



Instituto Federal de Brasília

Campus Riacho Fundo 1

Especialização em Ensino de Humanidades e Linguagens.

DOUGLAS FIRMINO DA SILVA



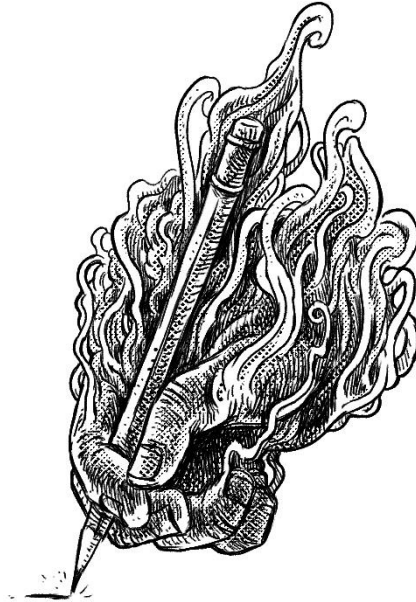
O Desenho como meio de extensão:

reflexões entre o artista contemporâneo e o professor-propositor

Brasília

2025

DOUGLAS FIRMINO DA SILVA



O Desenho como meio de extensão:

reflexões entre o artista contemporâneo e o professor-propositor.

Trabalho de conclusão de curso da **Especialização em Ensino de Linguagens e Humanidades** para obtenção do grau de especialista no Instituto Federal de Brasília.

Orientador(a): **Dra. Luiza Mader Paladino**

Brasília

2025

Silva, Douglas Firmino da .

O Desenho como meio de extensão: reflexões entre o artista contemporâneo e o professor-propositor / Douglas Firmino da Silva ; orientação Luiza Mader Paladino. — Riacho Fundo, DF: 2025.
56 f. : il. ; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Humanidades e Linguagem) — Instituto Federal de Brasília, Campus Riacho Fundo, Riacho Fundo, DF, 2025.

Orientador(a): Luiza Mader Paladino.

1. Desenho. 2. Extensão. 3. Arte Contemporânea . 4. Professor. 5. Ensino-Aprendizagem. I. Paladino, Luiza Mader, orient. II. Instituto Federal de Brasília. III. Título.

RESUMO

Este trabalho apresenta a relação entre o artista contemporâneo e o professor, em uma articulação que perpassa o conceito de professor-propositor elaborado por Mirian Martins. Partindo dessa premissa, o objetivo principal visa pensar o espaço da extensão escolar como o âmbito propício para atuação de propostas inventivas de ensino e aprendizagem, evidenciando a importância dessas para a reconfiguração do ambiente escolar. A proposta discorrerá de modo complementar às bases do modelo extensionista, focando na linguagem visual do desenho contemporâneo, possibilitando a reconfiguração da estrutura canônica rígida e dura que afasta os interesses dos discentes e das comunidades que envolvem esses espaços. As metodologias utilizadas foram: qualitativa, descritiva e exploratória, a fim de apossar-se das nuances que os processos criativos do fazer artístico contemporâneo têm a oferecer. Transitaremos por quatro etapas que discorrem sobre: a relação do professor com artista contemporâneo, por meio da configuração do conceito do professor-propositor; as facetas do desenho contemporâneo como vertente propositiva; a dissecação conceitual e estrutural da extensão; a experiência do autor e suas colocações e considerações finais sobre os assuntos; e, por fim, a apresentação de uma proposta didática.

Palavra-chave: Desenho; Extensão, Arte Contemporânea; Professor; Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT

This study explores the relationship between the contemporary artist and the teacher, drawing on the concept of the "teacher-as-proposer" developed by Mirian Martins. From this starting point, its primary aim is to consider school extension programs as the ideal setting for inventive teaching and learning proposals, highlighting their importance in reconfiguring the school environment. The proposed approach works in tandem with the foundations of the extension model, focusing on the visual language of contemporary drawing. This focus allows for a reconfiguration of the rigid, canonical structure that often alienates students and the surrounding community. The methodologies employed were qualitative, descriptive, and exploratory, in order to capture the nuances offered by the creative processes of contemporary art-making. The discussion moves through four key stages: the relationship between the teacher and the contemporary artist, framed by the "teacher-as-proposer" concept; the various facets of contemporary drawing as a propositional practice; a conceptual and structural analysis of extension programs; and finally, the author's own experience, along with final considerations on the topics.

Keywords: Drawing; University Outreach; Contemporary Art; Teacher; Teaching-learning.

SUMÁRIO

1- CAPÍTULO: O ARTISTA CONTEMPORÂNEO E O PROFESSOR-PROPOSITOR	10
2- CAPÍTULO: O DESENHO COMO MEIO DE APRENDIZAGEM	19
3- CAPÍTULO: A EXTENSÃO E SUAS BASES COLABORATIVAS.....	34
4- CAPÍTULO: A EXPERIÊNCIA DO DESENHO E O CONTATO COM A EXTENSÃO.....	44
4.2 – Rastro do Percurso	45
4.3 – Sequência Didática	49
5- CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
6- REFERÊNCIAS	54

INTRODUÇÃO

A figura do artista contemporâneo e suas facetas diversas são inovadoras de modo significativo, propondo novas abordagens de saberes. Relacionar esse agente com o professor, em consonância com o conceito de professor-propositor de Mirian Celeste Martins (2006), aponta para uma resolução importante a ser investigada sob óticas inventivas de ensino no espaço tradicional da educação.

Essa intenção aciona a linguagem visual do desenho como um vetor perceptível para compreensão do fenômeno na estrutura acadêmica, pois, por meio dessa, depreende-se que a estrutura basilar estabelecida na serialização acadêmica cerceia particularidades subjetivas e poéticas de perceber, interpretar e fundamentar os assuntos e os contextos de modo sensível e empático, o que é uma faceta importante no desenvolvimento de um sujeito crítico, criativo e atuante na sociedade. Essa compreensão denota que a limitação estrutural percebida pode ser incrementada a partir do seguimento das extensões acadêmicas e grupos de estudo, cujas práticas permitem uma atuação propositiva autônoma para os agentes de ensino e para os discentes.

Na atualidade, é notável que a estrutura acadêmica pública pouco se transformou desde sua origem, visto que sua degradação e sucateamento são evidentes. A evasão e o abandono escolar, a ausência de interação com a comunidade, as restrições no uso do espaço público das instituições e a mercantilização da educação, são fortes indícios desse projeto. O qual encontra-se elucidado no portal da Secretária de Educação do Distrito Federal no ano de 2024¹. A tentativa de mitigar tais prejuízos tem sido o objetivo norteador das propostas educacionais, porém, as ações ainda são incipientes e pouco atrativas para o público alvo. Dessa forma, é proposto debater noções a partir de espaços de extensão acadêmica para o Ensino Médio e Ensino Fundamental, deliberação esta que não é abarcada na fundamentação do tripé de ensino, pesquisa e extensão, pois essa conformidade é apenas viabilizada no Ensino Superior. Tal problemática tem como intenção expandir e incrementar paralelamente ao ensino, experiências que possam estimular os discentes à compreensão da

¹ Segundo a subsecretária do planejamento da SEDF, Francis Ferreira, é apontado que “Estamos enfrentando um desafio significativo com o fluxo escolar. As taxas de abandono e reprovação são preocupantes e afetam diretamente o desempenho geral nas avaliações” (Ferreira, 2024).

importância da pesquisa, a fim de dar nitidez ao processo de transição do Ensino Médio para o Ensino Superior.

A maneira como a educação básica está convencionada acaba por limitar o acesso dos discentes à universidade pública, uma vez que as condições precárias e os entraves presentes nesse sistema evidenciam sua fragilidade e a desvalorização decorrente dos constantes ataques direcionados a esses espaços de ensino e aprendizagem, tanto por parte da população quanto pelos veículos de comunicação em massa. A princípio, introduzir no Ensino Médio o enxerto da extensão de ensino como uma proposta, visa ampliar as nuances convidativas para a comunidade e para os discentes, para que assim, esses possam usufruir de novas vivências e modos de aprender. Essa nova perspectiva visa valorizar a autonomia, a curiosidade e a troca empática no âmbito acadêmico, aproximando por meio de proposições e interesses do coletivo, estabelecendo assim, um elo entre a comunidade e a escola, que atuará como uma base preparatória para a carreira acadêmica científica.

Essa configuração enunciada somente pode ser percebida a partir da experiência pessoal do autor, o qual o ingresso na universidade pública é fruto direto de estímulos de professores que colaboraram de modo inventivo para a sua autonomia, ao notarem aspectos referentes às práticas do desenho em seu comportamento, direcionando-o a conhecer ambientes favoráveis para o seu desenvolvimento acadêmico, poético e pessoal. Vivenciar e ponderar sobre esses fatos foram a ignição para este estudo, o qual direciona o foco à figura do docente que propõe questões e atividades investigativas capazes de mobilizar a curiosidade dos discentes.

A metodologia proposta para essa investigação segue a abordagem qualitativa, visando relacionar o professor com a figura do artista contemporâneo, a fim de perceber noções e interações desses agentes que possam somar na construção de propostas pedagógicas a serem aplicadas em uma extensão que se utilize da linguagem do desenho contemporâneo, direcionada para o Ensino Médio. A intenção é que por meio dessa linguagem artística os discentes possam construir um arcabouço de experiências coletivas e individuais, que acionem suas potências subjetivas e empáticas de modo a construir abordagens próprias para lidar com a carreira no campo acadêmico.

No primeiro capítulo deste estudo é relacionado a correspondência entre o artista contemporâneo e o professor, embasando-se no conceito de professor-propositor. Essa relação amplifica as possibilidades criadoras e criativas para o exercício do ensino, intensificando o envolvimento do docente, a fim de conceber a práxis de modo sensível e empático, o que tornará o ambiente acadêmico menos competitivo e mais envolvente para os estudantes.

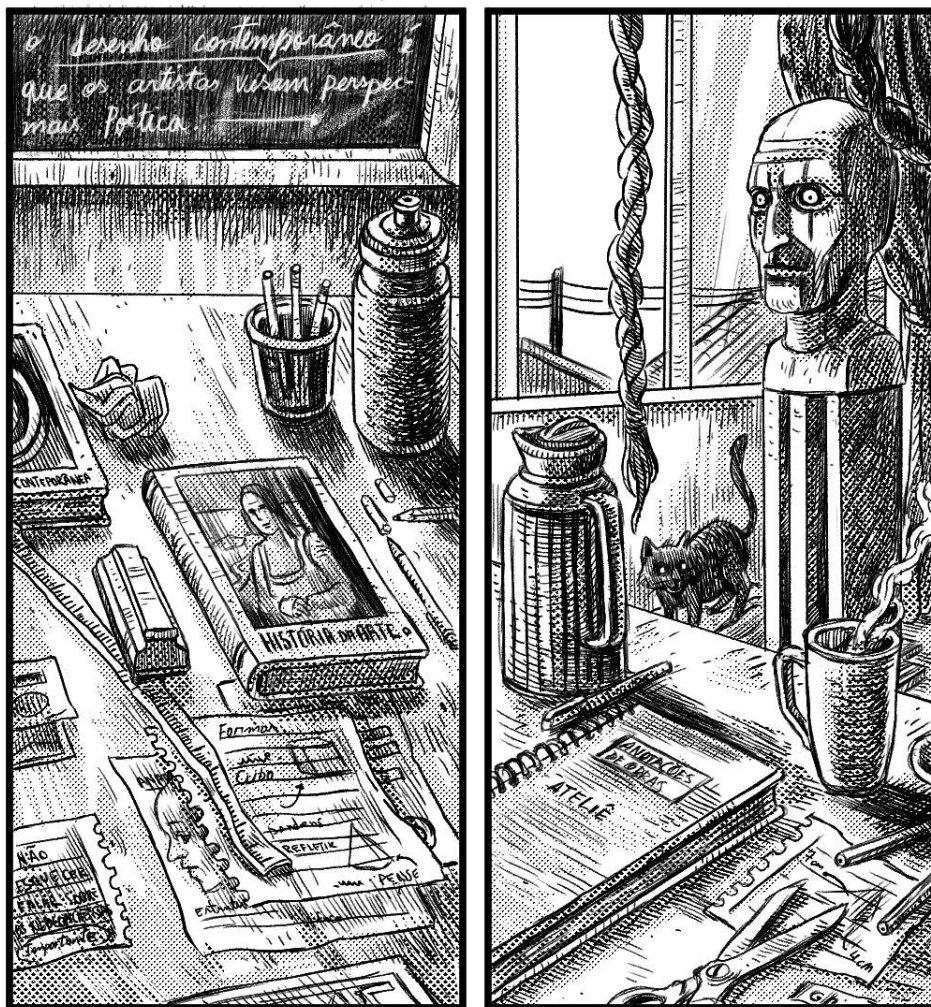
No segundo capítulo são apresentadas as potências da linguagem visual do desenho como o assunto a ser testado, devido às suas propriedades de aproximação e de expressão. Esse recorte constitui uma fundamentação estabelecida, uma vez que a abordagem criativa assume um caráter transversal e transdisciplinar, ressignificando os processos de ensino e aprendizagem em contextos institucionais ou alternativos. Também é apresentado nessa sessão modos diversos e contemporâneos do desenho, a saber: desenho e espaço; desenho *assemblage*; desenho instalado; desenho instalação e desenho figurativo, a fim de elucidar as possibilidades a serem aplicadas ao executar uma proposta de ensino.

