula como professores de Artes Visuais. A pergunta mobilizadora dada como estímulo gerador para a realização do memorial foi: O que você aprendeu nesta formação e o que você, como docente, pretende fazer com o que aprendeu?

6.5.1 A intenção de realização de novas ações docentes em Artes Visuais

A resposta unânime dos participantes foi “[...] Pretendo passar para os meus alunos tudo o que aprendi nos trabalhos desenvolvidos durante o curso.” (P1, P2, P3 P4, P5, P6, P7, P8). Na promessa de levar para os seus discentes os experimentos que foram marcantes no curso, está embutida a ideia de que os educadores desejam que seus educandos vivenciem as mesmas experiências. O desejo de levar o que aprendeu para sala de aula foi demonstrado como confirmação de que os fatores que impedem que as Artes Visuais decolem na escola estão relacionados à falta de saberes docentes específicos sobre a referida área.

A confirmação da aquisição dos saberes recém-adquiridos pela experiência vivida nos encontros de formação foi revelada pela convicção da adoção da metodologia que aprendeu e, de posse do novo saber, ainda ressaltou que, se possível, vai fazer adaptações para adequação à realidade de seus alunos: “[...] *vou utilizar a mesma metodologia que*

aprendi e, se preciso for, farei algumas adaptações [...] começarei identificando a poética artística pessoal dos alunos [...] é muito importante que todos eles descubram que a Arte é algo que sai de dentro de nós.” (P1, grifo do pesquisador).

A compreensão de que a Arte vem de dentro de nós é parte dos achados dos participantes, que disseram que não abrem mão de propor experimentos similares aos que vivenciaram, objetivando que seus estudantes também usufruam das mesmas vivências e sensações. Esse dado é um importante achado desmistificador de que a Arte é algo distante e para poucos. A referência dos participantes de que a Arte está “dentro de nós” é análoga ao reconhecimento de que todos podem ter acesso às suas potencialidades.

Essa confirmação de que a Arte possibilitou revelar algo de si, de seu mundo interior, surgiu da experiência vivida em função da identificação de sua poética artística pessoal. E, sob posse de tantas correlações realizadas entre seu produto artístico e sua vida, usufruindo de algo que muito lhe contemplou por contribuir na compreensão de seu mundo vivido, assegurou que levará tais experimentos para sua sala de aula.

[...] identificar minha poética artística pessoal foi algo maravilhoso, revelou algo de mim que nem eu mesma conhecia. Assim como eu me senti contemplada por essa metodologia, eu gostaria que eles também se sentissem assim: valorizados e motivados [...] isso vai gerar uma proximidade e aumentar o grau de afetividade entre professor e aluno. (P7, grifo do pesquisador).

Nessa fala, a participante conjecturou que, assim como aconteceu com ela, vai propiciar condições para que seus alunos também se reconheçam em suas produções artísticas, possibilitando-lhes a oportunidade de se sentirem valorizados e mais motivados. Assim, na condição de “contemplados”, a tendência é que se fortaleçam as relações entre aprendizes e professores. Essa intenção revela que a educadora sente-se segura ao se propor a guiar seus educandos pelos meandros poéticos já conhecidos por ela. Com essa decisão, ela demonstra o que significou sua experiência de aprendizado ao perceber o que é capaz de realizar a potência do encontro anteriormente estabelecida entre ela, o professor (propositor) e a Arte.

Seu aprendizado tornou-a capaz de chegar ao aprendiz, pois “[...] com a minha poética artística pessoal, aprendi a identificar também a poética artística do meu aluno [...] hoje tenho um novo olhar sobre a Arte [...] comprehendi que a Arte transforma a vida.” (P5). A experiência do aprendizado que levou ao conhecimento de si fortalece a profissional em sua prática docente em Artes Visuais, permitindo-lhe agora um novo olhar para compreender a forte relação existente entre a Arte e a vida. Esse olhar se converge com a Arte Contemporânea, que valoriza a integração entre o sujeito que faz a Arte (o aluno) e a sua própria vida.

Ao trabalhar com a Arte Contemporânea na escola, o professor abre oportunidades para o educando desenvolver o seu conhecimento artístico, ampliando a capacidade de dizer mais sobre o seu universo pessoal (sobre si e suas questões subjetivas) e sobre o meio cultural em que habita (o mundo). A Arte estética e contemplativa dá lugar, doravante, a uma manifestação artística mais dinâmica, com mais interatividade e próxima do cotidiano.

Ao revelar que ampliou sua compreensão sobre a importância da Arte, por conseguinte, sua visão como docente se refletirá em sua prática pedagógica: “[...] nesse curso, *compreendi mais ainda a importância da Arte na escola* e percebi que, com essa metodologia, todos se reconhecerão talentosos.” (P2, grifo do pesquisador). A afirmação de que todos se reconhecerão talentosos diz respeito aos experimentos da referida metodologia, que tem, de fato, essa pretensão do reconhecimento de seu “invento” como ação artística autoral. Quando o docente se apropria de um saber e, desejosamente imbuído de uma atitude motivadora, decide partilhar, vislumbra-se que, afetado pela experiência vivida, haverá grande possibilidade de também afetar seus alunos, induzindo-os ao reconhecimento de si na qualidade de sujeitos capazes de elaborar um trabalho poético próprio.

Ficou evidente que os participantes compreenderam a importância de que, no que diz respeito à docência em Artes Visuais, por ser uma disciplina baseada no fazer artístico (experimentos), não dá para propor aos educandos o que ainda não foi vivido pelo proposito.

No curso, deparei-me com vários aprendizados e descobertas [...] compreendi que tudo que envolve o ensino de Arte *deve primeiramente ser sentido pelo professor* [...] e tudo vem de dentro para fora, como uma descoberta [...] um ato de percepção [...] um encontro com o ‘eu’ interior. (P8, grifo do pesquisador).

Observou-se que os participantes tiveram a compreensão de que a docência em Artes Visuais apresenta peculiaridades que a tornam diferente das demais disciplinas do currículo escolar do Ensino Fundamental. Perceberam que a construção de saberes se dá muito mais pela via da percepção (do sentir/sentidos) do que exclusivamente pela via da racionalidade. Percebeu-se que a aprendizagem (compreensão) se dá na relação dos conteúdos com o eu interior. Portanto, foi compreendido que o ensino de Artes Visuais, intermediado pela experimentação, oferece probabilidade de tornar-se mais significativo do que quando de cunho informativo.

Outra questão mencionada a respeito da construção de saberes em Artes Visuais foi sobre a importância das atividades de sensibilização, que têm como objetivo ativar os sentidos para o exercício do fazer das experimentações artísticas: “Sinto que preciso transmitir essa metodologia com muita paciência. Eles precisam ser preparados para cada

momento [...] achei bastante pertinente as estórias, os momentos de relaxamento, as músicas e a sensibilização corporal, etc.” (P7, grifo do pesquisador).

O docente, ao decidir fazer uso do que aprendeu, debruçou-se sobre a futura ação a ser desenvolvida, consciente de que uma das competências importantes do educador é ter paciência para mediar o processo de construção de saberes de seus discentes, assim como priorizar o uso dos dispositivos de sensibilização como base do fazer artístico. A paciência, na relação de ensino-aprendizagem em Artes Visuais, é uma das importantes condições tanto na ação docente quanto na ação discente.

O cuidado com o aluno, para que mantenha uma boa relação com a disciplina de Artes Visuais, foi mencionado como meta a ser atingida a partir do uso dos novos conhecimentos aprendidos.

[...] Espero obter sucesso com essa prática inovadora e diferente das demais [...] pretendo fazer com que os alunos se *sintam mais livres* para expressar suas ideias [...] que *entendam o objetivo das aulas* de Arte (sua grandiosa importância) [...] que as aulas sejam *prazerosas* e que se sintam *valorizados* pela Arte. (P1, P2, P7, grifo do pesquisador).

A liberdade de expressão e a compreensão do sentido das aulas de Artes na escola foram aqui colocadas como condições importantes para a vinculação do aluno à disciplina. Esses dois itens mencionados fazem parte das qualidades de convicção e das competências docentes, o que chega ao educando no trabalho realizado em sala de aula depende da qualidade das propostas feitas pelo proposito. Ao abordar a importância do prazer, a professora mostrou que compreendeu que as aulas de Artes Visuais funcionam como um lugar em que o sentir (os sentidos) é priorizado como base na construção da aprendizagem.

Convencida de que assimilou que “[...] a Arte é uma das formas mais bonitas e verdadeiras para mudar o mundo, principalmente o da Educação” (P2), voltou seu olhar para os modos como seus estudantes constroem seus conhecimentos em sala de aula, colocando-se à disposição para contribuir com a qualidade do ensino: “[...] quero contribuir para que nossos alunos aprendam a explorar o seu conhecimento, sua aprendizagem [...] sua vida e todas as formas de linguagens em Arte Visuais.” (P2).

Contribuir para que a aprendizagem de Artes Visuais esteja vinculada à vida do discente solicita realmente um amplo apoio por parte do mediador da aprendizagem. Pensar e fazer Arte exige autonomia de pensamento e de ação para a articulação da criação intermediada pela sensibilidade e por seus conteúdos pessoais a serem expressos. Essas competências só chegarão aos alunos quando demandadas pelos docentes. Ainda na mesma direção, uma participante argumentou que: “[...] essas experiências provocarão mudanças

intensas na maneira de ser e de pensar dos alunos, tanto em relação a eles mesmos quanto em relação aos outros que habitam a seu redor.” (P7).

Os participantes perceberam que uma proposição docente em Artes Visuais requer uma compreensão de que a mediação de saberes nessa área tem suas peculiaridades. Por ser um saber mediado pela sensibilidade, é necessária uma base de experimentação para propiciar que o estudante entre em contato com o objeto (conteúdo) estudado.

O foco na relação entre ensinar (professor) e aprender (aluno) em sala de aula foi abordado como algo de extrema importância na ressignificação da disciplina de Artes Visuais. E a base dessa reestruturação foi centrada nos saberes que os docentes adquiriram nos encontros/formação. Ao afirmar “[...] irei ensinar com mais liberdade e segurança” (P2), o educador associou o saber como um bem adquirido, o qual lhe proporcionou maior possibilidade de melhor conduzir as suas futuras práticas pedagógicas.

