

## ENTRE FOGOS: A QUESTÃO DA ABORDAGEM NO ENSINO DO DESENHO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DE ARTE.

Luciano Parreira Buchmann <sup>1</sup>

### RESUMO

O artigo apresenta fragmento da pesquisa de cunho poético educacional, Reinvenção docente: um olhar sobre a retomada da expressão poética, desenvolvida de 2021 a 2025 na Licenciatura em Artes Visuais da Unespar, campus II FAP. O recorte do texto, analisa a diferença de comportamento dos estudantes das turmas de 2022 na disciplina Desenho II em dois momentos do curso: o segundo bimestre em que ocorreu a observação sessões de modelo vivo e no terceiro, no qual lhes foi proposta pesquisa poética. A questão discutida levanta considerações a partir das metodologias de ensino da arte, principalmente do desenho, empregadas pelo docente e recorrentes no campo da formação de professores de arte. Tratou-se de pesquisa-ação na qual o papel dos estudantes e do professor assumiram posturas distintas frente a produção e construção do conhecimento. Os dados foram coletados por entrevista e questionário com os estudantes e os resultados apontam a necessidade de revisão nas abordagens de ensino em função da característica do grupo. Dentre os autores que embasam o trabalho estão Archer (2012), Bourdieu (2015), Bordes (1995), Cattani (2002), Duarte (2002), Pareyson (2001).

**Palavras-chave:** Ensino da Arte, Metodologias de ensino, Desenho artístico, Modelo vivo, Pesquisa poética.

### INTRODUÇÃO

A expressão que intitula o artigo, entre fogos, pretende contornar situação em que se está entre forças. No caso, a situação que pretendo descrever e analisar é relacionada à formação de professoras e professores de arte, mais especificamente, questão ligada ao ensino do desenho. Dando força a metáfora do incêndio, as chamas cercam o híbrido campo do Ensino da arte, que em uma de suas faces - a específica da Arte -, tem conteúdos ligados a tradição e a contemporaneidade: duas forças opostas que disputam a dominância e compreendem que um professor licenciado não pode ensinar o que não sabe, ou seja, precisa conhecer os fundamentos da linguagem e a representação, como pensam os que defendem a tradição e, a criação de uma pesquisa gráfica pessoal como artista, para os que assumem a postura da contemporaneidade. Para não parecer insuficiente o problema, o chamuscado professor, precisa dar conta ainda da outra face do hibridismo contido no ensino da arte que

<sup>1</sup> Doutor em Arte pela UDESC, professor na Universidade do Estado do Paraná – Campus II FAP, [luciano.buchmann@unespar.edu.br](mailto:luciano.buchmann@unespar.edu.br)



são práticas e conteúdos que problematizam saberes específicos transpostos à educação básica.

Este texto é construído a partir da pesquisa, Reinvenção docente: um olhar sobre a retomada da expressão poética, desenvolvida de 2021 a 2025 na Licenciatura em Artes Visuais da Unespar, campus II FAP, a qual emergiu da necessidade pessoal de refletir sobre a arte na docência. Escolhi o caminho da pesquisa-ação e observação participante pois eu estava equacionando os problemas encontrados e desencadeando ações em função deles (THIOLLENT, 2011). As turmas de 2023 que analiso, pertenciam a dois turnos, matutino e noturno, e contava com vários estudantes bolsistas do PIBID, programa no qual sou coordenador de área. Este vínculo permitiu uma abordagem distinta e a coleta de informações posterior utilizando, como instrumentos de coleta de dados, a entrevista semiestruturada e questionário.

O recorte que dela apresento, analisa a diferença de comportamento dos estudantes das turmas que ingressaram na Unespar em 2022 e no ano seguinte, cursavam a Desenho II, ou seja, no segundo ano de sua graduação. O programa da disciplina, previa as aulas com sessões de observação de modelo vivo no terceiro bimestre a ser seguido da pesquisa poética, devido a problemas com a contratação de modelo, precisei inverter a programação. Foi a inquietação frente a diferença de comportamento dos estudantes nesses dois módulos do programa de ensino: o de desenho da figura humana e o de projeto pessoal, que me fez inserir este estudo de caso, dentro daquela pesquisa: para compreender a diferença de interesse e produção nos dois momentos do curso.

## **A FORÇA DOS FOGOS**

Imagine que um campo se incendie. O fogo tem início em dois lados opostos e a vento sopra as labaredas fazendo que esta ou aquela acenda e avance. Seria como se fogo pudesse concorrer para ver qual deles, o que vem pela direita ou o outro, a avançar pela esquerda, disputassem pela colocação de quem queima mais! Estas duas potências que descrevo são, no caso: a contemporaneidade de um lado e a tradição da arte no outro.