O terceiro capítulo discorre sobre as estruturas do conceito de extensão, suas aplicabilidades no Ensino Fundamental e Ensino Médio, partindo do termo e envolto pela fundamentação teórica de Paulo Freire (1985). Em seguida, se adentra na legislação vigente, levantando os princípios estabelecidos acerca da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Abordagem essa, que é aplicada no Ensino Superior, porém, para os níveis básicos de ensino esta é relegada. Desse modo, proponho elucubrar sobre as possibilidades que a extensão pode oferecer aos discentes e à comunidade e como tal aplicação facilitaria o percurso acadêmico rumo à universidade.

O quarto capítulo apresentará as experiências pessoais de como os ambientes informais relacionados ao desenho, corroboraram para o desenvolver da trajetória acadêmica do autor, pontuando ações sensíveis de professores, que emanaram indícios do conceito de professor-propositor, colaborando para seu ingresso na universidade pública. De forma complementar, é apresentado uma proposta de sequência didática como produto educacional que pode ser aplicado em um ambiente de extensão por professores de Artes Visuais.

Os objetivos desse trabalho são investigar e ampliar de forma teórica e prática como o agente do professor-propositor é importante para o desenvolvimento do percurso acadêmico dos discentes que almejam ingressar na universidade. Utilizando o desenho como linguagem fundamental de aprendizagem, no intento de aproximar de modo sensível e acolhedor, os estudantes e a comunidade aos espaços de ensino. Nesse sentido, as proposições visam sistematizar informações fundamentais para a compreensão das nuances que envolvem essa problemática. E, de modo específico, apresentar como uma reinterpretação da figura do docente pode ser o primeiro passo rumo à mudança.

CAPÍTULO 1



O ARTISTA CONTEMPORÂNEO E O PROFESSOR-PROPOSITOR

A arte contemporânea estimula o artista a mergulhar em experiências com maior vigor, envolvendo o sujeito em meio ao processo, cuja conexão entre o imaginário e o real se desdobra em fenômenos criativos. Esse comportamento profundo viabiliza a concepção de obras e de pensamentos teóricos acerca de problemáticas para encontrar e manifestar propostas diversas, por meio de exposições ou atelieres abertos. O artista, nesse caso, ocupa o lugar de propositor, que é um tipo de investigador do experienciar da vida, seja de modo empírico, guiado apenas por impulsos íntimos, ou por questões conceituais teóricas que acenam para a fundamentação de seu trabalho e também de sua busca por sentido.

O artista contemporâneo é aquele que se faz presente em seu tempo, para todos os efeitos, ele é um agente que se concentra em materializar ideias para incrementar à contemporaneidade, articulando a mente e o corpo em formulações poéticas e resoluções técnicas, compondo uma construção quase que orgânica do trabalho, seja esse realizado de modo individual ou coletivo. Se fazer presente em seu tempo é um fator ímpar na construção do saber e também no ensino e na aprendizagem, pois é necessário lidar com a complexidade das problemáticas que se apresentam, repensar e otimizar aquilo que vêm dos ensinamentos passados e ao mesmo tempo conceber resoluções inventivas de ensino na contemporaneidade. Segundo Giorgio Agamben:

(...) o contemporâneo é aquele que percebe o escuro do seu tempo como algo que lhe concerne e não cessa de interpelá-lo, algo que, mais do que toda luz, dirige-se direta e singularmente a ele. Contemporâneo é aquele que recebe em pleno rosto o fecho de trevas que provém do seu tempo (Agamben, 2009, p. 64).

O fragmento elencado apresenta uma reflexão filosófica que se relaciona a ação do sujeito da contemporaneidade com as compreensões do trânsito da luz no espaço-tempo, fator que é articulado para compreendermos como o conhecimento se dá, seja por meio das luzes das descobertas do passado que nos ilumina ou do vazio da escuridão de ideias que ainda estão para serem desveladas. Agamben reforça tal ponto ao evidenciar que “Pode dizer-se contemporâneo apenas quem não se deixa cegar pelas luzes do século e consegue entrever nessas a parte da sombra a sua íntima obscuridade” (2009, p. 64). Nesse sentido, o artista contemporâneo é o agente que utiliza dessa escuridão do desconhecido para fomentar novos métodos criativos e, conseqüentemente, a partir de tais, desenvolver conceitualizações e problemáticas teóricas que nos fazem ressignificar a atualidade.

O modo propositor dos artistas contemporâneos é um aspecto significativo para este estudo, pois para repensar o ambiente acadêmico também é necessário ressignificar a figura do professor. Romper com a fundamentação clássica enrijecida desse agente como o detentor do saber total é um movimento que vem ocorrendo, uma reinterpretção necessária dentro do seu ambiente de atuação. Portanto, nesse sentido, a articulação relacional entre o artista contemporâneo e o professor é uma investida que soma aos esforços dessa reinterpretção, no intuito de corroborar modos de ensino e aprendizagem mais sensíveis, criativos, poéticos e que antagonize a mecanização do saber e a desumanização de tal. Essa percepção do mundo vai na contramão dos cânones já estabelecidos nas práticas de ensino e aprendizagem. A artista e pesquisadora Edith Derdyk evidencia essa questão, demonstrando a amplitude e a complexidade a partir de uma leitura que subverte tal configuração, nos elucidando a verdadeira dimensão do problema, ao afirmar que:

A aposta no ideário clássico [canônico e colonial] ainda hoje conduz os programas didáticos nos ambientes de aprendizagem, refletindo nas conexões humanas de toda ordem. Esse ideário acomoda as sensibilidades em um mundo calcado num projeto econômico que aterra o corpo num modelo de ação funcional e pragmático. São respingos de um padrão canônico cartesiano – esse que promove a cisão entre corpo e mente, entre processo e resultado (Derdyk, 2024, p.28).

A resolução mencionada nas palavras da autora demonstra como as estruturas sistêmicas ocidentais condicionaram o modo de perceber e experimentar o mundo, dentre tais, o ensino e a aprendizagem também sofreram grandes consequências, no entanto, essa questão segue sendo ressignificada por meio das intenções que rompem com o *status quo*, e conseqüentemente, influenciando também de modo direto tanto os artistas como os professores na contemporaneidade.

Relacionar o processo perscrutador do artista contemporâneo com a atuação docente é uma reação, que resiste e direciona rumo a novos desafios a fim de vislumbrar horizontes possíveis no exercício da prática docente. Intenção que viabiliza uma transformação gradativa e sistêmica da educação de dentro para fora, contagiando de modo positivo não só os ambientes escolares, mas toda a sociedade e seus ambientes informais de ensino e aprendizagem.

A configuração proposta neste estudo instiga uma nova abordagem para o professor, dessa forma, nos apoderamos do conceito de professor-propositor fundamentado por Mirian Celeste Martins (2006), que veste essa figura crucial para o ensino com uma

inquietação que intenciona em semear e cultivar modos singulares para o desenvolvimento do conhecimento, abarcando também suas nuances sensíveis para amplificar as experiências dos discentes.

O papel do professor-propositor é um vetor de extrema importância para o desenvolvimento deste trabalho, pois a interlocução das pulsões criativas dos artistas contemporâneos para o espaço escolar é um exercício complexo. Nesse sentido, pensar como a curiosidade e a imersão do experienciar são efetivas no desenvolvimento do saber, nos direciona a refletir sobre metodologias de ensino envolventes que acendam as fagulhas da curiosidade e da autonomia do corpo discente. Paulo Freire nos conscientiza acerca de quão importante é o papel da curiosidade para a aprendizagem, dizendo que:

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. Com a curiosidade domesticada posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto (Freire, 2022, p.83).

A mensagem do autor é extremamente precisa acerca da potência instigante que a curiosidade nos proporciona, conseqüentemente, o aprendizado torna-se ainda mais prazeroso por meio do tempero de desvendar os sentidos das coisas, contextos ou qualquer outras problemáticas que nos envolvam. A partir dessa consciência, entende-se o porquê da falta de interesse dos discentes acerca da estrutura curricular vigente, porém, percebe-se que essa estrutura não se transformará do dia para a noite com o um rompimento abrupto das metas a serem cumpridas do calendário escolar. Devido a isso, esta proposta prática/ teórica se direciona para um modo de aplicação complementar ao espaço acadêmico por meio de projetos de extensão.

O espaço extensionista é um ambiente propício para a testagem, favorecendo uma abertura para o professor-propositor e também para os discentes, pois nesse âmbito eles não se encontram sobre o julgo curricular estrito. Assim, a curiosidade ganha protagonismo a partir das intenções propositivas do projeto extensionista, elemento basilar para mover a dinâmica de ensino e aprendizagem entre as intenções propositivas do docente e também dos discentes que atuam conjuntamente a fim desvelar as questões envoltas do projeto. A inquietação pulsante que visa a investigação e a descoberta, o fechar de lacunas completando os entremeios com

respostas, ou até mesmo com um amontoado de novas indagações é a forma com que o aprendizado acontece.

Essa essência motriz da busca por respostas, evidencia que o processo é o mais importante, pois problematizar inquieta a mente para testar novas possibilidades de compreensão dos fatos. Esse é o valor que a extensão nos ensina, portanto, o mergulho no processo aciona experiências e deslocamentos objetivando o desenvolvimento, o perscrutar no mundo e no contexto que nos circunda, seja por meio de livros, internet, recursos tecnológicos, ou a partir de ambientes, como locais específicos, laboratórios ou quaisquer outros elementos que colaborem para a construção dos saberes. Desse modo, transitamos por um trajeto que nos move a refletir sobre si e também sobre o outro em meio a complexidade em que estamos inseridos.

A gama de possibilidades mencionada é o que estimula o professor-propositor, pois a curiosidade para experimentar e conduzir os discentes a estarem abertos aos diversos tipos de situações é a intenção central percebida. Mirian Celeste Martins, nos elucida sobre esse ponto chave afirmando que:

Somente como professores inquietos poderemos ultrapassar o senso comum que nos mantêm no que já fizemos, que nos faz repetir o que deu certo para outros, que nos conserva acomodados no que já sabemos. Vivenciar a ação pesquisante, o olhar indagador, a vigília criativa e atenta ao mundo ao nosso redor, o estudo, a leitura, a constante formação cultural nos alimenta como profissionais da educação. Profissionais que aprendem seu ofício na convivência diária com a pesquisa de sua própria prática. Pessoas que, convivendo com arte contemporânea, potencializam suas ações em trajetos propositores (Martins, 2006, p.229).

A conjectura mencionada pela autora sugere para o professor uma autonomia de se reinventar e, conseqüentemente, essa autonomia também será percebida pelos discentes participantes do percurso da extensão.

A autonomia² é um elemento de suma importância para a aprendizagem como um todo e, tanto o professor-propositor como o artista contemporâneo reivindicam essa condição sobre a estrutura comum de ensino, valorizando os aspectos subjetivos em vez de solapá-los por meio das demandas e das obrigações metódicas curriculares.

² Segundo o livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, a autonomia para Paulo Freire é aquilo que transforma a curiosidade passiva e ingênua em uma curiosidade ativa e epistemológica, sempre respeitando a ética do educando ou docente e seus aspectos subjetivos. O que denota a dignidade do sujeito. (Freire, 2022).

Para a prática do desenho, a autonomia é exercida a todo instante em confluências de escolhas por meio do olhar, do gesto, da abordagem e, por fim da crítica sobre o que foi realizado. Compreender que o teor subjetivo fomenta os interesses a partir das experiências vivenciadas, amplia o diálogo entre o professor e os educandos, estabelecendo um lugar comum de troca. Segundo Eisner, “a experiência tem sua gênese em nossa transação com as qualidades que constituem nossos entornos” (Eisner apud Martins, 2006, p.230). São nessas trocas entre os sujeitos e o meio que o conhecimento se dá, assim pela convivência se estabelecem convergências de interesse.

Racionalizar e teorizar essas trocas entre o sujeito e seus semelhantes e também entre o sujeito e mundo, são fundamentais para o artista contemporâneo e para o professor-propositor, pois fortalece o desenvolvimento coletivo de uma consciência e valorização do processo, tornando assim, a troca de experiências entre os discentes e o professor em algo valoroso, ou seja, a soma do conjunto e a naturalização com o meio reforça os impulsos na constituição coletiva, gerando assim, uma autonomia e criticidade sobre as situações experimentadas e relatadas entre o grupo. Fundamentar esse espaço de pensamento e de experiência modifica a configuração das propostas de ensino e de aprendizagem, formalizando uma estrutura mais horizontalizada, cuja criatividade, inovação e o erro são valorizados.

O professor-propositor é um agente do estímulo, que propõe situações ao conjunto, abertura possível e ambígua, pois o processo pode fluir de modo significativo e alcançar resultados surpreendentes, porém se deve também considerar a possibilidade do caos, fazendo que as problemáticas sejam mais intensas do que o planejado, gerando assim frustrações no decorrer do processo. Essa ambiguidade é importante para o desenvolvimento crítico subjetivo dos envolvidos, pois até mesmo as frustrações e os erros são ferramentas preciosas para a aprendizagem. Assim, como nas obras de arte contemporânea, o público deixa de ser um mero espectador passivo e passa a ser um colaborador para que a obra alcance sua potência. Segundo Hélio Oiticica:

Como na experiência dos bichos de [Lygia] Clark, o espectador deixa de ser um contemplador passivo, para ser atraído a uma opção que não estava na área de suas cogitações convencionais cotidianas, mas na área das cogitações do artista, e destas participava, numa comunicação direta pelo gesto e pela ação (Oiticica, 1986, p, 11).