A concepção de ensino foi questionada, colocando-se em dúvida o fato de se realmente é possível ensinar Arte. No instante em que questiona, também aponta sugestões sobre como já se planeja a posicionar-se no lugar de docente: “Aprendi que ensinar Arte, se é que é possível, vai muito além da mera transmissão de conteúdos [...] Como professora de Artes, terei a função de *provocar*, de *estimular*, de *tocar*, de *sensibilizar* [...] Tudo que senti quero que meus alunos sintam.” (P7, grifo do pesquisador).

Sua nova concepção pensa o ato de ensinar como uma especificidade humana que é construída na relação, que coloca o docente no lugar de proposito e/ou mediador da aprendizagem e o aluno como aquele que, ao ser estimulado (sensibilizado) ou desafiado, com sua capacidade e seus limites, vivenciará sua experiência artística construindo seu próprio repertório. O educador, aqui apontado como aquele que já viveu essas experiências *a priori*, assumirá o lugar de quem dará apoio, partilhando suas experiências com os estudantes, por já ter percorrido esse mesmo caminho.

Convicto de sua intenção, afirmou: “[...] pretendo ensinar o que aprendi.” (P4). O participante discorreu a respeito de algumas competências adquiridas nos encontros/formação que muito contribuirão com a pessoa do aluno, edificando e motivando seu processo artístico e seguramente contribuindo com a qualidade das propostas docentes em Artes na sala de aula.

[...] ensinar de maneira dócil, ser amável [...] dar importância a pequenas coisas [...] valorizar os sentimentos que emergem dos trabalhos [...] isso realmente fará o aluno se sentir mais importante e encorajado a seguir em frente [...] quero com seriedade explicar a importância dos conteúdos, isso parece básico para conseguir o que pretendemos com os alunos. (P4).

A postura afável do profissional evidentemente ajuda o aluno a sentir-se mais acolhido e seguro para se lançar a propostas com segurança e sem medo de julgamentos, mesmo não sabendo inicialmente aonde eles irão. O ato de escutar o aprendiz sobre os sentimentos que evocam das experiências estéticas e artísticas é talvez a forma mais potente de identificar sua poética artística pessoal e encorajá-lo a desdobrá-la em obras de Arte. Sobre isso, o mesmo participante também afirmou: “[...] quero que meus alunos vivam sensações inesquecíveis como as que vivi neste curso.” (P4).

Os professores participantes efetivamente demarcaram que passaram a pensar e a planejar suas práticas pedagógicas partindo dos novos saberes adquiridos em suas experiências nos encontros/formação, especificando o que mais intencionavam como realizações de seus desejos em suas futuras ações docentes.

[...] espero que em sala de aula possa *desenvolver formas de pensar e de sensibilizar* através dos experimentos artísticos. (P4, grifo do pesquisador).

[...] espero que meus alunos possam *compreender e ampliar suas dimensões artísticas* e se *percebam como seres únicos e sensíveis* [...] assim como este curso me marcou profundamente, espero *impactar também meus alunos*. (P5, grifo do pesquisador).

[...] tive contato com sentimentos e sensações tão particulares que isso me ajudou a definir quem sou. Essa descoberta *me fez entender meus gostos, minha visão estética*, etc. [...] *ampliou a minha criatividade* [...] e espero poder propiciar o mesmo aos meus alunos. (P8, grifo do pesquisador).

As experiências dos professores participantes de fazer Arte, de apreciar Arte, de sentir Arte, de estudar Arte e de pensar sobre Arte os qualificaram, alargando seus repertórios no universo da Arte, mais precisamente nas Artes Visuais. Apropriados de novos saberes adquiridos em suas experiências, o campo de suas atuações profissionais (professores de Artes Visuais) se projetam com intenções de potencializarem suas práticas docentes. Ao darem conta de seus percursos de aprendizagens, de onde partiram e aonde chegaram, demonstraram que agora, em suas propostas (na condição de propositores), principiam-se intencionalmente, sabendo aonde querem chegar, o que denotou que compreenderam que os processos de desenvolvimento e aprendizagem pela Arte conduz o sujeito (aluno) a um determinado lugar.

É importante lembrar que o desenvolvimento e a aprendizagem do educando estão diretamente relacionados à qualidade das situações de aprendizagem propiciadas pelo educador. A qualidade das propostas (desafios) é resultante das experiências vividas pelo docente. O professor que se demonstra conhecedor daquilo que propõe cria uma ponte de acesso mais seguro entre o aluno e a Arte. Isso favorece no aprendiz a criação de sentido

pessoal (próprio) e, por conseguinte, faz com que se identifique como sujeito capaz de ser autor e reconhecedor de sua poética artística pessoal.

A potencialidade das experiências artísticas e estéticas vividas afetou os docentes participantes da pesquisa, alterando suas percepções, seus modos de pensar as práticas docentes em Artes Visuais e sua visão quanto à instituição escolar. A vontade de mudar a escola foi manifestada com o desejo de “[...] usar o espaço da sala de forma eclética e produtiva.” (P4). Na nova percepção, a escola pode, sim, ser um lugar em “[...] que meus alunos também possam usufruir e ter novas percepções sobre a Arte e, acima de tudo, sobre eles mesmos.” (P5). Portanto, a disciplina de Artes Visuais na escola foi defendida “[...] como um espaço de expressão e produção e, como consequência disso, torna o ambiente escolar mais agradável para os alunos e professores.” (P8).

A escola foi efetivamente percebida como lócus possível de intervenções artísticas e estéticas, com potencialidades de suas afecções provocarem mudanças na percepção de todos os sujeitos da comunidade escolar.

[...] quero *fazer intervenções* dentro da escola [...] *sair do mero espaço da sala de aula* e contagiar todo o espaço escolar [...] Quero *contagiar todo o espaço escolar* e, quem sabe, o bairro, a regional e daí em diante... [...] espero que o *aluno se encontre também tanto quanto a gente se encontrou* nesse curso [...] *acredito que podemos afetar toda a escola, até as outras disciplinas.* (P8, grifo do pesquisador).

Os docentes afetados pelas experiências estéticas vividas nos encontros/formação acreditaram que, da mesma forma que foram mobilizados internamente, reconhecem que também estão aptos e com desejos de instigar toda a comunidade escolar. Quando mencionaram “[...] a gente se encontrou nesse curso [...]” e/ou “[...] tivemos um encontro com o ‘eu’ interior [...]” (P8), revelaram que a sensibilização (sensações) das experiências estéticas provocou emoções que arrebentaram sentimentos, de modo que houve mobilizações na paisagem interna, as quais desencadearam o aumento da potência de ação pessoal. O aumento da potência de ação encorajou-os, de modo que vislumbrasse que suas ações saíam da sala de aula e contagiavam (tocavam) todo o campo da comunidade escolar.

O desejo de agir é consequência dos bons encontros, que os fizeram acreditar que todos podem ser criadores de suas próprias existências. Como sujeitos ativos, de posse de um novo bem adquirido, os novos saberes, sentindo-se motivados, incursionam na criação de metas e de projetos artísticos atravessados pelas experiências estéticas, objetivando intervir no meio escolar e em tudo aquilo que os circunda, o bairro, a regional e assim por diante.

As potencialidades da Arte foram reconhecidas como provocadoras de deslocamentos, gerando novas formas de percepções que tendem a possibilitar novos olhares dos educadores para consigo mesmos, para os outros e para o entorno em que habitam.

7 POÉTICA DAS CONCLUSÕES

Esta tese, com foco nas trilhas poéticas do ensino da linguagem de Artes Visuais nas séries do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental do município de Fortaleza, escolheu como linha mestra de seu método fenomenológico o experimento artístico e estético mediado pela poética artística pessoal do aluno como pista para o redimensionamento do ensino de Artes Visuais no currículo escolar.

O estudo, do tipo analítico, utilizou um grupo formado por oito participantes: docentes da linguagem de Artes Visuais. Por tratar-se de um estudo do tipo *ex-ant* e *ex-post*, foram colhidos dados antes e depois da intervenção realizada nos encontros/formação do *Curso experimental de metodologia do ensino de Artes Visuais: uma proposta a partir do experimento artístico e estético no ensino*.

A pesquisa qualitativa, de caráter intervencivo, debruçou-se sobre a investigação da compreensão dos docentes sobre a avaliação entre as experiências que os educadores já traziam sobre o ensino de Artes Visuais e as experiências vividas sobre os experimentos artísticos e estéticos no curso experimental. O intuito era saber como avaliavam suas práticas, com vistas a redimensionar saberes e fazeres e as reflexões acerca dos procedimentos de ensino em suas ações docentes.

O referido objetivo mira na tese que defende que o ensino da linguagem em Artes Visuais, com base no desabrochar da via poética pessoal do aluno, em detrimento do acúmulo de informações e da imposição de modos de aquisição de saberes e fazeres, pautando-se mais em experimentos artísticos e experiências estéticas, possibilitará práticas mais significativas a professores e educandos.

As *preconcepções* dos participantes sobre o ensino de Artes Visuais apontaram que a noção adquirida na condição de estudantes foi de um ensino marcado pelas datas comemorativas, com uma metodologia assentada na reprodução de modelos prontos, com muitas imposições e repetições de *fazeres*, como o exagero de colorir desenhos já prontos. Confessaram que percebiam a falta de conhecimentos específicos em Artes dos docentes e que a avaliação da aprendizagem era igual a das demais disciplinas baseadas em conteúdos teóricos, de modo que não contribuíam para o crescimento e avanço do fazer artístico pessoal. Apenas um participante disse que teve uma experiência marcante de um professor que fazia proposições de criação com muita liberdade; ele pontuou que esse profissional era um professor que tinha muita experiência em virtude de sua convivência com os grupos folclóricos de maracatu.

Na qualidade de docentes, as *preconcepções* foram adquiridas com base na relação de suas reais condições enfrentadas no confronto do ensino da disciplina de Artes Visuais no Ensino Básico. Os sete participantes sem formação específica admitiram que ingressaram na docência pela necessidade de adequar suas condições de trabalho – lotação da carga horária exigida pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME/Fortaleza) –, confiando apenas nas experiências adquiridas na condição de alunos na referida disciplina (no Ensino Básico) e do conhecimento adquirido fora da escola. Ao ingressarem na docência em Artes Visuais, sentiram a necessidade de adquirir conhecimentos teóricos e práticos específicos da área e, por consequência, inquietaram-se em busca de saberes que os apoiassem no exercício de suas ações docentes, reconhecendo que, para dar conta, tiveram que buscar técnicas artísticas e artesanais para os docentes reproduzirem em sala de aula.