Este campo que queima faz alusão à teoria social de Pierre Bourdieu e serve para ilustrar situação conhecida, creio eu em toda licenciatura: a disputa de quem é mais relevante, a área específica de conhecimento, ou, a educação. O aforismo de George Shaw: “quem sabe faz, quem não sabe ensina”, volta e meia aparece para dizer que bacharéis são os tais, sem provavelmente pensarem que a frase alude teoria versus práticas! Nem precisa se comentar o que tudo eles desconhecem e do quanto desabonar a área concorrente é estratégia primitiva de



luta. Mas a conhecida disputa também aparece na própria área de conhecimento, coisa que acontece devido às filiações teóricas e suas práticas, no fundo, a briga é por poder, por domínio, pela melhor colocação, ser quem dita a regra e não quem a obedece.

Na arte as correntes dominantes são as que se alinham às práticas de criação contemporâneas. Esta produção se fundamenta em ruptura com as formas tradicionais de arte e prioriza o conceito e as atitudes do artista. Segundo Michael Archer, a arte contemporânea dificilmente pode ser qualificada com arte de um ponto de vista tradicional. O autor enumera entre outros elementos como potente matéria para a sua criação: luz, som, palavras, pessoas e até comida (ARCHER, 2012). Seu processo de criação parte de uma ideia, inquietação, uma problemática social, a qual o artista passa a desenvolver ele é fenomenológico, e não precisa ser feito pelo artista.

A partir da modernidade, a arte começou a trabalhar com o incerto, o indefinido, o inacabado – ao mesmo tempo, evidenciou seus processos constitutivos, desnudou meios físicos (suportes, materiais) e, por outro lado, desmaterializou-se, desconstruiu-se e, sobretudo, escondeu-se (CATTANI, 2002, p.44).

Contrastam os processos tradicionais em que suas bases de criação estão na percepção das formas, na compreensão de elementos visuais como a linha, o plano, as texturas e a representação e interpretação. Seus processos se vinculam ao fazer, ao emprego de técnicas e materiais, a elaboração de soluções a partir de estudos e refinamento dos resultados, “um tal fazer que enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer”(PAREYSON, 2001 p.26). Os materiais tradicionais se vinculam às modalidades da pintura, escultura, gravura e desenho e são possíveis de serem adquiridos nas lojas especializadas. Os exercícios de observação são característicos e as sessões de modelo vivo, existem nos cursos de arte desde o estabelecimento das academias desde a metade do século XVI (Bordes, 1995). No programa da disciplina Desenho II, o fogo da contemporaneidade considera o projeto de pesquisa poética, o processo de criação, projeto pessoal, a reinterpretação, a técnica inventiva e a instauração da obra, já o desenho a partir de modelo vivo, se sustenta na observação, técnica, representação e interpretação.

Voltando a inversão do programa da disciplina Desenho II em 2023, para que os estudantes compreendessem a proposta de desenvolvimento do processo de criação a partir de um tema que os envolvesse e lhes permitisse reflexões, era preciso algum suporte metodológico pois, “questões artísticas não se apresentam de forma tão clara[...]exige para seu tratamento um grau intuitivo maior” e exige, “observação com a execução do



trabalho”(ZAMBONI, 1998, p.50 e 51). Ainda, que observassem as transformações dos “componentes do pensamento visual”, era necessário registrar ao processo de instauração em diário de bordo, e que entendessem o processo de orientação individual exigido pelo método.

Caracterizava os grupos de estudantes algumas diferenças, a condição econômica era uma delas. O grupo de estudantes do noturno, de modo geral, são trabalhadores, fator que, possivelmente, lhes atribui maior autonomia e maturidade, com exceções. Deles, a autonomia se manifestava mais nas recusas veladas que propriamente nas adesões, na baixa resposta às propostas ou na resistência a elas do que propriamente em suas escolhas. Contudo, eles são mais participativos em discussões e nos seus posicionamentos. Os estudantes do período matutino por sua vez, pertenciam a certa elite, na grande maioria não trabalhavam, havia os que viviam com familiares e aqueles vindos de fora da cidade para a graduação o que demonstra capital cultural e financeiro da família. Não havia maior qualidade gráfica ou plástica entre as turmas. Vários eram bolsistas no Pibid. O objetivo deles nas turmas era dividido, havia os que desejavam ser professores/as de arte, e outros com o foco na carreira artística.