O apontamento mencionado pelo artista contemporâneo demonstra o rompimento com a passividade do público, intenção estimulada pela conceitualização da artista contemporânea mineira Lygia Clark (1920-1988), que na série Bichos apresenta peças modulares que são transformadas a partir das interferências táteis do público. A condição apresentada nessa série de objetos de arte nos ensina que o envolvimento e o aprendizado estão para além da exatidão, mas sim nas minúcias percebidas por meio do envolvimento sensorial e cognitivo, ou seja, o aprendizado se dá com todas as instâncias corporais. Nesse sentido, o erro não é algo repudiável e digno de punição, pois é apenas uma conjuntura de novas dimensões de testagem.

Ressignificar a relação aterrorizante acerca do erro que está posta na trilha de formação educacional serializada é algo importante, pois a postura de condenação da falha é algo que afasta o discente e diminui o interesse e o envolvimento com o problema proposto. Repensar como a sistemática acadêmica lida com a falha por meio de métodos investigativos do professor-propositor, torna o percurso de desenvolvimento menos volátil e incerto para o discente, fomentando a consciência de que o erro e a falha são partes do processo de testagem de uma pesquisa, condição esta, que é condizente com a prática ocorrida nos níveis mais elevados da cadeia acadêmica, tais quais mestrado, doutorado e pós-doutorado.

Privar os discentes de errar é uma ação punitivista do dispositivo de educação, portanto essa limitação e receio é amenizada no ambiente da extensão, cuja proposta por experienciar abre possibilidades para lidar também com o fracasso e a frustração de modo mais tranquilo, aceitando o caos decorrente do desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Mirian Martins nos elucida acerca dessas nuances, afirmando que:

Estar aberto à experiência, à bussola interna e aos ventos fortes que promovem momentos de caos e o aproveitamento do que emerge, seja na vida, na sala de aula, no ato de criação artística, envolve o substituir o pânico e o medo pela ousadia e pela tolerância com o que ainda não está definido e por isso é ambíguo, é amorfo, é ainda um vir-a-ser. Este gesto estético está muito presente em projetos e marca a força do contexto na própria ação projetada. Cada um de nós, em sua singularidade apresenta-se frente a cada situação específica com suas histórias e intenções, mas é nesta presentificação do contexto que abre espaços para a ação, para os projetos como devires disponíveis para o que ainda não foi vivido (Martins, 2006, p.234).

O apontamento da autora demonstra a importância do vivenciar, fator que atenua a singularidade por meio das reações e das interações e interpretações de cada um dos envolvidos.

A incerteza que perpassa os discentes e o professor-propositor, também perpassa o artista contemporâneo. Essa prerrogativa inexata talvez seja o elemento que alimenta a curiosidade para o desvelar por meio da testagem. Assim, a atenção e o envolvimento dos agentes mencionados na investigação por respostas são estimulados, isso é exemplificado por meio das observações do próprio Hélio Oiticica (1937-1980) ao analisar o comportamento de uma formiga e relatar as minúcias percebidas, denotando um interesse significativo, a fim de compreender essa experiência. Oiticica evidencia essa percepção afirmando que:

Observando como a formiga desviava a pouca distância do meu dedo, resolvi experimentar seu radar. Pus o dedo indicador cortando a direção em que ela ia, porém longe. Quando chegou a certa distância do dedo, desviou. Marquei o ponto de desvio com o lápis e onde o meu dedo estava, também. Fiz o mesmo com o polegar. Observei que a distância entre o ponto de desvio e a ponta do dedo é igual à distância da falanginha à ponta do dedo. Logo, o ponto de desvio ao se aproximar do dedo indicador é mais longe do que o do dedo polegar, pois a distância da falanginha à ponta do dedo do 1º é maior que a do segundo. O desvio da formiga do dedo médio será maior ainda. Sendo estas distâncias de falanginha à ponta do dedo do sujeito a uma proporção cujo 3º elemento é a falangeta, deve-se dar também com o desvio (Oiticica, 1986, p. 15).

O envolvimento do artista percebido no trecho mencionado, demonstra como a percepção criativa pode se dar em qualquer situação. A banalidade do relato sinaliza pontos do aprendizado por meio da observação, fator que é o estágio inicial para que o conhecimento se desdobre a fim da concepção de um projeto de pesquisa artístico ou uma proposta de aprendizagem.

Esse tipo de inquietação é o que as propostas investigativas intencionam, para que os discentes e as suas reações sejam estimuladas de modos singulares, a partir das indagações que lhes perpassam. Desse modo, o envolvimento ativo no aprendizado se dá por todo o corpo, ou seja, são interações movidas por impulsos próprios na busca ativa por aprender. Esse modelo de aprendizado não é vulnerável, ou passivo, pois reconfigura o discente em um agente que ocupa o papel também de propositor, tornando-o um colaborador crucial para que o projeto alcance sua excelência. Tal faceta amplia a relação entre professor e estudante, subvertendo a estrutura de ensino que herdamos dos parâmetros coloniais, extrapolando assim, os modos de se colocar e ocupar o espaço escolar.

É sabido que na arte contemporânea a variedade de linguagens artísticas amplia a complexidade e as possibilidades criativas do artista. Neste trabalho a linguagem que

abordaremos é o desenho, recorte cancelado pela trajetória do autor/pesquisador que investiga essa linguagem visual em seu percurso acadêmico. Portanto, no capítulo a seguir adentraremos nos meandros de como o desenho contemporâneo e suas vertentes podem colaborar para a ótica de ensino e aprendizagem mediante a relação entre professor-propositor e o artista contemporâneo.

CAPÍTULO 2



O DESENHO COMO MEIO DE APRENDIZAGEM

O desenho é uma manifestação expressiva que acompanha a humanidade há muito tempo. Pensar a origem exata dessa prática é impossível, porém refletir como utilizamos esse recurso para interpretar, assimilar e ensinar as complexidades mundanas e abstratas que nos envolvem é uma faceta significativa para instigar a prática de pesquisar. O desenho perpassa diversas áreas do saber, corroborando para a amplitude de noções e nuances do conhecimento, nesse sentido, áreas como a biologia, a medicina, a engenharia, a física, a geologia, a história, a arquitetura e outras são incrementadas com manifestações visuais para ampliar o entendimento dos conteúdos a partir dos recursos gráficos como ilustrações, diagramas, mapas, sinais informativos, plantas arquitetônicas, infográficos, esquemas visuais e outros modos que essa linguagem visual pode oferecer. Segundo a pesquisadora do desenho Edith Derdyk, nota-se que:

(...) o conjunto de registros gráficos que existem por aí- seja uma anotação no canto do papel para fixar rapidamente uma informação, seja um desenho elaborado em razão de uma demanda funcional, seja um esboço de um projeto de instalação ou rabiscos aleatórios-, enfim, estes, entre tantos outros, são os sinais de uma linguagem que se evidencia em territórios distintos, gerando uma região espaçosa de possibilidades, arco extenso que vai da ciência à arte (...) Radiografar a transitividade do desenho que percorre os territórios da arte, da técnica e da ciência, costurando percepções e conceitos, engatando linhas ativas que se lançam no espaço, instaurando modos de fazer e pensar, certamente será uma tarefa infundável (Derdyk, 2007, p. 18).

A gama de abordagens que a linguagem visual mencionada pela autora ocupa no cenário dos saberes é enorme, essa chancela amplia as possibilidades para pensar resoluções variadas mediante a prática de ensino, pois o desenho é uma manifestação expressiva que perpassa o desenvolvimento do saber, atuando de modo quase que paralelo com o desenvolvimento de aprendizagem da linguagem falada e escrita do sujeito.

Os vestígios históricos que nos constitui noções acerca do passado da humanidade são registros desenhados, manifestações figurativas e abstratas que preenchem as superfícies das paredes rochosas das cavernas, tais como as que existem na Serra da Capivara no Piauí, em Lascaux no Sul da França e em Altamira na Espanha, manifestações coletivas que demonstram a complexidade do impulso de deixar rastros das experiências e reflexões vivenciadas. Desse modo, percebemos que “O desenho é um meio que naturaliza diversas vozes e línguas em sua própria

constituição conceitual e formal. Isto é, o desenho é um instrumento de acesso aberto à mediação e ao conhecimento do mundo” (Rodrigues, 2023, p. 56).

Com o passar do tempo e o desenvolvimento da escrita, o desenho não foi abandonado, ao contrário, essa linguagem segue se desdobrando e encontrando novos modos inventivos para colaborar com o desenvolvimento do conhecimento em diversas facetas, seja em áreas das ciências ou das Artes Visuais. Percebemos como essa linguagem visual extrapola as convenções basilares de sua configuração para incrementar e problematizar novas convenções. Na Arte Contemporânea o desenho apresenta novas abordagens a fim de romper com as fundamentações canônicas, abarcando de modo inclusivo as intenções criativas dos sujeitos a fim de expressar o que esses desejam. Segundo Mário de Andrade, conforme complementado por Derdyk:

(...) “o verdadeiro limite do desenho não implica de forma alguma o limite do papel, nem mesmo pressupondo margens”, sugerindo a qualidade expansiva que o desenho assume enquanto linguagem extensiva aos pensamentos, aos desejos e às atuações no mundo (Derdyk, 2007, p. 21).

Essa articulação entre os autores sinaliza para convenções não tradicionais de abordagens da linguagem visual do desenho. Fenômeno que os artistas contemporâneos potenciaram, subvertendo e rompendo com os parâmetros anteriormente estipulados. Nesse sentido, o desenho ganha novas facetas na contemporaneidade, implicando em dobras e desdobramentos favoráveis para o ensino e a aprendizagem, seja de modo individual ou coletivo do sujeito.

A prática dessa linguagem visual no ambiente escolar tradicional recebe um tratamento marginal em grande parte, pois o ato de desenhar nas páginas finais do caderno ou até na mesa se configura como uma ação anárquica, sendo muitas vezes considerada uma afronta direta ao professor e ao ambiente escolar. Essa leitura sobre a prática contaminou em grande parte sua importância mediante ao contexto de ensino e aprendizagem, porém, nota-se que nos espaços de educação informais o desenho atua de modo complementar para o desenvolvimento psicomotor, cognitivo e crítico dos discentes, seja em oficinas de desenhos, grafite, narrativas gráficas, feiras de ciências e outros projetos que se utilize das práticas manuais criativas para o desenvolvimento de conhecimentos abrangentes e específicos.

Para o professor-propositor, utilizar a linguagem visual do desenho como um disparador de propostas investigativas é um fator significativo, pois os diversos modos a serem abordados ampliam o escopo do projeto a ser desenvolvido. É preciso afirmar que nesse ponto da investigação supomos que as justificativas clássicas sobre o desenho já devam ter surgido no imaginário do leitor, ecoando frases como: “Eu não sei desenhar nada. Nem bonecos de palito consigo fazer. Tudo que desenho fica feio. Eu não tenho dom para desenhar”, problemáticas essas que assolam grande parte dos discentes quando o assunto é a prática criativa.

Nesse sentido, o desenho contemporâneo não se importa exatamente com a figuração, no entanto, visa fomentar experiências e vivências por meio do fazer criativo para problematizar e refletir sobre os aspectos conceituais dessa linguagem. É claro que essa chancela, não pretende eliminar todo o valor histórico que a figuração possui por meio dos cânones, mas intenta a não se restringir a esse escopo visual e técnico. A Arte Contemporânea se adequa à proposta, seja do artista ou do professor-propositor, na intenção de desenvolver noções e nuances de potenciais assuntos a serem abordados na construção de saberes por meio do experimentar. Desse modo, desenhar se configura como uma ação social de emancipação embebida pela autonomia de seu propositor ou propositores. Derdyk assinala essa questão afirmando que:

O desenho é letramento de vida. Ao ser ideologicamente reduzido às atividades manuais das artes e ofícios no contexto histórico do século XIX e alijado de sua função de projeto, de desígnio, de futuro, de potência extensiva para ações humanas, o desenho perde sua força vital (...) a bagagem colonizadora que aliena uma compreensão mais alargada do desenho. Urge a necessidade de uma escuta para além das paredes das escolas e das universidades, uma escuta a ser praticada para fora do ambiente de aprendizado institucionalizado que detém um modo de pensar e fazer baseados, atualmente, nas regras do mercado. A escuta para além dos moldes canônicos de aprendizagem, embasados na vida capital, nasce da urgência e da necessidade de protegermos o manancial humanizador, as memórias mantenedoras de uma visão mais abrangente que inclua as forças anímicas do desenho empenhado em compreender integralmente as conjugações entre todos os corpos e todos os saberes (Derdyk, 2024, p. 140).

As palavras da autora sinalizam para uma ruptura prática ainda mais intensa do que a que é proposta neste trabalho, porém, a escolha de manter a abordagem de aprendizagem da linguagem visual do desenho no âmbito da extensão acadêmica, visa uma interação convidativa para explorar as Instituições de Ensino por meio de

uma ótica mais libertária, incentivando através de proposições extensionistas uma abertura convidativa para toda a comunidade que envolve tais espaços educacionais.