A não formação na área específica resultou numa prática docente marcada pela falta de fundamentação teórica e prática em Artes Visuais, redundando em ações pedagógicas caracterizadas por conteúdos transmitidos por meio de aulas expositivas – os quais eram cobrados em provas conforme as demais disciplinas do currículo das ciências humanas e exatas – e/ou na reprodução de modelos, à semelhança do que aprenderam com seus professores no Ensino Básico. Em consequência, a avaliação da aprendizagem e do ensino apareceu como quesito solto e esquecido pelos docentes, os quais não recorriam ao ato de avaliar como possibilidade de redimensionamento do saber do aluno e do docente.

Os participantes evidenciaram que outros fatores, como a falta de materiais e a inexistência de ambiente estético, somados à ausência e/ou precariedade da formação específica na área de Artes Visuais, ocasionam a ausência de experiências significativas na condição de discentes (no Ensino Fundamental) e que, por conseguinte, as *preconcepções* dos participantes, constituídas sob essas condições acima explicitadas, resultaram em ações docentes marcadas pela falta de autonomia e *expertise* na área de Artes Visuais.

Assim, sem quase nenhum apoio das instituições gestoras para reverter essas situações, a disciplina de Artes Visuais vem acontecendo dessa forma nas escolas da SME/Fortaleza. A prova disso é que os participantes que procuraram a formação no curso experimental oferecido pela Universidade Federal do Ceará (UFC) conjecturavam a aquisição de fazeres como técnicas artísticas para possíveis redimensionamentos de suas ações docentes, assim também como vislumbravam legitimação para o exercício da função docente em Artes Visuais no Ensino Básico.

A experiência adquirida no curso experimental – constituída pelas discussões e reflexões sobre os fundamentos históricos e teóricos sobre metodologia do ensino em Artes Visuais, pela apreciação estética em Artes Visuais, pelos laboratórios de experimentos artísticos e estéticos mediados pela poética artística pessoal e pelos laboratórios com estímulo gerador de inspiração a partir do contexto sociocultural e político – conduziu os docentes participantes, através da avaliação do *antes* e *depois* em sessões reflexivas, a expressarem suas observações e descobertas resultantes de um novo olhar para suas práticas docentes, aqui neste estudo denominadas de *concepções* de ensino da linguagem de Artes Visuais.

Nessa proposta metodológica, com base nos experimentos artísticos e estéticos, criada especificamente para a tese e para posteriores usos no ensino da linguagem em Artes Visuais na Educação escolar, afasta-se da reprodução de modelos e/ou da imitação e adentra-se nas práxis assentadas no experimento artístico e estético.

Como resultados de suas avaliações, os participantes observaram a diferença entre o fazer artístico com base na reprodução de modelos prontos e o ensino alicerçado no experimento artístico, associando a imposição de modelos ao impedimento da criação autoral e à sensação de medo de errar e a experimentação artística à sensação de liberdade de criar por meio da experimentação. Os educadores defendem que essa condição pode proporcionar aos educandos a oportunidade de “perderem o medo de errar” e se afirmarem como autores de suas expressões artísticas.

O experimento mediado pela poética artística pessoal possibilitou aos participantes a compreenderem a aproximação entre Arte e subjetividade, a partir da confirmação da estreita relação entre sua obra – produto artístico – e sua própria vida. Os indivíduos participantes desta pesquisa revelaram a satisfação da produção de um trabalho de cunho autoral.

Vivenciar a liberdade de criação e a liberdade de expressão, contidas na condição de experimento, encorajou os docentes participantes a sentir-se mais seguros, conscientizando-os de que podem inserir essa postura a suas atitudes docentes como propositores, orientadores, investigadores e provocadores de oportunidades, isto é, afirmindo-os como docentes da disciplina curricular de Artes Visuais.

Compreenderam essa metodologia como um caminho possível para o redimensionamento de suas ações docentes, com grandes possibilidades de ampliar o sentido das práticas, tornando-as mais significativas tanto para o discente como para o

docente. Temem, no entanto, não conseguirem adequá-la à estrutura escolar devido ao excesso de alunos e de turmas e à carência de materiais e de tempo.

Afetados pela experiência estética vivenciada ao desabrochar sua poética artística pessoal, conscientizaram-se da aquisição de um novo olhar em relação ao ensino de Artes Visuais – *concepções* –, convictos de que também podem propiciar propostas de ensino com práticas mais significativas. Confessaram a intenção de também afetar seus alunos, facilitando-lhes o reconhecimento de si como sujeitos capazes de elaborar um trabalho poético próprio, declarando, por fim, que querem que seus alunos vivam sensações inesquecíveis como as que viveram nos encontros/formação.

Todos esses achados de pesquisa contribuem para a conclusão de que os participantes que colaboraram com este estudo doutoral vivenciaram momentos de espanto e de descoberta, desaguando na confirmação sobre a forma de desvelar a Arte que existe em cada indivíduo, em contraposição a alguns educadores dessa área, que ainda consistem em repetir para os discentes as práticas usuais adotadas por seus antigos professores, ou aquelas adquiridas por experiência própria ou por meio de cursos rápidos.

Apesar da falta de formação adequada aos docentes de Artes Visuais participantes da pesquisa, a experiência vivida por eles forneceu condições para compreender que as pessoas, mesmo sem terem consciência, têm seus modos de expressão artística.

A metodologia proposta – fundamentada no experimento artístico e estético – levou os participantes à descoberta de que todos são autores de sua própria poética artística, o que torna desnecessário utilizar obras existentes como modelos a serem imitados (reprodução de modelos). A confirmação de que a produção artística dos alunos pode resultar de suas próprias ideias foi confirmada pelos depoimentos e pela produção de material de cunho poético resultante da metodologia experimentada. Portanto, conclui-se que o ensino, nesse modo já explicitado, aventa maiores possibilidades de professores e educandos se permitirem ao experimento e experimentarem-se artisticamente, ato que vislumbra práticas docentes mais significativas em Artes Visuais no Ensino Básico, e assim, de posse de sua poética artística pessoal, poderem mergulhar no universo cultural das Artes Visuais.

REFERÊNCIAS

“Livros não mudam o mundo, quem muda o mundo são as pessoas. Os livros só mudam as pessoas.”

(Mario Quintana)

“Palavra puxa palavra, uma ideia traz outra, e assim se faz um livro, um governo, ou uma revolução, alguns dizem que assim é que a natureza compôs as suas espécies.”

(Machado Assis)

ALENCAR, M. J. Q. **O trabalho pedagógico de professores de alunos com transtorno do déficit de atenção/hiperatividade (TDAH): construir propostas de intervenção em três escolas da rede pública municipal de Fortaleza.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Fortaleza, Fortaleza, 2010.

ALLESSANDRINI, C. D. **Análise microgenética da oficina criativa:** projeto de modelagem em argila. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

_____. **Oficina criativa e psicopedagógica.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

ARISTÓTELES. **Arte poética.** São Paulo: Martin Claret, 2011.

_____. **Sobre a alma.** São Paulo: Martins Fontes, 2013.

AZEVEDO, F. A. G. Isto é arte? Uma reflexão sobre a arte contemporânea e o papel do arte-educador. **Educação, arte e inclusão.** Rio de Janeiro, n. 3, p. 23-27, ago./dez. 2003.

_____. **Movimentos escolinhas de arte:** em cena memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa. 2000. 166 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Centro de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

BACARIN, L. M. B. P. **O movimento de arte-educação e o ensino de arte no Brasil:** história e política. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.

BARBIERI, S. Arte contemporânea no ensino de arte. In: SANTOS, A. P. (Org.). **Diálogo entre arte e público:** caderno de textos. Recife: Fundação de Cultura, 2009.

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte.** São Paulo: Perspectiva, 2002a.

_____. **Arte-educação:** conflitos e acertos. São Paulo: Max Limond, 1984.

- BARBOSA, A. M. **Arte-educação**: leitura do subsolo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2002b.
- _____. **Ensino de arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008. (Coleção Estudos Educação e Pedagogia).
- _____. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002c.
- _____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002 d.
- _____. **Teoria e prática da educação artística**. 3. ed. São Paulo: Cultrix, 1979.
- _____. **Teoria e prática da educação artística**. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.
- _____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte. 1998.
- BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. **Abordagem triangular no ensino das artes visuais e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BAZIN, G. **Historia del arte**: de la Prehistoria a nuestros días. Barcelona: Omega, 1976.
- BINGHAM, C. Derrida on teaching: the economy of erasure. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 413-440, 2014.
- BITAR, V. M. S. **Concepções e práticas de professores de artes visuais**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, DF: 2001.
- _____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: 21 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833-27.841.
- BRENTANO, F. **Psychology from an empirical standpoint**. London: Routledge & Kegan Paul, 1966.
- CAMPELLO, S. M. C. R. **Educação em arte**: uma proposta de formação continuada dos professores de artes visuais por meio da utilização das tecnologias de informação e comunicação. 2001. Dissertação (Mestrado em Arte) – Departamento de Artes Visuais, Universidade de Brasília, Brasília, 2001.
- CASTRO, A. de. **A poética de Manoel de Barros**: a linguagem e a volta à infância. Campo Grande: FUCMT, 1992.