Para investigar a adesão dos estudantes aos módulos de modelo vivo e de projeto individual, apliquei um formulário estruturado em três eixos principais. O primeiro buscava identificar a natureza dos projetos pessoais e a efetividade dos processos de criação. O segundo analisava comparativamente os módulos, questionando o engajamento, a percepção de liberdade criativa versus o rigor da representação tradicional e o aprendizado alcançado em cada etapa. Por fim, o instrumento abordava a dimensão pedagógica, querendo entender a influência da condução docente e as percepções dos alunos quanto à própria capacidade de ensinar desenho e às abordagens metodológicas na formação profissional a partir das duas práticas. Como o espaço deste artigo é reduzido para o desenvolvimento de todo o texto, recorro a questão relacionada ao futuro exercício da docência com o desenho e afim de preservar a identidade dos respondentes, os identifiquei com nomes de flores: Palma, Azaléia, Violeta, Hibisco, Lírio, Dália, Gérbera, Cravo e Rosa.

De modo geral os estudantes apresentaram mais adesão a ideia de processo pessoal de criação pela característica metodológica do que pelos resultados da pesquisa, poucos definiram um objeto, um tema, escolha de fato problemática e angustiante. Eles exploraram materiais em meio a muita conversa com colegas, sem ler seus resultados e dedicar-se a continuidade, como disse Cravo sobre seu processo, “a produção foi tímida, resultando em desenhos espalhados por folhas soltas e cadernos”, apesar disso, a exploração de alguns deles, fomentou outras práticas, caso de Rosa com a aquarela.



O processo de pesquisa poética, requer compromisso consigo, maturidade, atenção a processo e resultado, reflexão. A ideia de liberdade que os alunos vinculam a ela é equivocada e também, preso ao bimestre, ao projeto, ao currículo, a orientação, tudo o que nele pertenceria ao processo pessoal do artista, se torna posição de certo modo, as características metodológicas acadêmicas exigidas, migraram da pós-graduação para a graduação, pela força que essas chamam têm. Contrária esta situação o desenho de modelo que é ancorado na tradição, é almejado por muitos pois, a representação do corpo humano, parece permitir aos estudantes a projeção de suas próprias tensões e facilidades. A identidade artística começa a aparecer quando eles percebem que o seu traço é único, mesmo diante de um modelo estático e objetivo. O rigor da tradição, paradoxalmente, revela a subjetividade.

Na entrevista com Dália, ela disse: “a utopia da faculdade de artes é o modelo pelado, e a gente desenhando loucamente, mas foi também uma quebra de processo que estava sendo bom [...]um outro processo que também foi legal”. Dália diferia em muito do grupo, já tinha conhecimento de desenho e prática artística ao entrar no curso. Sua formação em uma instituição pública de formação artística para crianças é em muito responsável por tal diferencial. Contrária a história desta estudante há a de Palma.

Foi marcante a reação de Palma em debate sobre as intenções de pesquisa, a estudante se retirou da sala chorando, revelou nas respostas que, Antes de ser um projeto eu desenhava [...], mas depois não desenhei mais”. No desenho com modelo vivo, sentia-se satisfeita, pois,

estava aprendendo formas de fazer, técnicas de desenho, que é o que eu esperava quando entrei na faculdade. Nunca fiz extensos cursos de desenho como a maioria dos meus colegas, e me sentia menor e incapaz de ‘transgredir propositalmente’ as técnicas acadêmicas sendo que eu nunca as aprendi pra início de conversa (Palma, 2025).

Vem ao encontro da fala de Palma a de Cravo: o estudante sentiu maior conforto na proposta de desenho com modelo vivo pelo teor técnico, “foram pouquíssimos os momentos que lidava com aspectos técnicos do desenho no curso”, falta que o fazia sentir-se “acoado”, como disse, quanto a produção pessoal, fator que lhe impediria de ensinar o desenho, pois a seu entendimento, o saber técnico “possibilita atender os estudantes de uma maneira mais qualificada, que possa sanar possíveis frustrações”, algo comum entre os 10 a 12 anos, quando há exigência de realismo por parte da criança e a falta de conhecimento técnico, impede processo de desenvolvimento (Duarte, 2000).

Palma ao responder sobre a contribuição dos dois módulos em sua formação profissional, é assertiva dizendo que a disciplina de desenho foi a que mais contribuiu em



sua formação profissional, “mais até do que as teóricas. Pois em uma das avaliações, eu percebi que todas as dificuldades que eu encontrava, possivelmente seriam as mesmas que meus estudantes encontrariam”, ao colocar-se no lugar de seus estudantes diz que passou, “a observar as práticas a partir dessa perspectiva, conseqüentemente [me] tornou-se mais atenta a perspectiva deles”. A estudante que já era bolsista no Pibid, entende que “tendo passado tantos os dois anos da matéria, algumas coisas se fixaram tanto em mim que uso até hoje com minhas turmas de 7ºano, enquanto outras, que lembrei respondendo essa pesquisa, acabaram se esvaindo”, por estar sem produzir com frequência desde o início do terceiro ano.