Repensar as noções que temos sobre a prática do desenho, nos leva a compreender a fundo a importância dessa linguagem para o desenvolvimento do sujeito de modo crítico e empático, demonstrando como a Arte Contemporânea favorece novas possibilidades do fazer artístico desse tipo de prática criativa, pois o desenho na contemporaneidade amplifica seu escopo, ganhando vertentes que desdobram e repensam suas manifestações desvelando novas questões. Essas novas abordagens são elencadas pela pesquisadora Jéssica Araújo Becker (2022), tais como: desenho no espaço, desenho *assemblage*, desenho instalado e desenho instalação. Configurações essas, que ampliam a interação dos discentes com o professor-proposito na fundamentação de abordagens pedagógicas, no entanto, não é interesse deste estudo excluir as fundamentações canônicas do desenho figurativo clássico, ao contrário, a intenção é somar todas essas qualidades dessa linguagem visual e explorá-las em consonância de modo prático e teórico por meio da proposição de resoluções extracurriculares no ambiente acadêmico.

Compreender a magnitude do desenho e as suas diversas potências, amplia o vocabulário dos envolvidos para exercer tal linguagem visual em situações diversas, intensificando as noções do pensamento lógico, crítico, técnico, poético e empático no trajeto como cidadão. A criatividade na contemporaneidade é uma ferramenta significativa, mediante a um mundo da automação e dos algoritmos, é importante que as experiências vivenciadas na formação cognitiva do sujeito motivem situações para o exercício criativo, desmistificando as etapas do fazer artístico e, conseqüentemente, aproximando os sujeitos dessa linguagem visual. O desenho, nesse sentido, ajuda na compreensão entre a relação do mundo interno e do mundo externo, ou seja, lidar com os sentimentos, emoções e imaginações, trazendo ao mundo manifestações expressivas sem deixar de refletir sobre o contexto em que se está inserido e como tal mensagem pode ser interpretada e debatida pelo outro. Tal dimensão é explicada por Derdyk, ao dizer que:

O corpo potencializa a materialização de nossos quereres no mundo, expressando até involuntariamente a necessidade da concretização de projetos. A presença corporal confirma o ser, o estar e o fazer do homem no mundo (...) O corpo estabelece uma ponte entre um mundo interior e um

mundo exterior, limite finito e tênue entre dois universos infinitos (Derdyk, 1990, p. 23).

Essa relação corpórea mencionada é um ponto para a compreensão da necessidade da experiência com a prática e a teorização do desenho, pois desenhar é conceber rastros do corpo no mundo, é experienciar uma troca simultânea de duas vias, a via que materializa as ideias por meio do fazer criativo e a via que interpreta assimila as nuances percebidas no instante da realização vivida.

Essa noção desvela como o limitar dessa prática exclusivamente à função mimética é um empobrecimento de suas potências, resolução que é tendenciosamente percebida e transmitida no pensamento coletivo. Portanto, necessário é que as abordagens contemporâneas ajudem a ressignificar essa convenção, tornando o ensino e a aprendizagem mediada por essa linguagem em algo mais inclusivo e abrangente para população.

O desenho no espaço é uma resolução que nasce das investigações da teórica Rosalind E. Krauss (2001) sobre a escultura no campo expandido, assim, evidenciando um trânsito entre o âmbito virtual e o âmbito real, aspecto este percebido com veemência nas obras dos artistas Neoconcretistas brasileiros, Hélio Oiticica (1937-1980), Lygia Pape (1927-2004) e Lygia Clark (1920-1988) (Fig. 1). Referente ao desenho, essa resolução estimula a penetração do espaço e da temporalidade do presente, se desvinculando exclusivamente da função de representar e, conseqüentemente, passando a exercer uma materialidade aplicada ao ambiente (Fig. 2), seja em um espaço restrito de uma galeria, museu, instituição ou no espaço aberto, urbano e até inóspito.

A partir dessa configuração Jessica Araújo Becker demonstra que essa abordagem da linguagem visual revolve a prática do fazer, ao afirmar que “a longa história do desenho como “inscrição” sobre uma superfície bidimensional é retirada da ilusão perspectiva, a favor de uma construção física e palpável” (2022, p. 298). Característica esta, que colabora para a interação coletiva de atuar no fazer artístico, para que os discentes possam exercer modos de conceber e refletir sobre a potência transformadora do desenho sobre o espaço físico real, e assim compreender tais facetas visuais de modo prático e teórico.

EXEMPLO DE COMO A OBRA DE LYGIA CLARK ADENTRA O REAL

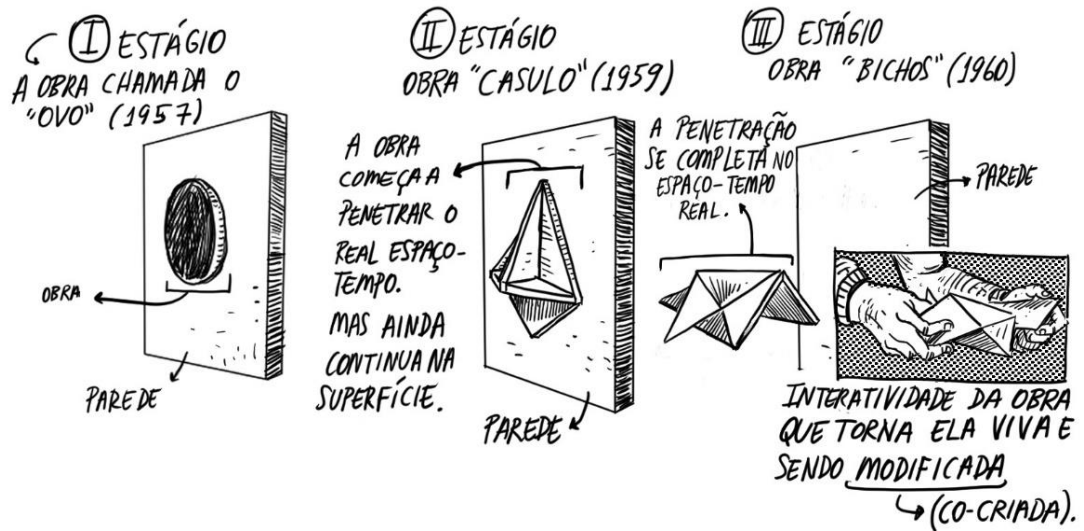


Figura 1. Diagrama de transição do espaço ao espaço real. Autoria própria, 2025.

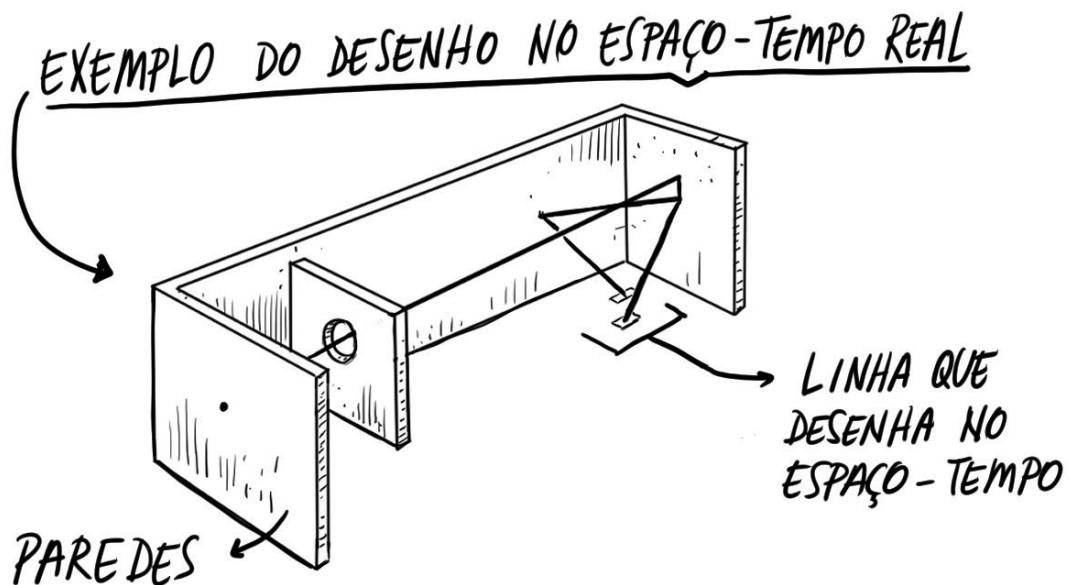


Figura 2. Diagrama que exemplifica o desenho no campo expandido real. Autoria própria, 2025.

O desenho *assemblage* é uma vertente que é concebida de forma relacional, conexões visuais ou conceituais que atuam na amálgama de manifestações para compor uma imagem (Fig. 3). Essa abordagem específica atua tensionando as delimitações do que conhecemos como desenho, agregando em sua estrutura fundamentações subversivas para incorporar a linguagem visual, seja por meio dos diversos suportes, técnicas, estilos e apropriações de elementos, para que a

resolução imagética apresente conotações poéticas do sujeito ou de um conjunto de sujeitos. Dessa forma, uma relação alegórica do desenho *assemblage* em muito se assemelha ao poema³, que utiliza de fragmentos compositivos a fim de transmitir a complexidade do sensível, seja exclusivamente por existir ou por transmitir uma mensagem anteriormente cogitada no cerne da imaginação. Becker aponta que esse tipo de abordagem segue:

Sendo composto pela aproximação, justaposição, colagem ou sobreposição de elementos, transpõe os limites do suporte em direção ao espaço, ainda bidimensional, da parede ou do piso em que se constrói, possuindo como característica central a estética da acumulação (Becker, 2022, p. 301).

A resolução mencionada é um fator que dribla o rigor técnico, pressão que afasta o sujeito da prática do desenho, pois perceber o exercício criativo como um momento reflexivo acessível é um direcionamento para atrair os envolvidos em uma proposição.

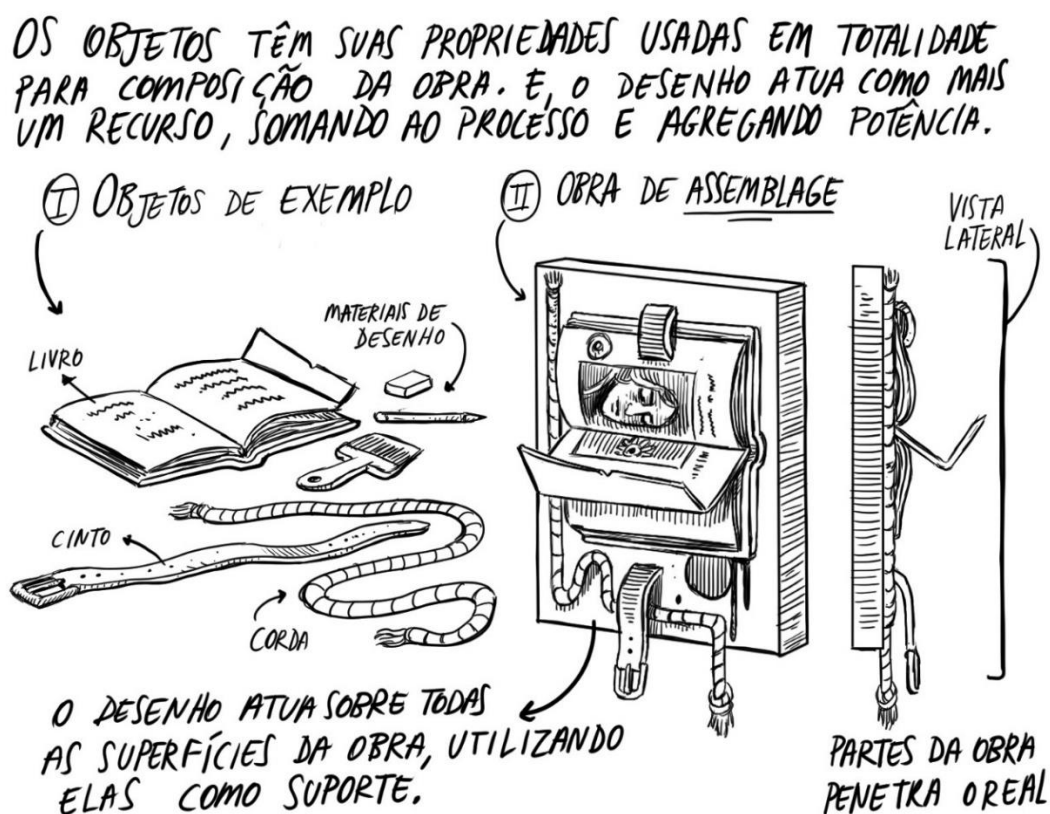


Figura 3. Diagrama sobre o Desenho-*assemblage*. Autoria própria, 2025.

³ Em sentido mais estrito dessa analogia podemos pensar no movimento de poesia concreta que inicia em 1950, preocupando-se também a composição visual.

Outra proposição que é interessante para a experimentação é o desenho instalado ou aplicado ao espaço (Fig. 4), denominação estabelecida na Arte Contemporânea, porém, se analisarmos essa manifestação é quase que instintiva da espécie humana. Quem nunca desenhou sobre uma mesa, porta, parede ou calçada em um espaço público? Tal ação é perceptível em diversos âmbitos, seja urbano ou rural, nota-se que deixar um rastro por onde transitamos é uma pulsão que nos perpassa. Aplicar o desenho em ambientes é tornar o espaço escolhido em um suporte, o que adiciona uma reflexão para além das configurações visuais do conteúdo desenhado, expandido as conformidades conceituais, poéticas e estéticas da obra para o ambiente real, pois a escolha do espaço de aplicação torna-se um fator importante para leitura da obra, somando na significância dos sentidos e da mensagem a ser transmitida.