- CASTRO, G. M. Passado e presente do ensino da arte no Brasil e Ceará: entre o afeto, a razão e a busca de uma poética artística pessoal. In: CAVALCANTE, J. M. et al. (Org.). **Afeto, razão e fé: caminhos e mundos da história da educação**. Fortaleza: UFC, 2014. p. 567-586. 1 v.
- CATANI, D. B. Práticas de formação e ofício docente. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. (Org.). **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 31-44.
- CHILVERS, J. **Dicionário Oxford de arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- CIORNAI, S. Arte-terapia gestáltica: um caminho para a expressão da consciência. **Revista Gestalt**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 5-31, 1994.
- COHN, G. (Org.). Arte contemporânea: origens, propostas, características e novas linguagens. In: _____. **Elaboração de material pedagógico**. p. 1-16, 2013. Disponível em: <<https://jucienebertoldo.files.wordpress.com/2013/01/apostila-de-arte-contemporanea>>. Acesso em: 10 mar. 2015.
- _____. **Ensino da arte: um espaço poético**. Rio de Janeiro: s.n., 2010. Vídeo/documentário sobre o ensino da arte. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-PPYWTnq5ag>>. Acesso em: 14 fev. 2015.
- CORETH, E. **Questões fundamentais de hermenêutica**. São Paulo: EPU, 1973.
- COSTA, M. C. S. Intersubjetividade e historicidade: contribuições da moderna hermenêutica à pesquisa etnográfica. **Revista latino-americana de enfermagem**, São Paulo, 2002, maio-jun., v. 10, n. 3, p. 372-382, 2002. Disponível em: <www.eerp.usp.br/rlaenf>. Acesso em: 19 ago. 2014.
- COSTA, M. Z. **A produção de saberes em espaços e tempos de aprendizagem colaborativa na formação e no trabalho com arte-educação nas escolas**. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Fortaleza. Fortaleza, 2009.
- _____. **Os professores de arte das escolas municipais de Fortaleza e seus saberes de experiência**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Fortaleza, Fortaleza, 2004.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** 2. ed. Rio de Janeiro: 34, 2005.
- DEMPSEY, A. **Estilos, escolas e movimentos**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- DEPRESBITERIS, L. Avaliação da aprendizagem do ponto de vista técnico-científico e filosófico-político. São Paulo: FDE, 1998, p. 161-172. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p161-172_c.pdf>. Acesso em: 8 maio 2013.
- DERRIDA, J. **Who's afraid of philosophy?: right to philosophy I**. Stanford: Stanford University, 2002.
- DUARTE JR., J. F. **O sentido dos sentidos: a educação do sensível**. Curitiba: Criar, 2004.
- DUFRENNE, M. **Estética e filosofia**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

- EISNER, E. Estrutura e mágica no ensino da arte. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte-educação: leitura do subsolo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 89-91.
- ELLINGTON, D.; COLTRANE, J. In a sentimental mood. Intérpretes: Duke Ellington e John Coltrane. In: ELLINGTON, D. **Duke Ellington & John Coltrane**. New Jersey: Impulse!, 1963. Vinil. Faixa 1.
- _____. My little brown book. Intérpretes: Duke Ellington e John Coltrane. In: STRAYHORN, B. **Duke Ellington & John Coltrane**. New Jersey: Impulse!, 1963. Vinil. Faixa 5.
- FEITOSA, C. **Explicando a filosofia com arte**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.
- FERRAZ, M. H. C. T; FUSARI, R. M. F. **Metodologia do ensino de arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- FERREIRA, A. M. C. Arte no pensamento de Heidegger. In: PESSOA, F. (Org.). **Arte no pensamento**. Rio de Janeiro: Museu Vale do Rio Doce, 2006. p. 204-224. 1 v.
- FONSECA, A. **Gestalt-terapia fenomenológico-existencial**. Maceió: Pedang, 2005.
- FRANCO, F. C. **O professor de arte**: perfil do profissional que atua no ensino fundamental de escolas públicas paulistas, com alunos de 5^a a 8^a séries. 1998. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.
- FRANCO, M. A. M. **O saber ensinar arte na concepção de professores que lecionam a disciplina no ensino fundamental**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.
- GADAMER, H.-G. **Verdade e método**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GANDALF. Creatures of god. Intérprete: Gandalf. In: _____. **Under infinite skies**. Itália: New Sounds Multimedia. 1997. CD 1. Faixa 2.
- GETZ, S. Body soul. Intérprete: Stan Getz. In: EYTON, F. et al. **Getz for lovers**. US: Verve Records, 2002. 1 CD. Faixa 8.
- _____. Here's that rainy day. Intérprete: Stan Getz. In: BURKE, J.; VAN HEUSEN; J. **Getz for lovers**. US: Verve Records, 2002. 1 CD. Faixa 7.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GLADYS, D.; LIMA, P.; ORGLER, S. **Dicionário de gestalt-terapia**: gestaltês. São Paulo: Summus, 2007.
- GONÇALVES, F. M. **A formação e a avaliação de juízes de carreira no Brasil**: um estudo comparativo a partir da experiência da escola de magistratura do Ceará. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

- GOTO, Y.; ORTIZ, A. Where else can we go? Intérpretes: Yuiko Goto e Alejandra Ortiz. In: _____. **Two**. Roslindale: Kokoronoiro Records, 2004. 1 CD. Faixa 5.
- GULLAR, F. Necessidade. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 20 nov. 2014, E12, Ilustrada. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/columnas/ferreiragullar/2014/11/1554731-necessidade.shtml>>. Acesso em: 10 mar. 2015.
- HEIDEGGER, M. **A origem da obra de arte**. Lisboa: 70, 1990.
- _____. **A origem da obra de arte**. Lisboa: 70, 1992.
- _____. **A origem da obra de arte**. São Paulo: 70, 2010.
- _____. **Explicações da poesia de Hölderlin**. Brasília: UnB, 2013.
- _____. **Interpretações fenomenológicas sobre Aristóteles**: introdução à pesquisa fenomenológica. Petrópolis: Vozes, 2011.
- _____. **Os conceitos fundamentais da metafísica**: mundo, finitude, solidão. Rio de Janeiro: Forense, 2003.
- _____. **Chemins qui ne mènent nulle part**. Paris: Gallimard, 1962.
- _____. **Ser e tempo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- _____. **Ser e tempo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- _____. **Ser e tempo** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- HERWITZ, D. **Conceitos-chave em filosofia**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- _____. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- IAN, C. **Dicionário Oxford de arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- IABELBERG, R. **Para gostar de aprender artes**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- IBIAPINA, I. M. L. M. Reflexividade: estratégia de formação de professores. 2004. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI. III., 2004., Teresina. **Anais...** Teresina: UFPI, 2004. p. 1-8. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/evento2004>>. Acesso em: 1 maio 2013.
- IBIAPINA, I. M. L. M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa mediando práticas colaborativas. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI. IV. 2006, **Anais...** Teresina: UFPI, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Ministério da Educação. **Escolinha de arte do Brasil**. Brasília, DF: INEP/MEC, 1980.

JIMENEZ, M. **O que é estética?** São Leopoldo: UNISINOS, 1999.

JOSSO, M. C. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural. In: POSSEGGI, M. C. **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: UFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

KONESKI, A. P. A estranha “fala” da arte contemporânea e o ensino da arte. **Revista Palíndromo**, v. 1, p. 64-77, 2009. Disponível em: <www.ufjf.br/posmoda/files/2008/07/Texto-01_A-Estranha-fala.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário de psicanálise**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LARROSA, J. **Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes**. Barcelona: Laertes, 2003.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber** – manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEDUR, R. R. Arte contemporânea e experiência estética no ensino da arte. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, IX , 2012.,**Anais...** Caxias do Sul: UCS, jul./ago. 2012, p. 1-18. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsl/9anpedsl/paper/viewFile/1966/763>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

LEITE, R. H. **Aperfeiçoamento e especialização**: o esperado e o alcançado na visão dos alunos que frequentaram os cursos da escola de magistratura do Ceará, nos anos de 1995 a 2002. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

LELIS, S. C. C. **Poéticas visuais em construção**: o fazer artístico e a educação (do) sensível no contexto escolar. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

LIBLIK, A. M. P.; DIAZ, M. **Avaliação em artes visuais no ensino fundamental**. Curitiba: UFPR, 2006.

LIMA, S. P. F. Escolinha de arte no Brasil: movimentos e desdobramentos. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 3., 2012, Rio de Janeiro, **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAP, 2012. p. 454-466. Disponível em: <www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio3/sidney_peterson_lima.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2013.

LINHARES, A. M. B. **O tortuoso e doce caminho da sensibilidade**: um estudo sobre arte e educação. Ijuí: Unijuí, 1999.

LIXO extraordinário. Direção: Lucy Walker. Produção: Angus Aynsley, Brasil, Reino Unido: Downtown, 2010. 1 DVD (99 min).

LODEIRO, J. **Pequeno dicionário de frases latinas:** provérbios, locuções e curiosidades. Porto Alegre: Tabajara, 1946.

MACHADO, G. A. **Calidoscópio:** experiências de artistas professores como eixo para uma história do ensino das artes plásticas em Fortaleza. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

MACHADO, G. A.; COSTA, A. C.; ROCHA, M. S. O ensino de artes visuais em Fortaleza: opiniões e anseios de professores do ensino fundamental. **Conex. ci. e tecnol.** Fortaleza/CE, v. 4, n. 1, p. 57-64, nov. 2010.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: _____. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico:** linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.

MANTOVANI, H. J. Arqueologia fenomenológica de Merleau-Ponty. **Revista Metavnoia.** São João del Rei, n. 5, p. 43-54, jul. 2003.

MARQUES, A. C. Sinfonia chuva. In: Floresta. **Coleção mais natural.** Manaus: Azul Music. CD 1. Faixa 2.

_____. Sinfonia pássaros. In: Floresta. **Coleção mais natural.** Manaus: Azul Music. CD 1. Faixa 1.

MARTINS, A.; RIBEIRO, V. **Cartilha do educador:** arte contemporânea. Fortaleza: Tecnograf, 2011.

MARQUES, I. A.; BRASIL, F. **Arte em questões.** São Paulo: Digitexto, 2012.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **O visível e o invisível.** São Paulo: Perspectiva, 2009.

MOOSEBAUER, L. de B. **A origem da obra de arte de Martin Heidegger.** 2007. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal do Paraná, 2007.

NIETZSCHE, F. **Humano, demasiado humano.** São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. Pour quoi je suis en grand pianiste. In: NOUDELMAN, F. **Le toucher des philosophes:** Sartre, Nietzsche et Barthes au piano. Paris: Gallimard, 2008.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995. p. 9-33. (Coleção temas de educação, 1).

_____. Os professores e suas histórias de vida. In: _____. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto, 1992. p. 11-30. (Coleção ciências da educação, 4).

OAKLANDER, V. **Descobrindo crianças:** a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes. São Paulo: Summus, 1980.

OGADA, A. Kothbiro. Intérprete: Ayub Ogada. In: _____. **Africans voices: songs of life.** US: Narada, 1996. Cassete. Faixa 1.

OLHARES Nômades. Direção: Alex Baradel. Fotografias: Pierre Verger. Trilha sonora: Bira Reis. Brasil: Fundação Pierre Verger, 2006. 1 CD (30 min).

OLIVEIRA, K. L. S.; COSTA, F. J. R. O professor de artes dos municípios de Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha – Ceará/Brasil. In: I ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA. I, 2010., Mindelo, Cabo Verde. **Anais...** Mindelo, Cabo Verde, 2010. Disponível em: <<http://eiae.identidades.eu/pt-pt/node/75>>. Acesso em: 5 maio 2011.