Azaléia entende que o aprendizado com o desenho da figura humana seria “adequado aos ambientes formais de ensino, seria “mais formador. Pois aprendendo questões técnicas posso integra-las às propostas futuras, e ajudar os educandos de forma mais prática”. A estudante compreende que o módulo da pesquisa pessoal lhe permitiria enquanto professora, “pensar na solução de problema que envolve o ensino de arte. Se um aluno possui uma característica mais específica, posso ajudá-lo a pensar em alternativas para melhor aproveitar sua linguagem individual”, contudo dirige esta abordagem aos contextos de ensino informal, como os de atelier. Esta percepção vem ao encontro do que Rosa diz a respeito do módulo de desenho a partir do modelo ter bastante de invenção poética, pois a orientação ao desenho não sendo fechada, permite ao indivíduo que explore sua linguagem gráfica.

Violeta considera que ambos os processos permitiriam o ensino, diz ainda que a forma de condução do professor é importante pois, “A partir da forma dele ensinar, [pude] pode mudar a [minha] concepção sobre como falar do desenho do outro, como conseguir fazer com que o outro se sinta confiante para desenhar e como tornar esse processo mais produtivo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este texto conta da caminhada entre os fogos da tradição e da contemporaneidade e revela não somente desafio metodológico, mas característica essencial da formação inicial de professoras e professores de Artes Visuais. Analisei o comportamento das turmas de 2023, a partir da inversão forçada do programa da disciplina Desenho II, e isto me permitiu visualizar como essas labaredas moldam a identidade dos estudantes de arte, professoras e professores em formação. Se, por um lado, a observação do modelo vivo atende a ideais tão antigas, o terreno firme das técnicas consagradas e do domínio formal para a interpretação — estabelecido



legado acadêmico —, por outro, a abertura ao projeto pessoal de pesquisa poética pode representar na formação um mergulho na dúvida, no "por fazer" contorno definidor do contemporâneo.

A resistência de alguns estudantes que observei, especialmente no grupo do período noturno, e a distinção de capitais culturais e financeiros entre as turmas, mostram que o ensino do desenho, como toda formação nas licenciaturas, acontece em um campo social tensionado. O "chamuscado professor", como me referi ao trabalho docente no meio dessas forças opostas e concorrentes: precisa mediar a disputa de poder entre o "saber fazer" técnico e a "atitude" conceitual, ao mesmo tempo em que deve transpor essas complexidades para a realidade da educação básica.

A experiência com o PIBID reforça essa necessidade, nela o domínio da linguagem visual e a autonomia criativa não devem ser vistos como forças excludentes, mas como ferramentas complementares de emancipação dos futuros professores de arte.

Concluo que a formação docente em arte exige a habilidade de habitar essa fronteira ardente. Não se trata de apagar o fogo deste ou daquele lado, mas de aprender a manejar o calor de ambos no espaço das aulas. O desenho, seja ele fruto da observação atenta ou da inquietação frente ao cotidiano, permanece como o território onde essas forças se encontram. Afinal, para ensinar a arte, o docente deve ser capaz de navegar tanto pelo refinamento do olhar tradicional quanto pela desconstrução do objeto contemporâneo, saber ler o tradicional e o contemporâneo, apresentar produções de todo legado humano tendo a noção de que o seu fazer pedagógico é também resultado de um projeto poético.

## REFERÊNCIAS

ARCHER, Michael. **Arte Contemporânea: uma história concisa**. São Paulo: Martins Fontes: 2012.

MOLINA, Juan Juan José Gomez. Los dibujos del dibujo. In: Juan José Gomez Molina (coord), **Las lecciones del dibujo**. Madrid: Cátedra, 1995.

DUARTE. Maria Lúcia. **O realismo no desenho infantil**. Universidade Tuiuti do Paran: Curitiba. 2000.

PAREYSON. Luigi. **Os problemas da estética**. Editora: Martins Fontes. São Paulo. 2001.

THIOLLENT, 2011

ZAMBONI, Silvio. **Pesquisa em arte: um ensino metodológico**. Campinas: Papirus, 1998.



CATTANI, Iclea B. In: Arte contemporânea: o lugar da pesquisa. In: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (Orgs.). **O meio como ponto zero**: metodologia da pesquisa em artes plásticas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