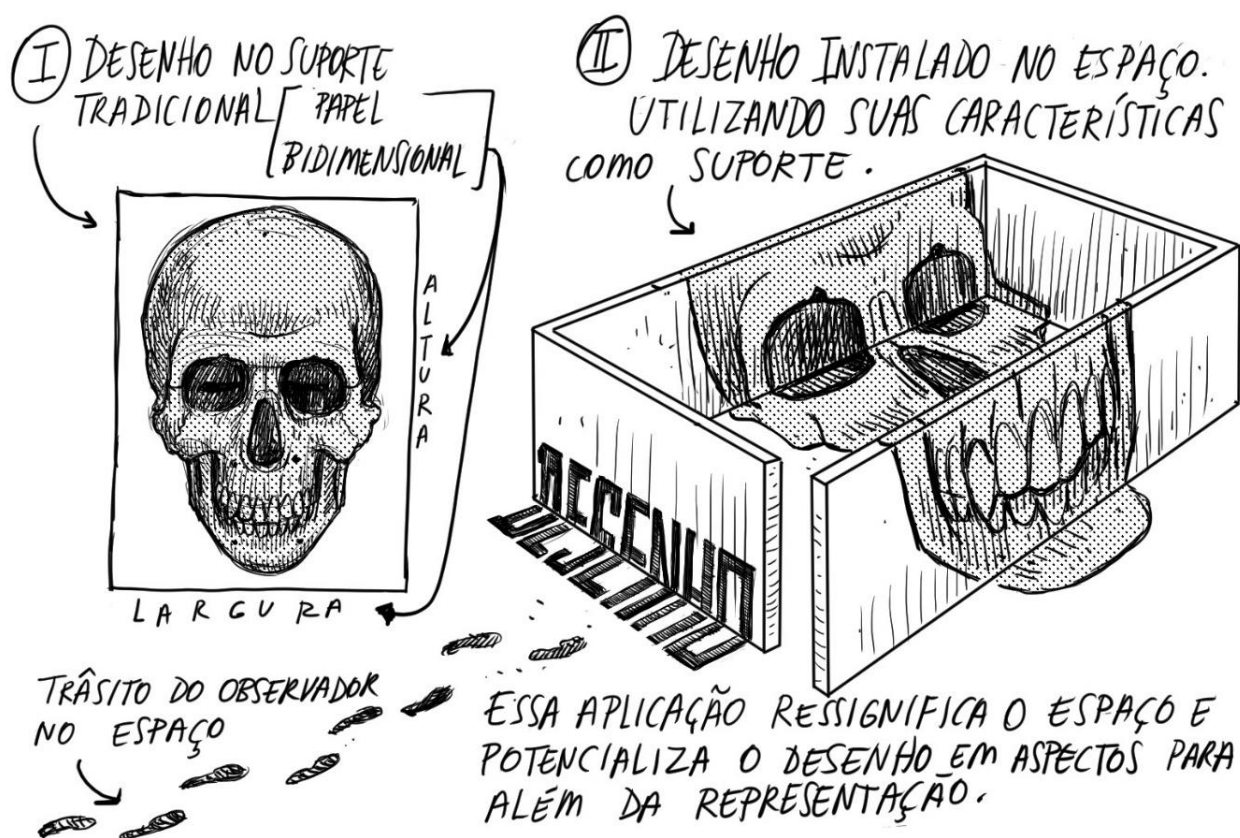


Figura 4. Diagrama que exemplifica o desenho aplicado no espaço real. Autoria própria, 2025.

Essa resolução se adequa a proposta extensionista, pois suas formulações apresentam indagações importantes a serem debatidas, tais quais a poluição visual, abuso mercadológico em propagandas, a efemeridade da obra, modos inventivos de aplicar e intervir por meio da arte visual no espaço, entre outros. Nesse sentido, a

pesquisadora Jéssica Araújo Becker evidencia aspectos dessa abordagem de desenho, dizendo que:

(...) a necessidade da experiência do espaço, presencial e prévia, que será utilizado como suporte nos desenhos; o protagonismo que o desenho instalado proporciona aos espaços negligenciados do lugar, como um rodapé, uma quina, etc.; as múltiplas possibilidades de exploração do espaço físico na desconstrução de percepções ou modos de recepção tradicionais, permitindo a presença do estranhamento, tanto no que diz respeito ao desenho quanto ao que diz respeito ao lugar em si (Becker, 2022, p. 305).

Esse modo de perceber é o ponto chave para utilização dessa abordagem de desenho, pois reconfigurar nossa ótica sobre o mundo e o contexto circundante é um fator importante para o desenvolvimento criativo, pois a leitura crítica das externalidades e das facetas que lhe configuram são catalisadores necessários para a sociedade contemporânea e suas complexidades. Isso torna o desenho um elemento para além da expressividade artística, mas também uma abordagem de mudança e mobilização, caso seja utilizado para objetivos como o da luta social. Tal nuance também pode ser um viés de debate no espaço extensionista.

Existe também a abordagem do desenho instalação⁴, que se diferencia diretamente da configuração do desenho instalado, fomentando outro modo de pensar e de exercer essa linguagem visual, pois essa possibilidade não apenas aplica as visualidades no espaço, ela corporifica os elementos sínteses que estruturam essa linguagem, tal qual a linha sobre o espaço (Fig. 5). Desse modo, a relação entre o espaço selecionado, sítio específico, e a aplicação dos elementos são fundamentados para compor e ressignificar as noções do ambiente, formulando por meio desses elementos novas percepções e leituras do local, configurando uma obra totalmente efêmera.

⁴ ⁴ O termo instalação é incorporado ao vocabulário das artes visuais na década de 1960 (...) ambiente construído em espaços de galerias e museus. As dificuldades de definir os contornos específicos de uma instalação datam de seu início e talvez permaneçam até hoje (...) As ambiguidades que apresentam desde a origem não podem ser esquecidas, tampouco devem afastar o esforço de pensar as particularidades dessa modalidade de produção artística que lança a obra no espaço, com o auxílio de materiais muito variados, na tentativa de construir um certo ambiente ou cena, cujo movimento é dado pela relação entre objetos, construções, o ponto de vista e o corpo do observador. Para a apreensão da obra é preciso percorrê-la, passar entre suas dobras e aberturas, ou simplesmente caminhar pelas veredas e trilhas que ela constrói por meio da disposição das peças, cores e objetos. (Enciclopédia Itaú Cultural, 2025).

① DESENHO INSTALAÇÃO → NESTE CASO O DESENHO É PENSADO E COMPOSTO PARA O ESPAÇO DETERMINADO.

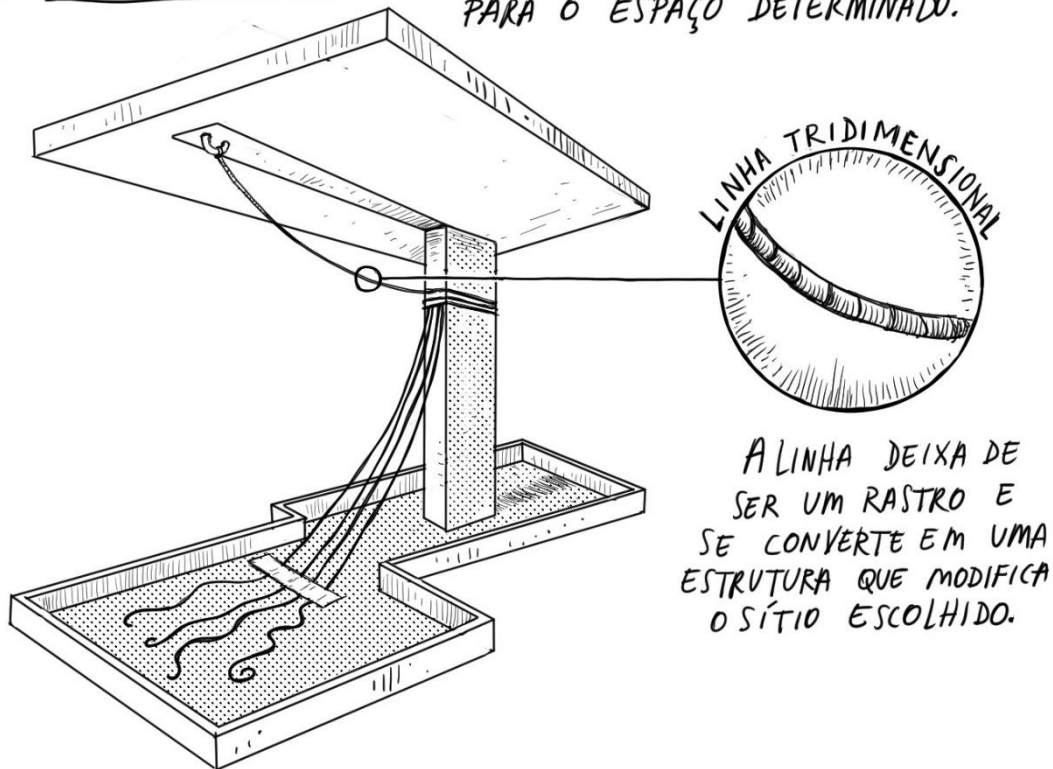


Figura 5. Diagrama que exemplifica o desenho instalação. Autoria própria, 2025.

Essa abordagem estabelece o corpo como um agente ativo em toda sua dimensão, pois a montagem do desenho instalação é a condução corporal do artista ao transitar em meio ao espaço que construíra a composição determinada, porém, o espectador também se envolve corporalmente e temporalmente, pois percorre o ambiente para perceber a totalidade do desenho no ato de contemplação da obra. Dito isso, Becker nos elucida sobre essa fundamentação, afirmando que:

(...) a instalação, sobretudo nas de 1960 e 1970, se firmou pela ruptura com a hegemonia do mercado da arte, com o espaço institucionalizado, com o objeto-produto e com o público-espectador. Outras de suas características centrais estão na relação íntima com espaço como parte da proposição, na efemeridade das propostas (colocando o tempo em questão) e na interação direta ou indireta do público, não como espectador passivo, mas sim partícipe ao se inserir e interagir (seja com a presença ou com ações) na proposição. Ela estabelece a interação completa entre a ideia, o espaço, os elementos e as relações existentes entre estes, priorizando, assim, acima de uma análise sobre um aspecto ou meio específico do que se vê, a percepção holística da proposição. Ela constrói uma nova arquitetura, que está para ser experimentada e habitada pelo espectador que dela participa, direta ou indiretamente (Becker, 2022, p. 308).

A resolução apresentada é muito rica para ressignificar o olhar sobre a prática de desenhar, pois no sentido posto, o exercício visual se dá em uma perspectiva muito mais imersiva, cujo artista ou artistas que compõem a instalação por meio dos rastros alinhavados no espaço, não se preocupam com fundamentações da representação, da ilusão ou da figuração, mas sim, envolvem-se em totalidade por meio do fazer ao conduzir a linha pelo espaço, ação que se assemelha a uma dança do ir e vir corpóreo no ambiente, concebendo assim um rastro efêmero, que se difere do rastro do risco do lápis que marca a superfície do suporte de modo estático.

O emaranhar do material no espaço, seja de um fio, barbante, arame ou qualquer outra matéria que corporifica o elemento visual da linha, após estar instalado, recebe nuances complexas que amplificam o teor visual do ambiente, pois efeitos da iluminação do dia, da sombra projetada, da atmosfera que se altera e do tempo, são nuances transitivas que modificam a experiência imersiva da obra. Essa configuração é extremamente sensível e necessita de uma abertura para sua percepção e envolvimento. Derdyk aponta o quão ricas são essas dimensões que o trabalho proporciona acessar, ao dizer que:

Transitivo é qualidade daquilo que não permanece no mesmo lugar, está sempre em deslocamento a partir do qual mudanças temporais se descortinam. Eis a estratégia para o trânsito sem trégua: o corpo da linha-transitiva edita passados e projeta futuros concomitantemente, mixando a memória do que já foi com o devir do que virá. A linha-transitiva desfia e desafia as figuras do tempo (...) convoca no corpo um estado de desenho que entrança linhas no compasso da ubiquidade. O corpo da linha-transitiva, em sua incessante movência, ativa uma percepção temporal em que todas as conjugações coexistem – passado, presente, futuro. A linha-transitiva é incessante rumor, tremor essencial, pulsão continua (Derdyk, 2024, p. 158-159).

Tal colocação amplia a concepção do desenho para além do resultado final, mas sim direcionando o fazer criativo como uma ótica de sentir a experiência, notando com atenção as minúcias, pois atentar-se ao efêmero é conhecer e ponderar sobre si como sujeito pensante e vivente em meio a toda essa complexa fenomenologia que nos perpassa a todo tempo. Dessa forma, o desenho instalação é uma ação convidativa para os discentes refletirem sobre sua presença e ausência, por meio da continuidade transitiva do devir. Tornando o fazer artístico de desenhar em um experimento inclusivo, sensorial e sensível da existência.