OSINSKI, D. R. B. **Arte, história e ensino:** uma trajetória. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Arte, história e ensino:** uma trajetória. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

OSTROWER, F. **Acasos e criação artística.** Rio de Janeiro: Campus, 1990.

PALMER, R. E. **Hermenêutica.** Lisboa: 70, 1997.

PEREIRA, M. V. Contribuições para entender a experiência estética. **Revista lusófona de educação**, Lisboa, v. 18, n. 18, p. 111-123, 2011.

PERLS, F. S. **Ego, fome e agressão.** São Paulo: Summus, 2002.

PERLS, F. S.; HEFFERLINE, R.; GOODMAN, P. **Gestalt-Terapia.** São Paulo: Summus, 1997.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Revista educação e pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

PLATÃO. **A farmácia de Platão.** São Paulo: Iluminuras, 2005.

PRANDINI, R. C. A. R. Arte na escola: para quê? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, GE-20, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/2011p.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2013.

QUEM tem medo da arte contemporânea? Direção: Isabela Cribari e Cecília Araújo. Produção: Cristian Jerônimo e Leonardo Asfora. **Visão de vários artistas sobre a arte contemporânea com comentários de Fernando Cocchiarale.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco. 2008. 28m32s. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qpctlrIoenQ>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

READ, H. **A educação pela arte.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

REY, F. G. **La investigación cualitativa en psicología:** rumbos e desafíos. São Paulo: Educ, 1999.

RICHTER, I. M. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais.** Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. Multiculturalidade e interdisciplinaridade. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 85-93.

RIZZI, M. C. de S. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 63-70.

ROCHA, M. L. Formação e prática docente: implicações com a pesquisa-intervenção. In: MACIEL, I. M. (Org.). **Psicologia e educação:** novos caminhos para a formação. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001. p. 175-191.

ROGERS, C.; ZIMRING, F. **Coleção educadores.** Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Massangana, 2010.

RUZZA, J. A. P. **Professores de artes:** formação continuada e os reflexos na sala de aula das séries iniciais. 2008. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, São Paulo, 2008.

SANSEVERO, B. B. B. O não habitual como o lugar da copertinência entre arte e verdade no pensamento de Martin Heidegger. **Existência e arte – Revista eletrônica do Grupo Pet – Ciências Humanas, Estética e Artes da Universidade Federal de São João Del-Rei**, Minas Gerais, ano II, n. II, p. 1-9, jan.-dez. 2006. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/existenciaarte/Sansevero.pdf>>. Acesso em: 8 dez. 2014.

SCHMIDT, L. K. **Hermenêutica.** Petrópolis: Vozes, 2012.

SILVA, E. M. A.; ARAÚJO, C. M. Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar e sócio-epistemológica da arte/educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2000., Caxambu. **Anais...** Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/ge01-3073--int.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2013.

SILVA, F. T.; COSTA, F. J. R. Vozes do ensino de artes no triângulo Crajubar do Cariri Cearense/Brasil. In: ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA. II., 2010. **Anais...** Mindelo, Cabo Verde, 2010. Disponível em: <<http://eia.identidades.eu/pt-pt/node/75>>. Acesso em: 5 maio 2013.

SOBRINHO, J. D. **Avaliação democrática:** para uma universidade cidadã. Florianópolis: Insular, 2002.

SOUZA, S. J. A pesquisa como intervenção nas relações entre crianças e adultos no âmbito da cultura da mídia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, XXVIII., Rio de Janeiro: UERJ, set. 2005.

SPINOZA, B. **Ética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

STANLEY, C. **Delineamentos experimentais e quase experimentais de pesquisa.** São Paulo: USP, 1979.

STRECK, L. L. **Hermenêutica jurídica e(m) crise**: uma exploração hermenêutica da construção do Direito. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2000.

SZYMANSKI, H. et al. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano, 2002.

TALON-HUGON, C. **A estética, história e teorias**. Lisboa: Texto & Grafia, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TESCH, J. C.; VERGARA, C. Arte contemporânea no espaço escolar. In: ANPED SUL – Seminário de pesquisa em educação da Região Sul. IX., 2012., Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, jul./ago. 2012. Disponível em:
<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsl/9anpedsl/paper/viewFile/1039/760>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VARELA, N. A. A formação do arte-educador no Brasil. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **História da arte-educação**. São Paulo: Max Limondad, 1986. p. 11-27.

VASCONCELLOS, J. A filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não-filosofia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1217-1227, set./dez. 2005.

VELOSO, C. Meia lua inteira. Intérprete: Caetano Veloso. In: BROWN, C. **Estrangeiro**. São Paulo: Mercury, 1989. 1 CD. Faixa 9.

VERNALHA, M. I. R. **Espaço em arte**: um caminho possível para o desenvolvimento da percepção. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós Graduação em Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: Unicamp, 2005.

YONTEF, G. M. **Processo, diálogo e awareness**: ensaios em gestalt-terapia. São Paulo: Summus, 1998.

ZINKER, J. **O processo criativo em gestalt-terapia**. São Paulo: Summus, 2007.

**APÊNDICE A – PROJETO DO CURSO DE METODOLOGIA DO ENSINO DE
ARTES VISUAIS**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: METODOLOGIA DO ENSINO DE
ARTES VISUAIS – UMA PROPOSTA A PARTIR DE EXPERIMENTOS
ARTÍSTICOS E ESTÉTICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Coordenador/Orientador:
Raimundo Hélio Leite
Professor Doutor Livre-Docente da UFC

Pesquisador/Orientando:
Genivaldo Macário de Castro
Doutorando em Educação Brasileira

FORTALEZA

2013

1 INTRODUÇÃO

O *Curso experimental de Formação Continuada em Metodologia do ensino de Artes Visuais – uma proposta a partir do experimento artístico e estético no Ensino Fundamental* é um curso promovido pelo Departamento de Teoria e Fundamentos em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (Faced/UFC), o qual reúne conhecimentos sobre a importância da Arte como base da Educação. Autores como Herbert Read (2001) defendem a importância da Educação pela Arte, considerando que a função da Arte na escola é preparar a pessoa para a vida, e não para o acúmulo de informações, muitas vezes extremamente abstratas e aparentemente sem nexo. Assim, defende a necessidade/prioridade de “[...] trabalhar o aluno como uma pessoa inteira, com suas afetividades, suas percepções, suas expressões, seus sentidos, sua crítica e sua criatividade.” (READ, 2001, p. 5). Além do que postula o mencionado autor, estima-se que as práticas pedagógicas em Artes Visuais, com base no experimento artístico e estético, possam ser direcionadas para uma prática docente no Ensino Fundamental, atendendo às reais necessidades da formação pessoal do educando.

Considerando a escola como lugar de produção de conhecimento científico, filosófico e artístico, pretende-se qualificar o professor para formas de intervenção educativa adequadas ao desenvolvimento das potencialidades dos seus discentes, para que possam contribuir com suas habilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Será apresentada uma abordagem metodológica teórica e prática em Artes Visuais, especificamente, para o ensino do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental, com vistas a uma possível aplicabilidade em sala de aula. Espera-se, a partir dessa formação, um impacto positivo nas práticas pedagógicas no ensino de Artes Visuais a ser refletida na formação profissional e pessoal do professor e, consequentemente, na vida pessoal do aluno e na comunidade a que pertença.

O curso explora as concepções epistemológicas, artísticas, estéticas e metodológicas do ensino de Artes Visuais com base na concepção de Arte Contemporânea. Nomeadamente, o curso apresenta-se como uma alternativa para promover uma formação de professores em serviço, permitindo, através de estratégias de avaliação, fazer uma relação direta entre o conteúdo do curso e o contexto de atuação profissional dos participantes.

É importante que os profissionais que desenvolvem trabalhos vinculados à área da Educação estejam em permanente processo de formação continuada em sua área de ensino,

buscando a promoção de sua prática profissional objetivando níveis superiores de eficiência e competência, os quais devem estar associados ao aprofundamento teórico e prático relacionado à área de conhecimento na qual estão vinculados.

Nesse sentido, cumpre mencionar o papel das universidades como polos de formação na área de abrangência do curso, uma vez que a organização curricular dos cursos de Educação, de modo geral, não aborda temas relativos ao desenvolvimento, ensino e aprendizagem de indivíduos nas especificidades em Artes Visuais. De modo análogo, não contempla aspectos pedagógicos e didáticos desses professores, ocasionando uma lacuna na formação dos docentes relacionada a conteúdos pertinentes na referida área.

Este curso é totalmente gratuito, contribuindo para a progressão profissional dos educadores, considerando os planos de cargos e salários das instituições em que estão vinculados. Esta formação irá qualificar as práticas docentes dos participantes na disciplina de Artes Visuais, as quais possibilitarão maior acesso aos professores e alunos ao universo do saber e da cultura local e universal em Artes Visuais e contribuirão para o avanço de pesquisas nessa área no município de Fortaleza-Ceará.

Diante do exposto, acredita-se que a realização deste curso seja relevante, no sentido de ampliar perspectivas educacionais e culturais na Educação do aluno do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental. Considerando o desejo de professores interessados em se qualificar, postula-se o compromisso e a responsabilidade de se oferecer 20 vagas para docentes, com formação em Artes ou sem formação nesta área, com pelo menos três anos de experiência no magistério em Artes Visuais no 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental em escolas públicas do município de Fortaleza.

Partindo dessas condições, pretende-se desenvolver um curso cujo objetivo é apresentar uma fundamentação teórica e prática com discussões sobre os conteúdos metodológicos em Artes Visuais, a partir de experimentos artísticos e estéticos, e as relações possíveis com as práticas docentes em sala de aula, de forma a aproximar a teoria da prática no cotidiano escolar desses profissionais. Os seminários temáticos serão desenvolvidos em laboratórios teóricos e vivenciais, acrescidos de reflexões, com vistas à produção de novos saberes sobre a metodologia vivenciada.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Promover um curso de metodologia do ensino de Artes Visuais com uma proposta a partir do experimento artístico e estético para professores do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental da rede pública do município de Fortaleza, no Ceará.

2.2 Objetivos específicos

- Proporcionar ao professor conhecimentos e reflexões sobre essa metodologia do ensino em Artes Visuais baseada em experimentos artísticos e estéticos;
- Experimentar estratégias de ensino-aprendizagem baseadas em experimentos artísticos e estéticos e comparar com as preconcepções sobre o ensino em Artes Visuais do professor anteriores a esta experiência vivida;
- Vivenciar e avaliar, em sala de aula, as estratégias metodológicas adquiridas nas experiências vividas.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para melhor compreensão do percurso histórico do ensino em Artes Visuais no Brasil, é importante salientar que, até os anos de 1930, com a *escola tradicional*, lidava-se com uma proposta pedagógica pautada no adorno/belo e ideal; tinham-se como parâmetros as semelhanças das cópias dos modelos apresentados. O professor, configurado na imagem daquele que ensina (que sabe), muitas vezes utilizava a avaliação como forma punitiva ou para demonstrar autoridade.