A resolução canônica do desenho também é uma abordagem que não podemos abrir mão, portanto, incluir a bagagem que envolve esse saber intenta sobre a práxis um olhar sensível, utilizando desse conhecimento como um meio inventivo sobre a rigidez de suas estruturas, estimulando aos discentes exercícios que lhes aproximem dessa linguagem visual. Diante disso, é pretendido abarcar as percepções e ensinamentos que fundamentam as resoluções clássicas de forma mais inclusiva, pois a partir delas são possíveis conceber proposições criativas importantes para o desenvolvimento pedagógico no espaço extensionista. E por meio dessa investida, desmitificar as questões que permeiam esse modo de desenhar, exemplo: compreender a utilização da mimese, mas não limitar a dizer que o ápice da excelência e da habilidade técnica se dá por meio exclusivo dessa aplicação, como é percebido no senso comum.

Reverter essa compreensão é o que torna a permanência dessa abordagem necessária, pois é devido as crenças infundadas e falta de informação que a prática do desenho tradicional ainda é vista como uma atividade atrelada ao dom ou exclusivamente a habilidade motora, fato que é errôneo e que precisa ser repensado. Essa preocupação crítica sobre como apresentar a estrutura basilar do desenho por meio de outro modo de concepção, visa mitigar o imenso distanciamento das pessoas com essa linguagem visual, que é tão intrínseca a nós seres humanos.

Refletir sobre o desenho de observação, de criação e imaginação é extremamente importante, para que a utilização consciente desse recurso visual seja adequada as intenções do discente e, conseqüentemente, deixe de oprimir a veia expressiva que pulsa em seu ser (Fig. 6). Portanto, apresentar reflexões e experiências que explorem as bases dos elementos visuais e suas fundamentações, fazem com que o desenho se integre em outros campos do saber e, por conseguinte, auxilie a estruturação de mapeamentos, diagramações, narrativas visuais e gráficas ou outros modos que estimulem a aprendizagem, podendo ser adequados ao arcabouço criativo do sujeito.

A linguagem do desenho é uma prática companheira que faz perceber outras nuances e frequências a partir do olhar, da interpretação, da compreensão e da expressão. Pensar como o condensar de todo gesto corporal na ponta de um lápis que sobrescreve uma superfície, nos conduz a refletir e indagar aspectos como a relação real e virtual, tridimensional e bidimensional, ilusória ou alegórica, e também é onde

se torna possível entender e aceitar suas limitações e falhas, de modo menos punitivo, pois desenhar é manifestar, colaborar e investigar, o que incrementa a formação do discente e amplifica seu lado criativo e inventivo para lidar melhor com o trajeto acadêmico. Essa imersão no fazer e debater possibilita aplicações que podem intensificar ainda mais a receptividade para outros saberes e formulações de experiências em outros campos de ensino, pois experienciar o desenho é uma força motriz para a prática investigativa, tanto em campo quanto por meio exclusivo da teoria.

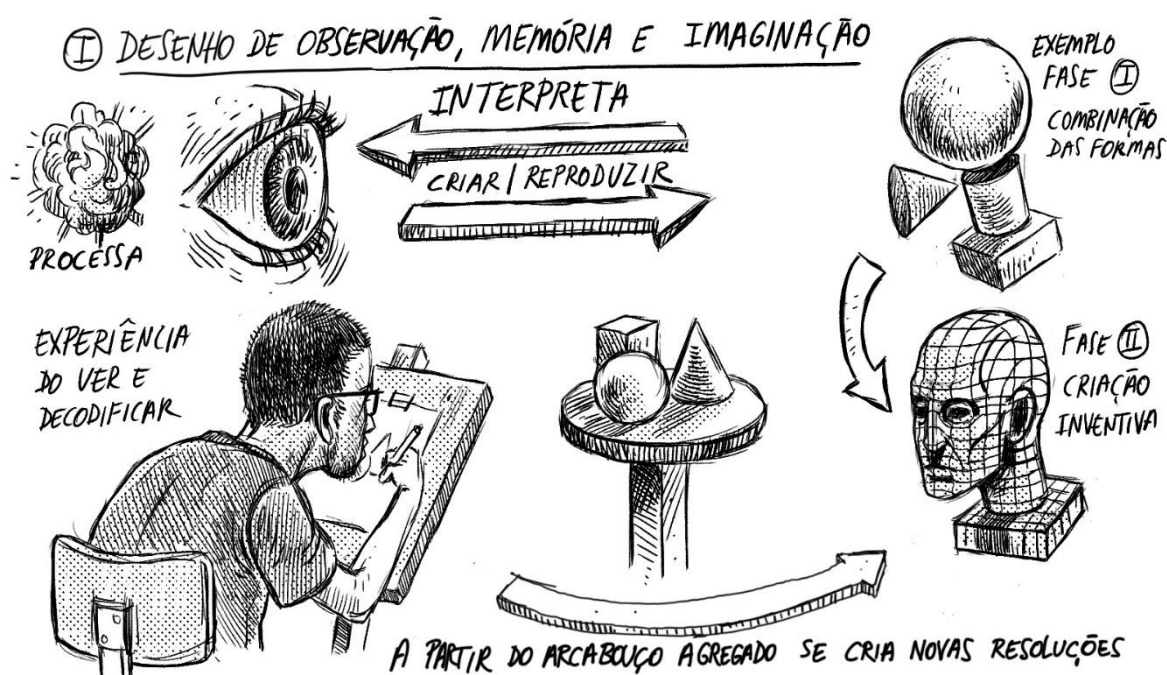


Figura 6. Diagrama sobre o desenho de observação, memória e imaginação. Autoria própria, 2025.

O desenho atua como uma lente intermediária para observação, exercita a percepção a um nível minucioso, características que são importantes para aprendizagem, ainda mais em um cenário no qual a dispersão está mais elevada devido aos muitos estímulos de telas e sistemas digitais. A concentração e assimilação são recursos intrínsecos à prática das abordagens do desenho, pois juntamente com as experiências alimentam o imaginário e também o raciocínio lógico. O exercício recorrente dessa linguagem faz com que o sujeito compreenda as problemáticas de modo mais atento e formule métodos criativos de lidar com seus desafios, dito isso, o desenho é uma linguagem visual que atua de modo interdisciplinar, exercendo uma função empírica. Configurando ao ato de desenhar a mescla entre a expressão, visão e sentimento, intensificando a análise das próprias ideias e registrando os

conhecimentos percebidos. É como olhar no espelho para se conhecer mais a fundo, penetrando o reflexo de sua imagem e também compreendendo seu potencial no mundo (Simblet, 2004).

A partir desse entendimento sobre as abordagens dessa linguagem visual, conduziremos esse estudo rumo a submergir nas entranhas que fundamentam a extensão no ensino acadêmico. Penetraremos a partir do conceito e das facetas que lhe estruturam, para analisar como essa modalidade de ensino se apresenta e é aplicada no Brasil. Pretende-se por meio dessa investida, perceber as lacunas e também sugerir apontamentos para colaborar e ampliar o escopo de ação no cenário da educação pública.

CAPÍTULO 3



A EXTENSÃO E SUAS BASES COLABORATIVA

A extensão é uma abordagem de ensino que visa a proposição e a experimentação como meio para a aprendizagem, não apenas dos discentes ou da comunidade acadêmica, mas também da população que circunda os espaços de ensino. Uma iniciativa convidativa que favorece o trânsito da sociedade em meio a esses cenários, o que gera uma aproximação a partir da troca de vivências. Nesses espaços os assuntos propostos são o que direcionam as investidas, gerando interesses nos sujeitos, pois o estabelecer das propostas se dão para preencher lacunas do ensino comum, ou para ampliar suas potências de aprofundamento, o que torna significativa, envolvente e empática a relação entre os discentes e o ambiente acadêmico e, conseqüentemente, a todos os colegas participantes do coletivo.

Entender os aspectos basilares desse modelo de ensino, nos ajudará a refletir sobre as questões de aplicação e viabilidade da prática da linguagem do desenho em suas múltiplas abordagens no ambiente acadêmico do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Direcionar a atenção para a extensão visa compreender e incrementar, por meio de abordagens criativas, utilizar a linguagem visual como recurso no desenvolvimento de ensino e aprendizagem e também auxiliar na transição do Ensino Médio rumo ao Ensino Superior. A intenção de desmitificar a extensão é verificar se essa proposta se adequa ao cenário atual, para que o interesse escolar cresça a partir de experiências e vivências inclusivas. Devido a isso, a investigação se inicia por meio da conceitualização do termo e de sua etimologia, seguindo posteriormente para a base legislativa que estabelece suas diretrizes e seus modos de aplicabilidade.

O conceito de extensão apresenta uma série de problemáticas, muitas dessas questões vão até em vias contrárias com a intenção de uma educação emancipatória e autônoma. Devido a essas minúcias da terminologia vamos procurar debatê-la na intenção de delimitar com precisão as facetas que são significativas para a proposta deste estudo. Partindo dos escritos de Paulo Freire, adentraremos nas impressões levantadas acerca do conceito para penetrar em sua ambigüidade, que elucida a complexidade embricada nesse modelo de ensino. Segundo Freire:

A primeira preocupação que nos impomos ao começar este estudo é submeter a palavra extensão a uma análise crítica. De um ponto de vista semântico, sabemos que as palavras têm um “sentido de base” e um “sentido contextual”. E o contexto em que se encontra a palavra que delimita um de seus sentidos “potenciais ou virtuais (...) indica a ação de estender em sua regência sintática de verbo transitivo relativo, de dupla complementação —: estender algo a (...) o que busca o extensionista não é estender suas mãos,

mas seus conhecimentos e suas técnicas (...) Mas, precisamente porque sua ação de extensão se dá no domínio do humano e não do natural, o que equivale dizer que a extensão de seus conhecimentos e de suas técnicas se faz aos homens para que possam transformar melhor o mundo em que estão, o conceito de extensão também não tem sentido do ponto de vista humanista. E não de um humanismo abstrato, mas concreto, científico (Freire, 1985, p. 28-29).

A menção do autor ao destrinchar o termo desvela questões para além do sentido superficial, afirmando que a extensão necessita de um elemento anterior a ser estendido, que no caso é um conhecimento instrumentalizado doutrinado, o que sinaliza um teor de ensino e aprendizagem atrelado a dominação hegemônica, faceta que não favorece um aprendizado autônomo e emancipador. Problema este, que é necessário estar atento, pois a determinação do termo reforça uma prática de ensino por meio da transferência de conhecimento e isso não é o modelo de interesse para Freire, nem para a proposição que aqui debatemos.

Aprofundar essa questão é necessário para a viabilidade da proposta, portanto, entende-se que tal problema não pode ser negligenciado quando se trata de compreender as intenções da formulação desse modelo de ensino. Nesse sentido, Freire apresenta o desdobramento da sua fundamentação, na qual é possível compreender a rigidez estrutural do termo e também como isso afeta a aplicabilidade do modelo. O educador apresenta as dimensões do termo, elucidando que:

Tentaremos uma análise deste tipo, tendo como objeto o termo extensão. Ao fazê-lo, buscando descobrir as dimensões de seu campo associativo, facilmente seremos induzidos a pensar em:

- Extensão Transmissão
- Extensão Sujeito ativo (o que estende)
- Extensão Conteúdo (que é escolhido por quem estende)
- Extensão Recipiente (do conteúdo)
- Extensão Entrega (de algo que é levado por um sujeito que se encontra “atrás do muro” àqueles que se encontram “além do muro”, “fora do muro”. Daí que se fale em atividades extra-muros)
- Extensão Messianismo (por parte de quem estende)
- Extensão Superioridade (do conteúdo de quem entrega)
- Extensão Inferioridade (dos que recebem)
- Extensão Mecanicismo (na ação de quem estende)
- Extensão Invasão cultural (através do conteúdo levado, que reflete a visão do mundo daqueles que levam, que se superpõe à daqueles que passivamente recebem) (Freire, 1985, p. 12-13).

As dimensões mencionadas pelo autor sinalizam o engessamento das intenções primárias do modelo, porém, a conscientização sobre esses aspectos que perpassam

tal abordagem de ensino nos ajuda a ponderar modos de subverter suas resoluções, não na intenção de fundamentar um modelo substituto, mas trabalhar de forma atenta e responsável para que as tendências dos aspectos elencados não se manifestem. É o agente que viabilizará esse arranjo consciente do modelo de ensino é o professor-propositor, que ocupará o papel do exercício sensível, empático e inclusivo, pois apenas um educador com nitidez e autonomia sobre esse escopo problemático colaborará para o desenvolvimento dos discentes de forma horizontalizada, incentivando e mobilizando questões que possam estimular o sujeito a descobrir suas próprias resoluções sobre o mundo que o circunda.

Ao fundamentar suas resoluções ensaísticas, Paulo Freire se deparava com um cenário distinto do ambiente escolar no qual propomos a aplicação desta proposta, pois ele estava em um âmbito ainda mais precário, porém, sua sensibilidade e sabedoria notificavam a gama de conhecimentos que os camponeses tinham sobre o mundo, mesmo sem ter passado pela instrumentalização do saber. É esse tipo de olhar sensível e empático que é necessário, dessa forma, o professor-propositor não se encontrará na função de transmissor do conhecimento que ele possui, mas sim atuará em uma confluência com os discentes, por meio das propostas mobilizadas pelo conjunto, ponderando as percepções dos estudantes ao lidar com as experiências, no caso específico deste estudo, são experiências e experimentações relacionadas com a linguagem visual do desenho e suas reverberações criativas.