Com a *escola nova*, a Arte passa a ser entendida como expressão e objetiva o desenvolvimento da capacidade criadora, da expressividade, dos aspectos afetivos, psicomotores e da espontaneidade. A postura mais democrática adotou a autoavaliação para dar voz e vez ao aluno, empregando conceitos como ótimo, bom, regular e fraco. Na *escola tecnicista*, a Arte era entendida como acessória. A ênfase era dada à racionalidade, organização, neutralidade e obediência. O sistema de ensino estava centrado na produtividade do educando. Na *escola construtivista/cognitivista*, a base do ensino passa a ser consolidada no modo como a aluno constrói o saber. Esse momento foi muito influenciado pela epistemologia genética de Jean Piaget (1896 – 1980). Com o ensino de Artes Visuais centrado nas diferentes técnicas artísticas, o processo avaliativo se constituiu em momentos individuais e em outros coletivos, importando o processo e o produto final. Na *escola progressista* (dos anos 90 até hoje), a Arte é compreendida como conhecimento, expressão e cultura. A proposta pedagógica passa a ser vista como uma aliada da aprendizagem, identificando avanços e dificuldades. O aprendiz é estimulado dentro de uma perspectiva crítica à criação de novos saberes.

Nesse sentido, o ensino de Artes Visuais, vinculado a uma concepção de Educação pela Arte (na Educação dos sentidos através da Arte), de apreciação, de compreensão estética da Arte, de Arte como conhecimento, nas relações culturais e na consciência crítica, solicita uma atitude pedagógica com processos de ensino, aprendizagem e avaliação de cunho vivencial e qualitativo (BARBOSA, 1999, 2008; LIBLIK; DIAZ, 2006; OSINSKI, 2001; READ, 2001).

Este curso de formação continuada em Metodologia do Ensino de Artes Visuais no Ensino Fundamental pretende adentrar na seara dos processos do ensino no contexto educacional, para fundamentar o docente do 6º ao 9º anos sobre elementos peculiares ao experimento artístico no ensino da Arte como pilares importantes para o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da fruição, da afetividade, da poética, do pensamento crítico e da

percepção estética (Educação dos sentidos), elementos básicos para a materialização da Arte e para o exercício artístico na escola formal.

Desse modo, pode-se afirmar que, quando o docente se apropria de concepções filosóficas e metodológicas, está também definindo e traduzindo a forma de ver, sentir e estar no mundo enquanto sujeito vinculado à Educação. Pensando a prática docente com enfoque no experimento artístico e estético, conduz a ideia de que aprender é mais do que absorver conhecimentos, é ser capaz de pensar criticamente sobre o mundo que o rodeia, é proporcionar uma práxis que pode levar ao aluno uma aprendizagem e desenvolvimento, trabalhando, assim, o discente como uma pessoa na sua totalidade (BARBOSA, 1998; READ, 1986, 2001; PILLOTTO, 2001; FERRAZ; FUSARI, 1993).

Tesch e Vergara (2012) consideram a grande importância da Arte Contemporânea associada ao espaço escolar, por ser uma vertente artística inteiramente ligada à vida, ao cotidiano, ou seja, por valorizar a reflexão daquilo que se está vivendo. Outro aspecto evidenciado por estes é que essa tendência artística é um campo expandido, em que os conceitos, os temas, os materiais, as formas e os meios podem ser abordados de forma mais ampla. Ela se funda tendo como base o reflexo da sociedade, com suas preocupações, satisfações, desejos e sentimentos. Por isso, é tão importante que essa temática seja alvo de discussão em sala de aula, em função de uma maior implicação do aluno com sua produção artística e, em consequência, com sua poética artística pessoal.

Partindo desses paradigmas de ensino de Arte, o papel do professor é o de proposito, coordenador, estimulador, desafiador, mediador do processo de formação, tendo um conhecimento profundo para confrontar com seus alunos; o educando, por sua vez, é um sujeito que percebe, critica e pratica a Arte, confrontando seus saberes com aqueles trazidos pelo docente, sendo participante do processo de construção do conhecimento (BARBOSA, 1998).

Nessa perspectiva, na prática pedagógica do ensino de Artes Visuais, cabe ao educador promover maior relação e vínculos entre os conteúdos, o contexto histórico-social e as experiências de vida do aprendiz em seu cotidiano. A metodologia, quando problematizadora, sem dogmas estabelecidos, incita a dialogia. Assim, uma atitude de ensino atenta a esse processo respeita as particularidades de cada aluno e é elaborada em diversos momentos da aprendizagem, com uso de múltiplos recursos. Desse modo, o ensino busca o processo de ampliação e redimensionamento do conhecimento, por meio do qual o discente tem acesso a exercícios intelectuais e estéticos. Direciona-se, portanto, no sentido

de captar o processo de reconstrução de saberes, permitindo ao professor e ao aluno construírem conhecimento.

Nessa direção, o papel e a função do ensino de Artes Visuais é também o de gerar condições ao estudante para refletir sobre suas possibilidades e suas dificuldades, em relação ao que ele é capaz de produzir. Nesse sentido é que se vislumbra aqui a possibilidade de formar cidadãos cientes de si, de seu meio e de seu momento histórico, formando, assim, sujeitos críticos e ativos na sociedade. Segundo Tesch e Vergara (2012), a Arte representa a vida do artista e o mundo em que ele vive, sendo produto de uma situação histórica e de um tipo de sociedade. Para tanto, a Arte é concebida como conhecimento, produto constituinte de uma cultura e de uma sociedade, como construção histórica.

O professor de Artes Visuais que tem como proposta de avaliação a promoção do crescimento do educando, proporcionando reflexão e reconstrução do saber de forma processual, acompanhando seus eventuais progressos e/ou dificuldades nas diversas etapas de desenvolvimento da disciplina, está se utilizando de uma prática pedagógica numa perspectiva emancipatória. Destacando elementos ou princípios da especificidade do ensino de Arte na instituição escolar, considerando o conteúdo, as características da obra de Arte e sua construção sócio-histórica, criando o que se denomina epistemologia do ensino e aprendizagem da Arte.

Nessa abordagem, a Arte produzida pelos artistas e a função da Arte na Educação escolar são objetos de estudos diferenciados, embora estejam intimamente relacionados. A função da Arte na escola não é formar artistas, mas contribuir com a formação das potencialidades e competências humanas.

3.1 A Arte como objeto do conhecimento

O campo da Arte caracteriza uma particularidade de conhecimento que o homem produz a partir de questionamentos mobilizados pelo desejo de compreensão do seu lugar no mundo. A manifestação artística tem, em comum com o conhecimento científico e filosófico, o caráter de criação e inovação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte (PCN/Arte) trazem essa questão a respeito da relação entre a Arte, o conhecimento científico e o conhecimento artístico, fazendo as seguintes considerações:

Tanto a ciência quanto a arte respondem a essa necessidade mediante a construção de objetos de conhecimento que, juntamente com as relações sociais, políticas e

econômicas, sistemas filosóficos e étnicos, formam o conjunto de manifestações simbólicas de uma determinada cultura. Ciência e arte são, assim, produtos que expressam as representações imaginárias das distintas culturas, que se renova através dos tempos, construindo o percurso da história humana [...] na verdade, nunca foi possível existir ciência sem imaginação, nem arte sem conhecimento. Tanto uma como a outra são ações criadoras na construção do devir humano (BRASIL, 2003, p.33-34).

As capacidades de aprendizagem humana, de forma poética e científica, são vias distintas de acesso ao conhecimento, representando conceitualmente dois aspectos diferentes da unidade psíquica, mas possíveis de uma integração. Uma proposta de ensino de Arte com base na episteme do processo criador pode favorecer a integração entre aprendizagem racional (razão) e estética (emoção), contribuindo para o exercício de complementaridade das polaridades da razão e emoção. O acesso ao conhecimento é um ato de experimentação, diversão, como também de brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses, ousar e contentar-se com as descobertas do novo.

Vasconcellos (2005, p. 1220) considera que tanto a Arte quanto a Ciência e a Filosofia são modos de pensar, são meios de expressão do pensamento. Em resumo, o que importa é tornar possível o pensamento: “Pensar é romper com a passividade, é sofrer a ação de forças externas que o mobilizem. Pensar é, além disso, interpretar. Dito de outro modo, pensar é explicar, desenvolver, decifrar, traduzir signos”. No entanto, para este pensador, as ideias da Filosofia são conceitos; as da Ciência, teorias; e as da Arte, blocos de afectos e perceptos (blocos de sensações).

O conhecimento artístico em Artes Visuais se dá com o ato da produção pela experimentação, com elementos compositores, tais como ponto, linha, plano, cor, luz, movimento e ritmo. A articulação desses elementos que constituem a imagem dá origem a uma configuração de códigos. Quando o sujeito cria em Artes Visuais ele gera uma poética própria de código pessoal.

Ferraz e Fusari (1993, p. 36) consideram que a aula de Arte traduz-se num momento privilegiado com condições metodológicas a proporcionar que o aprendiz individualmente possa “exprimir” sua subjetividade, uma vez que “Conhecer significa conhecer-se a si mesmo”. O experimento de expressão artística é fundamental para possibilitar o reconhecimento da potencialidade do educando, “[...] visto como ser criativo, o aluno recebe todas as estimulações possíveis para expressar-se artisticamente [...] esse aprender fazendo o capacitaria a atuar cooperativamente na sociedade” (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 36).

As formas artísticas apresentam uma síntese subjetiva de significações construídas por meio de poéticas visuais numa combinação de imagens e/ou objetos que sugerem fatos, questões, ideias e sentimentos não comandados pela lei da lógica objetiva, mas por uma lógica intrínseca ao domínio do imaginário.

No âmbito escolar, quando o professor cria condições mediadoras para a fruição e reflexão sobre os fenômenos da Arte produzidos pelo próprio aluno, pondera-se que possa dessa ação surgir um amplo contato do estudante com sua própria obra, conduzindo-o a um maior nível de percepção e compreensão de sua própria ação artística, propiciando-lhe um maior grau de implicação na sua própria ação e, por fim, fazendo com que ele se aproprie de seu produto artístico e de si.

Ajuíza-se que, no âmbito escolar, o educando, antes de compreender sobre a estética e história da Arte (do mundo), necessita compreender a sua *poética artística pessoal*. Desse modo, a avaliação que se faz aqui é a de que o discente, compreendendo sua poética individual, aumenta as possibilidades para melhor compreender a poética da Arte do mundo. A mediação entre professor (mediador) e aluno (aprendente), tendo como base a produção (produto) do próprio aprendiz, acarretará em condições de potentes reflexões sobre seu campo existencial.

Essas considerações sobre a Arte na Educação escolar possibilitam compreender que fazer Arte na escola se pauta na expressão do fazer artístico em função da produção objetiva de elementos estéticos, na produção de subjetividade e, em consequência, na produção de saberes e de conhecimento. É nesse contexto que se justifica a presença da Arte no currículo do Ensino Básico na Educação formal brasileira.

4 METODOLOGIA

O curso de formação continuada em metodologia do ensino de Artes Visuais será desenvolvido na modalidade teórica e prática, tendo carga horária de 100 horas/aula distribuídas em 60 horas/aula de encontros presenciais e 40 horas/aula de atividades extras. Cada encontro das aulas presenciais será de 3 horas/aula (cada hora/aula com duração de 50 minutos), apresentando como conteúdos os fundamentos teóricos e práticos da epistemologia da metodologia do ensino de Arte, com uma proposta a partir de experimentos artísticos e estéticos.

As atividades extras somam 40 horas/aula distribuídas em ações de apreciação estética (visitas a exposições e análise de filmes e vídeos), planejamento e supervisão do trabalho realizado pelos cursistas em suas salas de aula. Além disso, haverá laboratórios, denominados de vivências de estratégias metodológicas em Artes Visuais vividas pelo professor em sua própria sala de aula, com metodologia fundamentada em experimentos artísticos e estéticos.

5 ESTRUTURA DO CURSO

O curso proposto está organizado em sete unidades, constando assuntos contextualizados e atividades práticas sobre a temática da metodologia em Artes Visuais do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental.

Quadro 1 – Distribuição da carga horária

Atividades/conteúdos	Carga horária das unidades presenciais	Carga horária das atividades extras	Período
Unidade I – Preconcepções da metodologia do ensino de Artes Visuais	6h	-	30/9/13 a 7/10/13
Unidade II – Bases epistemológicas da metodologia de ensino de Artes Visuais	9h	-	14/10/13 a 21/10/13
Unidade III – Laboratórios de experimentos artísticos e estéticos	20h	10h	28/10/13 a 25/11/13
Unidade IV – Planejamento e supervisão com os participantes para as vivências de estratégias metodológicas em sala de aula do 6º ao 9º anos	10h	4h	5/11/13 a 2/12/13
Unidade V – Apreciação estética em exposições de Artes Visuais (galerias de Arte), filmes e vídeos indicados	-	8h	21/10/13 a 18/11/13
Unidade VI – Vivências de estratégias metodológicas em Artes Visuais vividas pelo professor em sua própria sala de aula	-	18h	4/11/13 a 30/5/14
Unidade VII – Sessões reflexivas de avaliação do ensino de Artes Visuais no 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental	15h	-	9/12/13 a 16/12/13
Total	60h	40h	100h

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2013).

5.1 Conteúdo programático

Unidade I – Preconcepções da metodologia do ensino de artes visuais – 6h

Objetivos: Proporcionar aos participantes condições para o resgate da memória perceptiva, através de um memorial (relatos escritos) das percepções sobre o ensino de Artes Visuais no Ensino Fundamental.

Ementa: Experiências artísticas e estéticas no ensino de Artes Visuais; Memorial das preconcepções sobre o ensino de Artes Visuais quando na condição de aluno do Ensino Fundamental; Memorial da percepção do ensino hoje, na condição de professor de Artes.

Unidade II – Bases epistemológicas da metodologia de ensino de Artes Visuais – 9h

Objetivos: Proporcionar conhecimentos sobre as bases históricas e epistemológicas da metodologia do ensino de Artes Visuais no 6º e 9º anos do Ensino Fundamental, particularmente do ensino fundamentado em experimentos artísticos e estéticos.

Ementa: Breve histórico do ensino de Arte no Brasil; Ensino de Artes Visuais e os aspectos estéticos e filosóficos; Conceitos de experimento artístico e experiência estética; Metodologia do ensino de Artes: reprodução de modelos e livre expressão; As relações entre Arte, Ciência e Filosofia; Tendências do ensino de Arte: Ensino de Arte, Livre expressão, Educação pela Arte, Educação do sensível e Arte Contemporânea.

Unidade III – Laboratórios de experimentos artísticos e estéticos – 30h

Objetivos: Experienciar estratégias de ensino em Artes Visuais baseadas em experimentos artísticos e estéticos, através de diferentes materiais expressivos em direção do reconhecimento da poética artística e existencial em cada um dos participantes.

Ementa: Laboratórios de desenho (rabisco); Modelagem em argila; Pintura com tinta sobre papel; Recorte e colagem com a mão; Monotipia com tinta serigráfica sobre papel (gravura).

Unidade IV – Planejamento e supervisão com os participantes para as vivências de estratégias metodológicas em sala de aula do 6º ao 9º anos – 14h

Objetivos: Elaborar com cada um dos participantes o planejamento para a execução de estratégias metodológicas em sala de aula do Ensino Fundamental.

Ementa: Características de um ambiente propício para as atividades em Artes Visuais; Sequência das etapas da metodologia do trabalho em ateliê de Artes Visuais; Postura do professor diante da mediação dos experimentos artísticos e estéticos.

Unidade V – Apreciação estética em exposições de Artes Visuais (galerias de Arte), filmes e vídeos indicados – 8h

Objetivos: Motivar para a apreciação e reflexão das configurações artísticas e estéticas em Artes Visuais.

Ementa: Visitas a galerias de Artes Visuais; Visitas a salas de projeções de filmes (cinemas); Assistir a vídeos: *Quem tem medo de Arte Contemporânea, Lixo extraordinário e Olhares nômades.*

Unidade VI - Vivências de estratégias metodológicas em Artes Visuais vividas pelo professor em sua própria sala de aula – 18h

Objetivos: Desenvolver alternativas didático-metodológicas de apoio e estímulo ao aluno na ação educativa em Artes Visuais em prol do desenvolvimento do pensamento artístico.

Ementa: Ensino de Artes Visuais: experimentos artísticos e estéticos; A relação entre professor, aluno e produção artística; Avaliação das estratégias de ensino.

Unidade VII - Sessões reflexivas de avaliação do ensino de Artes Visuais no 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental – 15h

Objetivos: Refletir e avaliar as estratégias metodológicas adquiridas nas experiências vividas na formação continuada; comparar as preconcepções sobre o ensino de Artes Visuais do professor com suas concepções posteriormente vividas na formação.

Ementa: Avaliação do ensino de Artes Visuais no 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental; Sistematização e comparação das experiências docentes antes e depois da formação continuada.

6 PROFISSIONAIS RESPONSÁVEIS

- Prof. Dr. Raimundo Hélio Leite (Coordenador/Orientador);
- Prof. Ms. Genivaldo Macário de Castro (Professor/Orientando).

7 CERTIFICAÇÃO

Quanto ao aproveitamento do curso, os participantes deverão desenvolver, no mínimo, 75% das atividades propostas, sendo necessária a realização de todas as atividades previstas: aulas presenciais, laboratórios de experimentos artísticos e estéticos, apreciação estética, planejamento, supervisão, vivências de estratégias metodológicas em Artes Visuais pelos professores participantes em suas próprias salas de aula e sessões reflexivas em avaliação. A certificação do curso deverá ser efetuada após a comprovação pelos docentes participantes de todas as atividades extras.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, A. M. **Arte-Educação no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- _____. Ensino de arte: memória e história. In: _____. (Org.). **Entre memória e história**. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte. 1998.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, DF: 2001.
- FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, R. M. F. **Metodologia do ensino de arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- LIBLIK, A. M. P.; DIAZ, M. **Avaliação em artes visuais no ensino fundamental**. Curitiba: UFPR, 2006.
- OSINSKI, D. **Arte, história e ensino**: uma trajetória. São Paulo: Cortez, 2001.
- PILLOTTO, S. S. D. Epistemologia no ensino-aprendizagem da arte: uma questão de reflexão. In: PILLOTTO, S. S. D.; SCHRAMM, M. L. K. (Org.). **Reflexões sobre o ensino das artes**. Joinville: Univille, 2001. p. 8-17.
- READ, H. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. **A redenção do robô**: meu encontro com a educação através da arte. São Paulo: Summus, 1986.
- TESCH, J. C.; VERGARA, C. Arte contemporânea no espaço escolar. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. IX., 2012. Caxias do Sul . **Anais...** Caxias do Sul: UCS, jul.-ago. 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias>>. Acesso em: 15 fev. 2015.
- VASCONCELOS, J. A filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não-filosofia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1217-1227, set./dez. 2005.

APÊNDICE B – OFÍCIO DE SOLICITAÇÃO À SME

Fortaleza, 27 de agosto de 2013.

Ilma. Sr.^a

Dóris Sandra Silva Leão

Coordenadora do Ensino Fundamental

Secretaria Municipal de Educação (SME) – Fortaleza/Ceará

Prezada Senhora,

Venho por meio deste ofício solicitar, junto a esta secretaria, apoio para a realização do **Curso de formação continuada em metodologia do ensino de Artes Visuais – uma proposta a partir de experimentos artísticos e estéticos no Ensino Fundamental**. O curso será realizado pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Ceará (UFC), o qual terá uma carga horária de 60 horas/aula presenciais e 40 horas/aula referentes a atividades extras, somando um total de 100 horas/aula. As aulas serão ministradas na Faculdade de Educação da UFC (Faced/UFC), às segundas-feiras, no período de 30 de setembro a 16 de dezembro de 2013. O público será composto por professores com formação em Artes ou sem formação nesta área com pelo menos três anos de experiência na docência em Artes Visuais no 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental. Vale ressaltar que as 20 vagas oferecidas serão destinadas exclusivamente para os docentes da rede de ensino público da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza.