Nesse sentido, é importante pautar como Freire percebia a função do educador. Observação relevante, pois trata-se de um fator muito influente na atuação desse agente. Segundo o autor, ele notifica que “Como educador, se recusa a “domesticação” dos homens, sua tarefa corresponde ao conceito de comunicação, não ao de extensão” (Freire, 1985, p. 14). Essa colocação demonstra como a terminologia da extensão insiste e engendra o fenômeno de transmissão, estendendo o escopo que domestica o discente, porém, ao estabelecer esse espaço de atuação ao professor-propositor, isso reconfigura a função da extensão de certo modo, transformando suas entranhas e ampliando sua atenção a uma faceta mais humanista e não mecânica desse modelo.

Além das características apontadas por Paulo Freire, a aplicação da extensão está determinada e integrada a um tripé fundamentado por lei na constituição federal de 1988, a partir de uma emenda aprovada no ano de 1995. Esse tripé é composto por

mais dois eixos de sustentação que são o ensino e a pesquisa, formulando assim a configuração que é atuante e indissociável no Ensino Superior até os dias de hoje. Segundo o texto da constituição brasileira vigente, se estabelece que:

Modifica o artigo 207 da Constituição Federal.

Art. 1º É dada nova redação e acrescentado parágrafo único ao art. 207 da Constituição Federal, nos seguintes termos:

"Art. 207. As universidades gozam, na forma da lei, de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Parágrafo único. A lei poderá estender às demais instituições de ensino superior e aos institutos de pesquisa diferentes graus de autonomia."

Art. 2º Esta Emenda entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília (BRASIL, 1988).

A legislação apresentada no artigo mencionado aponta um direcionamento claro em sua estrutura, que é o cancelamento para universidades e institutos de pesquisa de nível superior. Tal configuração é uma questão a ser destrinchada e refletida para assim, incrementar a extensão como ferramenta de ensino nos níveis fundamental e médio.

Perceber que a extensão é uma faceta exclusiva da educação superior e dos institutos de pesquisa, desvelou pontos que corroboram com a erosão que afasta o Ensino Médio público da universidade pública. Se analisarmos superficialmente a aplicação da lógica da legislação vigente no cenário do Distrito Federal, é notável como o cerceamento se dá, pois existem 35 Regiões Administrativas nessa localidade e uma única universidade federal, portanto, como a Universidade de Brasília cumprirá e viabilizará o trânsito da comunidade em seus projetos? O que gera um favorecimento para a comunidade moradora da região central do Plano Piloto, fator que reforça sua hegemonia sobre a instituição.

A medida complementar para mitigar essa estrutura concentrada se dá a partir do Instituto Federal de Brasília (IFB), que tem dez *campi* diluídos por entre as Regiões Administrativas. Mesmo com essa aplicabilidade é notável que existe uma limitação para o acesso nesses institutos, pois eles abarcam demandas tais como: o Ensino Médio, Ensino Técnico, Ensino Superior, Ensino Profissionalizante e também modelos de extensão. Dessa forma, entende-se que a inclusão se ampliou em certa medida, porém, delimitar a extensão exclusivamente aos *campi* de nível superior é um complicador devido à grande quantidade de escolas do ensino básico que existem no

Distrito Federal. Segundo os dados levantados no ano de 2024, há a quantidade de 825 escolas distribuídas entre as diversas Regiões Administrativas, dentre essas, os seguimentos são de etapas diversas do ensino, tais quais: jardim de infância, centro de ensino infantil, centro de atenção integral à criança, escola parque, escola classe, centro de Ensino Fundamental, centro de ensino educacional, centro de Ensino Médio e centro de ensino especial (Secretaria de Educação do Distrito Federal, 2024).

Através dessa configuração, percebemos que o eixo da extensão não deve estar restrito ao Ensino Superior, mas sim atuar também nas escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, no intuito de ampliar essa rede de acesso e transição rumo à universidade pública como uma ferramenta para apresentar possibilidades de horizonte. Oferecer modelos de extensões nas escolas estreitariam os laços entre a comunidade e os espaços de ensino, ampliando uma assiduidade, tanto dos alunos matriculados no ciclo regular, como dos seus familiares, pois, desse modo, a escola se colocaria como um ambiente de convívio da comunidade. Resolução essa, que visa amenizar os ruídos entre a comunidade e tais Instituições de Ensino, no entanto, sabemos que esse problema é forjado por várias outras camadas e variáveis, devido a isso, nos manteremos focados em continuar analisando os elementos que permeiam os moldes da extensão. Ainda no sentido posto de aproximar o Ensino Médio do Ensino Superior, percebe-se que essa intenção está posta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ao lermos artigo 43, referente as universidades, nos deparamos com dois incisos que assinalam a essa colocação, que diz:

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição;

VIII – atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL. Lei nº 9.394, de 1996, Art. 43).

Os trechos elencados da legislação apresentam a intenção, porém sua viabilidade como mencionamos acima, apresenta lacunas notórias, visto que há uma deficiência na quantidade de *campi* do Ensino Superior que englobe a demanda dos discentes das Regiões Administrativas.

O fator percebido corrobora a estrutura rígida evidenciada por Freire em sua leitura sobre a extensão, porém, no sentido posto por meio da faceta da legislação o aspecto

evidenciado é uma separação entre o centro urbano e as margens. Por mais que as instituições que tomamos como exemplo, Universidade de Brasília e Instituto Federal de Brasília, possuam outros *campi* nas Regiões Administrativas, essa organização é feita por setorização dos cursos, o que condiciona determinada região a abarcar um escopo estipulado por meio da oferta de cada campus, exemplo a UnB – campus Ceilândia, que é focada nos cursos da área de saúde, portanto as iniciativas extensionistas serão relacionadas ao âmbito da saúde, o que limita e aterra em pequenas porcentagens a erosão existente entre o Ensino Médio e o Ensino Superior. Quando pensamos na relação da extensão com as práticas artísticas, permeamos em um ambiente um pouco mais vasto, devido as manifestações e abordagens ativas de ensino informal, realizadas por coletivos sociais, ONGs, oficinas específicas e outras muitas iniciativas, que não se configuram como extensões, mas que corroboram de certa forma no trânsito dos discentes interessados em cursar a universidade pública. Para além desse objetivo, a Arte-Educação é uma ferramenta que apresenta uma perspectiva diferente sobre o desenvolvimento do sujeito, pois a função do ensino da Arte e também de suas múltiplas linguagens, têm como intuito ampliar as nuances de compreensão de si próprio. O que aciona uma ótica que extrapola a estrutura da carreira acadêmica, no entanto, é um recurso primoroso que ajuda a encarar os desafios que esse percurso apresenta. Segundo a pesquisadora Terezinha Rosa Cruz, mencionada por Maria de Souza Duarte, nota-se que:

(...) uma das finalidades da educação é tornar os indivíduos capazes de se relacionarem construtiva e sensivelmente com o meio ambiente, através das diversas formas de linguagem, de imediato estabelecemos a ligação da arte com a educação, e verificamos que o papel dela, no conjunto de fins educacionais, é o de operar, de forma particular, parte desses fins (Duarte, 2011, p. 41).

Partindo da ponderação colocada notamos que as práticas das linguagens artísticas são efetivas e importantes para que o sujeito desenvolva uma série de noções sobre si, sobre o meio e sobre o outro, base necessária para lidar com a vida em sociedade.

A resolução apresentada abre um horizonte rico e pertinente para o desenvolvimento educacional, pois o fato de compreender como o organismo do sujeito atua no aprendizado é uma noção que reitera o processo de subversão e de ressignificação da estrutura educacional como conhecemos. Entender que o corpo em sua totalidade é um mecanismo de aprendizagem, contribui para que as proposições extensionistas rompam com a estrutura organizacional rígida que é aplicada nas aulas tradicionais,

elucidando que o professor-propositor deve se ater sobre experiências que envolvam o sujeito em sua totalidade, ou seja, práticas em que o corpo e a mente atuam para compreender os desafios postos. O pesquisador da educação Carlos Rodrigues Brandão, apresenta a questão discutida, afirmando que:

Aprender (...) através do envolvimento direto do corpo, da mente e da afetividade, entre as incontáveis situações de relações com a natureza e de trocas entre os homens, é parte do processo pessoal de endoculturação, e também parte da aventura humana de tornar-se pessoa (Brandão apud Duarte, 2011, p. 41).

O fragmento apresentado sinaliza para a continuidade do aprendizado, potência que desbrava os desafios que envolve o sujeito. Como o próprio autor evidencia ao usar o termo “aventura”, pois de fato é exatamente isso que ocorre ao propor questões e experiências com fins de pesquisa. Nesse sentido, entende-se que o professor-propositor necessita estar atento como os discentes lidarão emocionalmente com as propostas. E, ao cancelar o desenho como a linguagem central que perpassará a elaboração da extensão, esse teor subjetivo necessita ainda mais atenção e cuidado.

O fato da arte, no caso específico do desenho, não ser uma abordagem metódica e totalmente objetiva nos leva a encarar o mundo com outra perspectiva, pois o intuito do exercício dessa linguagem não é que todos os discentes se tornem artistas, ou produzam desenhos como produtos a serem estipulados para um fim, tal qual uma amostra expositiva, ou a comercialização. Lidar com essa ruptura da finalidade é crucial para a proposta e, conseqüentemente, elucidar para os discentes a importância desse teor subjetivo, para que o foco nos exercícios postos busque outras nuances a partir do fazer, seja esse individual ou coletivo. Essa faceta da arte é algo bem peculiar em um mundo em que cada coisa recebe uma função e um significado determinado, no entanto, enunciar essa premissa de forma nítida é importante para extrapolar o sistema ao qual somos impostos. Segundo Duarte:

A contribuição da arte na educação não tem fins pragmáticos, não está ligada à teoria do capital humano, ainda que possa tornar as pessoas mais capazes para o fazer; não é para formar artistas ou produzir obras de arte, ainda que o produto artístico possa ser uma decorrência natural do processo do fazer; não objetiva especificamente preparar ou sensibilizar para um futuro consumo de arte, ainda que isso possa ser seus resultados (Duarte, 2011, p. 42-43).

A reflexão posta pela menção da autora é o cerne para intenção da proposta de extensão deste estudo, pois nesse sentido a finalidade de estender o conhecimento hegemônico não se encontra, mas sim outras nuances plurais e subjetivas sobre o

aprendizado, resolução esta, que preza pela sensibilidade mediante ao processo, fator que é ímpar no desenvolvimento criativo, crítico e emocional do sujeito.

Compreender as nuances que permeiam a proposta, somente é possível a partir da investigação das entranhas das configurações que formulam as noções do modelo de ensino da extensão. Portanto, apresentar uma resolução propositiva que não intenta em reforçar as bases instrumentais dos conteúdos postos nas cadeias do ensino regular é uma intenção, fator este, que corrobora também com o objetivo de que as escolas do Ensino Fundamental e Ensino Médio tenha espaços para aplicação desse modelo. Um exercício de testagem para tentar ampliar a interação entre a comunidade e a escola, a fim de tornar esse em um espaço convidativo para toda população, estreitando o laço relacional e ampliando a atratividade das pessoas relacionadas a esse ambiente.

Essa investigação desvelou que mesmo com as problemáticas percebidas no cerne desse modelo de ensino, muito bem assinaladas por Freire, notamos que existe muitos aspectos valorosos para sua aplicação e ampliação, pois refletir que a utilização das artes nessas resoluções é capaz de possibilitar aos discentes outros vieses de aprendizado, direcionando por meio da prática empírica, a conscientização e teorização de problemáticas por modos de pesquisas diversos.

Tais modos serão propostos coletivamente por meio do professor-propositor e dos discentes, com o objetivo de experimentar óticas diversas mediante aos problemas levantados. Essa configuração atuará como uma ação antropofágica sobre o sistema tradicional de ensino regular, que deglutirá seus nutrientes e bases para nutrir uma abordagem mais sensível e humanista, nesse sentido, invocamos as palavras de Heloisa Buarque de Hollanda, que menciona a importância do teor da arte para ressignificar a percepção sobre o cenário social, a partir do exemplo do impacto causado com as ações dos artistas e dos movimentos desencadeados pela Semana de Arte Moderna de 1922, acentuando assim a importância desse tipo de manifestações na formação do sujeito, ao dizer que:

(...) apesar da crença ridícula no poder transformador da arte como força política, ficou (desses movimentos) o amor pela busca da realidade, a ambição de mudanças; voltou-se a olhar o Brasil, após a semana de 22 (...). A “doideira conscientizadora” que se apossou dos artistas enfatiza a arte como elemento constitutivo da super-estrutura social, juntamente com as concepções e instituições políticas, jurídicas, científicas, religiosas e filosóficas existentes na sociedade (Hollanda apud Duarte, 2011, p. 47).

Essa perspectiva apresentada expõe como a utilização da arte é edificadora para entendermos melhor nossa sociedade e a partir dela é que poderemos nos entender melhor. E, assim, fica evidente o teor construtivo ativo dessa iniciativa de utilizar o modelo da extensão para que os discentes possam agregar experiências e experimentações para somar aos seus modos de ler o real.