Atenciosamente,

Prof. Ms. Genivaldo Macário de Castro

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira pela UFC

APÊNDICE C – FICHA DE INSCRIÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**CURSO DE METODOLOGIA DO ENSINO DE ARTES VISUAIS – UMA PROPOSTA
 A PARTIR DE EXPERIMENTOS ARTÍSTICOS E ESTÉTICOS NO ENSINO
 FUNDAMENTAL**

**PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES DO 6º AO 9º ANOS DA SECRETARIA
 MUNICIPAL DE FORTALEZA/CE**

FICHA DE INSCRIÇÃO	
	Foto 3x4

Nome: _____

Idade: _____ **Estado civil:** _____

Graduação/Instituição: _____

Pós-Graduação/Instituição: _____

Tempo de docência: _____

Tempo de docência como professor de Artes Visuais do 6º ao 9º anos (SME): _____

Escola(as): _____

Regional: _____

Regime de contratação: _____

FICHA DE INSCRIÇÃO

1. O que levou você se interessar por este curso?

2. Como você imagina que este curso possa contribuir com sua prática em sala de aula?

3. Quais suas expectativas sobre este curso?

**APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO SOBRE AS PRÁTICAS DOCENTES EM ARTES
VISUAIS**

**CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA
METODOLOGIA DO ENSINO DE ARTES VISUAIS – UMA PROPOSTA A PARTIR
DE EXPERIMENTOS ARTÍSTICOS E ESTÉTICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

QUESTIONÁRIO SOBRE AS PRÁTICAS DOCENTES EM ARTES VISUAIS

- 1.** Em que metodologia você norteia suas práticas em Artes Visuais nas aulas do 6º ao 9º anos?
- 2.** Como você apresenta as propostas a seus alunos?
- 3.** Em que autores você fundamenta sua prática em Artes Visuais?
- 4.** Em que você norteia o seu plano de curso para cada ano do Ensino Fundamental?
- 5.** Você costuma avaliar suas práticas de ensino em Artes Visuais? Quais os critérios que você utiliza para tal avaliação?
- 6.** Como você avalia seus alunos? Quais os critérios de avaliação empregados?
- 7.** Comente livremente sobre os modos que você mais gosta de trabalhar com seus alunos que geram bons resultados.
- 8.** Comente sobre as dificuldades enfrentadas na docência em Artes Visuais do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental.

APÊNDICE E – CRONOGRAMA, CONTEÚDO PROGRAMÁTICO E EMENTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA
CURSO DE METODOLOGIA DO ENSINO DE ARTES VISUAIS

CRONOGRAMA

Atividades/conteúdos	Carga horária das unidades presenciais	Carga horária das atividades extras	Período
Unidade I – Preconcepções da metodologia do ensino de Artes Visuais	6h	-	30/9/13 a 7/10/13
Unidade II – Bases epistemológicas da metodologia de ensino de Artes Visuais	9h	-	14/10/13 a 21/10/13
Unidade III – Laboratórios de experimentos artísticos e estéticos	20h	10h	28/10/13 a 25/11/13
Unidade IV – Planejamento e supervisão com os participantes para as vivências de estratégias metodológicas em sala de aula do 6º ao 9º anos	10h	4h	5/11/13 a 2/12/13
Unidade V – Apreciação estética em exposições de Artes Visuais (galerias de Arte), filmes e vídeos indicados	-	8h	21/10/13 a 18/11/13
Unidade VI – Vivências de estratégias metodológicas em Artes Visuais vividas pelo professor em sua própria sala de aula	-	18h	4/11/13 a 30/5/14
Unidade VII – Sessões reflexivas de avaliação do ensino de Artes Visuais no 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental	15h	-	9/12/13 a 16/12/13
Total	60h	40h	100h

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Unidade I – Preconcepções da metodologia do ensino de artes visuais – 6h

Objetivos: Proporcionar aos participantes condições para o resgate da memória perceptiva, através de um memorial (relatos escritos) das percepções sobre o ensino de Artes Visuais no Ensino Fundamental.

Ementa: Experiências artísticas e estéticas no ensino de Artes Visuais; Memorial das preconcepções sobre o ensino de Artes Visuais quando na condição de aluno do Ensino Fundamental; Memorial da percepção do ensino hoje, na condição de professor de Artes.

Unidade II – Bases epistemológicas da metodologia de ensino de Artes Visuais – 9h

Objetivos: Proporcionar conhecimentos sobre as bases históricas e epistemológicas da metodologia do ensino de Artes Visuais no 6º e 9º anos do Ensino Fundamental, particularmente do ensino fundamentado em experimentos artísticos e estéticos.

Ementa: Breve histórico do ensino de Arte no Brasil; Ensino de Artes Visuais e os aspectos estéticos e filosóficos; Conceitos de experimento artístico e experiência estética; Metodologia do ensino de Artes: reprodução de modelos e livre expressão; As relações entre Arte, Ciência e Filosofia; Tendências do ensino de Arte: Ensino de Arte, Livre expressão, Educação pela Arte, Educação do sensível e Arte Contemporânea.

Unidade III – Laboratórios de experimentos artísticos e estéticos – 30h

Objetivos: Experienciar estratégias de ensino em Artes Visuais baseadas em experimentos artísticos e estéticos, através de diferentes materiais expressivos em direção do reconhecimento da poética artística e existencial em cada um dos participantes.

Ementa: Laboratórios de desenho (rabisco); Modelagem em argila; Pintura com tinta sobre papel; Recorte e colagem com a mão; Monotipia com tinta serigráfica sobre papel (gravura).

Unidade IV – Planejamento e supervisão com os participantes para as vivências de estratégias metodológicas em sala de aula do 6º ao 9º anos – 14h

Objetivos: Elaborar com cada um dos participantes o planejamento para a execução de estratégias metodológicas em sala de aula do Ensino Fundamental.

Ementa: Características de um ambiente propício para as atividades em Artes Visuais; Sequência das etapas da metodologia do trabalho em ateliê de Artes Visuais; Postura do professor diante da mediação dos experimentos artísticos e estéticos.

**Unidade V – Apreciação estética em exposições de Artes Visuais (galerias de Arte),
filmes e vídeos indicados – 8h**

Objetivos: Motivar para a apreciação e reflexão das configurações artísticas e estéticas em Artes Visuais.

Ementa: Visitas a galerias de Artes Visuais; Visitas a salas de projeções de filmes (cinemas); Assistir a vídeos: *Quem tem medo de Arte Contemporânea, Lixo extraordinário e Olhares nômades*.

Unidade VI - Vivências de estratégias metodológicas em Artes Visuais vividas pelo professor em sua própria sala de aula – 18h

Objetivos: Desenvolver alternativas didático-metodológicas de apoio e estímulo ao aluno na ação educativa em Artes Visuais em prol do desenvolvimento do pensamento artístico.

Ementa: Ensino de Artes Visuais: experimentos artísticos e estéticos; A relação entre professor, aluno e produção artística; Avaliação das estratégias de ensino.

Unidade VII - Sessões reflexivas de avaliação do ensino de Artes Visuais no 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental – 15h

Objetivos: Refletir e avaliar as estratégias metodológicas adquiridas nas experiências vividas na formação continuada; comparar as preconcepções sobre o ensino de Artes Visuais do professor com suas concepções posteriormente vividas na formação.

Ementa: Avaliação do ensino de Artes Visuais no 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental; Sistematização e comparação das experiências docentes antes e depois da formação continuada.

PROFISSIONAIS RESPONSÁVEIS

Prof. Dr. Raimundo Hélio Leite (Coordenador)

Prof. Ms. Genivaldo Macário de Castro (Professor)

APÊNDICE F – MEMORIAL DAS EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS E ESTÉTICAS**MEMORIAL DAS EXPERIÊNCIAS ARTÍSTICAS E ESTÉTICAS**
(ROTEIRO)**1. Enquanto aluno**

- a) O que os professores lhe ensinavam?
- b) Como eram esses momentos destinados à Arte na escola?
- c) Que materiais eram oferecidos?
- d) O que você mais gostava e/ou não gostava? Por quê?
- e) Como os professores ensinavam? Descreva o que lembra da metodologia.
- f) Você se lembra dos comentários do(a) professor(a) a respeito de seus trabalhos ou dos trabalhos de seus colegas?
- g) Eu me lembro de uma vez que, na aula de Arte, eu...

2. Enquanto professor

- a) O que você ensina em Artes Visuais? Para quê?
- b) Que materiais você utiliza em suas aulas?
- c) Como você ensina? Descreva como você encaminha suas propostas aos alunos e a sua metodologia para alcançar tal objetivo.
- d) Como os alunos reagem diante de suas propostas? O que eles comentam?
- e) Como você percebe o processo da elaboração de seus alunos?
- f) E o produto final? Qual o rumo dado?
- g) Eu me lembro de uma vez que, na aula de Arte, eu...

APÊNDICE G – ROTEIRO DE VISITAS A EXPOSIÇÕES DE ARTES VISUAIS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

ROTEIRO DE VISITA A EXPOSIÇÕES

- 1.** Local/data.
- 2.** Artista e título da exposição.
- 3.** Categoria da exposição (individual/coletiva).
- 4.** Comente sobre o que mais lhe chamou a atenção nesta exposição.
- 5.** Faça um relato de sua experiência vivida durante a apreciação estética da exposição.

ANEXO A – DECLARAÇÕES DE CORREÇÃO DE PORTUGUÊS E DE NORMALIZAÇÃO

DECLARAÇÃO DE CORREÇÃO DO PORTUGUÊS

Declara-se, para constituir prova junto aos órgãos interessados, que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a correção gramatical e estilística da tese intitulada **Trilhas poéticas do ensino de Artes: o experimento artístico e estético como base para a formação docente em Artes Visuais no Ensino Fundamental da rede pública municipal de Fortaleza-CE**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Ortográfico Lusófono, vigente desde 1º de janeiro de 2009.

Fortaleza-CE, 6 de novembro de 2015.

Felipe Aragão de Freitas Carneiro

Felipe Aragão de Freitas Carneiro

E-mail: <fafc17@hotmail.com>.

DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO

Declara-se, para constituir prova junto aos órgãos interessados, que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a normalização da tese intitulada **Trilhas poéticas do ensino de Artes: o experimento artístico e estético como base para a formação docente em Artes Visuais no Ensino Fundamental da rede pública municipal de Fortaleza-CE**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos das normas vigentes decretadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Fortaleza-CE, 6 de novembro de 2015.

Felipe Aragão de Freitas Carneiro

Felipe Aragão de Freitas Carneiro

E-mail: <fafc17@hotmail.com>.