No trecho mencionado a autora usa a expressão casual “doideira conscientizadora”, que se adequa totalmente à proposta aqui apresentada e, subsequentemente, é demonstrado como a figura do artista é importante para a sociedade, assim, amplificamos essa colocação para acrescentar como o professor-propositor é um agente necessário para as abordagens que incrementam o ensino e aprendizagem na contemporaneidade. Pois, sem essa configuração conceitual fundamentada, os olhares sobre as estruturas e os modelos estabelecidos de ensino se manteriam, reiterando os poderes hegemônicos embricados nos modelos existentes.

Por fim, entendemos as potências que o modelo de ensino da extensão pode nos oferecer, ponderamos tanto sobre as lacunas e problemáticas contidas em suas bases, mas também por meio dessas, tornaram-se perceptíveis as formas de subvertê-las, a fim de que os discentes possam experimentar novas resoluções, tais quais a autonomia, a empatia e a sensibilidade, para que assim eles estejam preparados para os desafios que a vida em sociedade propõe.

CAPÍTULO 4



A EXPERIÊNCIA DO DESENHO E O CONTATO COM A EXTENSÃO

Nesta sessão do estudo chegamos no momento em que o relato pessoal do autor será fundamental para as nuances subjetivas que envolvem as questões apresentadas até aqui. Essa aproximação ainda mais veemente da temática ao sujeito que lhe destrincha, visa apontar aspectos mais íntimos percebidos por meio da trajetória acadêmica e artística, o que potencializa e humaniza as intenções colocadas mediante aos aspectos teorizados e investigados.

Devido a essa intenção, o texto está redigido em primeira pessoa, relatando nuances que apenas a experiência empírica possibilita oferecer, pois o atravessamento que os processos e as organizações dos fatos e fenômenos apresentam são impulsos formadores que ampliam nossa consciência e noções sobre o contexto e, por conseguinte, aprofundam a discussão aqui posta sobre o contexto do ensino e aprendizagem e sobre o percurso acadêmico trilhado.

4.2 Rastros de Percurso

Olhar o trajeto percorrido na carreira acadêmica é um hábito comum que deve ser realizado sempre que possível, pois as experiências e os desafios superados são muitas vezes importantes para ponderar aprendizados novos. Como pesquisador/artista da linguagem do desenho, reflito sobre as muitas variáveis que me conduziram pelas diversas etapas de aprendizagem, forjando percepções ímpares, tanto para o objeto de estudo, quanto para as subjetividades que envolvem os processos transitórios dos níveis acadêmicos, bem como na passagem de discente para docente.

Ao rememorar essas circunstâncias percebo o quanto os lugares informais de aprendizagem foram importantes para minha formação no campo das Artes Visuais. Desde a infância o hábito de desenhar se perpetua em minha vida, a recorrência de estar riscando sobre o papel perpassa meu percurso acadêmico e minha formação crítica subjetiva, porém, essa atividade nem sempre foi vista com admiração, ao contrário, o desenho sempre foi um vetor causador de problemas e debates, pois na minha casa e na escola tal prática era vista como um desvio de conduta e um desperdício de tempo.

O fato de estar sempre praticando desencadeou uma perseguição, pois o envolvimento com o desenho extraía minha atenção de outras disciplinas, causando assim um baixo rendimento, o que intensificou a discussão sobre esse exercício no ambiente escolar e também em casa. E, nesse sentido, meu desejo por desenhar já em seus primeiros lampejos se deparou com o erro, não apenas da linha errônea que não alcançava a forma almejada, mas também o erro de não se adequar. Aspecto esse que é intrínseco à prática, elucidado por Marcia Tiburi ao expressar sua percepção sobre tal linguagem visual, afirmando que:

O desenho é um erro que deu certo. Eis o estatuto da busca. Como o desenho, a vida é a potência do movimento; do mesmo modo, um erro que dá certo. Um acaso feliz simplesmente porque realizado. A inversão que você promove quando afirma que deseja desenhar e que desenhar é desejar implica esta noção de erro. Desejar é errar. O desejo é sempre errância (Tiburi, 2010, p. 36).

A errância mencionada pelas palavras da autora, juntamente com a teimosia e a insistência de continuar, fez com que novos direcionamentos fossem percebidos.

Dessa forma, o desenho atuava de modo anárquico. Passei a me reunir com amigos para praticar, modo no qual objetivos diversos surgiam, como fazer uma revista ou planejar narrativas. O fato de crescer na cidade satélite de Ceilândia, mais especificamente no bairro P.Sul, fez com os locais informais e marginalizados colaborassem no teor estético e poético, por meio de espaços como os das vídeos-locadoras, fliperamas e bancas de revistas, que alimentavam as inquietações e forneciam referenciais destoantes dos padrões. Segundo Tiburi:

(...) podemos dizer que há uma administração do desenho. Se alguém desenhar livremente o dia todo e isso não for seu trabalho, e sim só a ação do seu prazer vagabundo, o desenho será malquisto, mas apenas paralelamente ao controle da vida ativa, pois a vida burocrática não põe o desenho no centro das atividades humanas (Tiburi, 2010, p. 47).

Mesmo mal quisto como evidenciado pelo trecho, o exercício do desenho apresentava um novo mundo de aprendizados múltiplos. E essa riqueza fez com que os julgamentos alheios não tivessem impacto nenhum sobre o fazer criativo recorrente.

O cenário periférico sempre esteve introjetado em meu exercício visual, portanto, as expressões de minhas ideias sempre foram carregadas pela violência que se retroalimentava dessas visualidades. Isso fez com que os elementos ficcionais tensionassem questões estranhas recorrentemente em meus desenhos, figurações como esqueletos, monstros, diabos, corpos despedaçados, criaturas modificadas e

muitos outros exemplos terríveis, são assuntos que atuavam e continuam atuando ainda hoje, mas no passado não existia a consciência de que essa estética nomeada como grotesco impregnava o meu fazer criativo. Lembro que em grande parte as pessoas achavam meus trabalhos feios, porém ao meu ver eu não compreendia essas colocações, pois tecnicamente eram hábeis, porém o conteúdo era problemático. A primeira vez que tive essa noção foi quando fiz um portfólio para tentar entrar na oficina de pintura que existia na Escola Classe 57 de Ceilândia, porém a tutora responsável afirmou com veemência que “esses desenhos são feios”, demorei anos para compreender essa experiência e desmistificar o que ela queria transmitir. Tiburi discorre sobre esse tipo de conflito, afirmando que:

(...) com toda esta importância relativa à construção de sentido, de projeto, de pensamento reflexivo, de imaginação, o desenho encontra um fim, seja na escola, quando as crianças são desestimuladas a esta forma de inteligência, seja na academia de artes, quando se exige dos artistas que sejam conceituadores abstratos antes de sujeitos capazes de trato com o traço. Está dado o analfabetismo visual, que começa cedo, com um modo de separar o olhar infante da lógica formadora da imagem, à qual, por fim, qualquer um em uma sociedade visual servirá cegamente (Tiburi, 2010, p. 51).

Esse tipo de conduta mencionada refletiu sobre meu percurso, pois a repressão e a ausência de incentivo no ambiente escolar, catalisou o desinteresse por esse espaço, me direcionando ainda mais para os ambientes informais de aprendizado.

A configuração rígida dos espaços de ensino formais desencadeou na minha falta de envolvimento com a escola naquele momento, o que gerou um baixo rendimento e três reprovações em séries diferentes. Já nas formulações coletivas informais que participava por causa do desenho, a criatividade e o envolvimento eram totais. Essa fase complexa, por sorte se transformou quando uma professora formada em Artes Visuais ministrou uma aula sobre Leonardo da Vinci na sétima série. O conteúdo apresentado foi impactante, pois durante essa aula entendi como o desenho poderia ser utilizado para aprender qualquer assunto, ou seja, o desenho é uma ferramenta de reflexão lógica. Com essa percepção passei a aplicar tal recurso no ambiente escolar, o que resultou no aumento de interesse e também na fixação dos conteúdos ministrados. Desse modo, o entendimento e o direcionamento da professora ao lecionar sobre esse personagem das artes mundiais, incandesceu uma fagulha de curiosidade sobre essa nova concepção de aprendizado a partir da linguagem visual.

Ao finalizar o terceiro ano do Ensino Médio, adentrei o ensino técnico por meio no programa Pronatec na instituição de ensino Senai no ano de 2010. Lá, o contato com alunos e professores de diversas Regiões Administrativas ampliou minha noção de mundo sobre a dimensão do Distrito Federal. Nesse espaço foi a primeira vez que ouvi falar da Universidade de Brasília, pois no Centro de Ensino Médio 06 de Ceilândia, escola qual me formei, não tinha nenhum direcionamento ou incentivo acerca da transição para a universidade. Portanto, a percepção de um professor sobre meu hábito recorrente de desenhar, fez com que ele me informasse sobre um grupo de estudos de desenho com modelo vivo no Departamento de Artes da Universidade de Brasília. Sua colocação incisiva foi necessária para que eu pudesse ir viver essa experiência, suas palavras diziam: “você tem de ir no grupo de desenho da UnB, se não for, não deixarei assistir mais minhas aulas”, devido a isso, fui desbravar o espaço universitário pela primeira vez no ano de 2010.

O grupo de desenho com modelo vivo ocorre aos sábados com uma sessão de desenho de observação, prática fundamental para o desenvolvimento artístico e, em complemento, surgem conversas entre os participantes sobre o que foi desenvolvido em cada sessão. Esse contato alimentou a possibilidade de ingresso no curso de Artes Visuais da Universidade de Brasília, objetivo que concretizei no segundo semestre de 2012. O grupo de desenho no período que ingressei era apenas um grupo independente de pessoas que se reuniam para praticar e problematizar aspectos relacionados a esse exercício, a partir de 2022 ele se configurou enquanto extensão, se adequando aos parâmetros necessários pelo Departamento de Extensão da Universidade de Brasília.

Revisitar os rastros da minha trajetória desvela como professores que propuseram resoluções e desafios para além do conteúdo ministrado, foram fundamentais para o desenvolvimento pessoal e acadêmico como artista/pesquisador do desenho. Portanto, ao invocar tais experiências, percebo indícios que emanam de certa forma o conceito de professor-propositor, pois reinterpretar com maturidade os episódios relatados sinaliza como um olhar mais apurado e empático sobre os discentes pode fazer total diferença na formação de um sujeito crítico. Se ater a essas minúcias são importantes, pois a partir dessa confluência de fatos, percebo o valor que as práticas extensionistas podem oferecer as instituições de Ensino Médio. Favorecendo assim a

transição para o Ensino Superior, pois foi esse meio que me auxiliou a ingressar e cursar a universidade pública e continuar rumo a pós-graduação.

A seguir apresentarei uma proposta esquemática didática sobre a aplicação da linguagem visual do desenho, para assim, destrinchar de forma descritiva as intenções e questões no intento de fundamentar uma base que possa corroborar com a aplicação do desenho no âmbito extensionista.

4.3 Sequência Didática

A sequência apresentada a seguir é um escopo possível a ser ministrado no ambiente extensionista, sua proposta e estrutura abarca uma abordagem do desenho instalação, o que viabiliza a execução por profissionais das Artes Visuais, ou professores que não estejam totalmente relacionados com a prática do desenho.

Sequência didática
Desenho Instalação
Objetivo
Pensar sobre como a arte interfere no espaço real, aberto ou urbano, na intenção que os discentes repensem sobre as percepções da linguagem do desenho, de modo lúdico a fim de envolver uma ótica contemporânea e inventiva sobre o exercício dessa prática. Esse mote demonstrará ao discente que essa linguagem visual tem outras facetas, estimulando criativamente sua investigação por outros vieses e denotando atenção sobre a interferência que causamos nos diversos espaços.
Conteúdo
-Desenho instalação, formulação visual a partir de linhas reais (linha encerada ou barbantes) -Ativação do corpo do discente por meio da condução da linha, utilizando a caminhada e a interação do corpo no espaço como método. -Trabalhar os fundamentos do desenho contemporâneo e suas abordagens por meio de manifestações que dialogam com a Arte Contemporânea.

Público Alvo

Discentes de Ensino Médio regular ou EJA

Material necessário

Materiais físicos: barbante ou linha encerada, fita adesiva ou crepe de larga espessura.

Equipamentos: computador, monitor ou projetor.

Materiais teóricos:

Texto: Leitura do fragmento da página 120, capítulo **Linha-é** do livro *O Corpo da Linha* (2024) da autora Edith Derdyk.

Leitura de trechos do capítulo **Conceitos e Pré-Conceitos** do livro *Formas de Pensar o Desenho* (2020) da página 25 a 34, da autora Edith Derdyk.

Leitura de fragmentos do livro *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire (2022) – **Ensinar exige curiosidade** (página 82 a 87).

Leitura de fragmentos da introdução do livro *Caminhos da Escultura Moderna* (2001) da autora Rosalind E.Krauss.

Tempo estimado

Dois encontros

Preparação

1-Ler o capítulo do livro *Pedagogia da Autonomia* (2020) intitulado: Ensinar exige curiosidade, a partir das colocações do autor apresentar a abordagem do desenho instalado, a fim de envolver os discentes por esse método de desenhar que rompe com a tradição.

2-Selecionar do livro *Formas de Pensar o Desenho*, grafismos de desenhos infantis, sugerindo a percepção e a relação com a proposta de instalação, apresentando a linha como um elemento de prática libertária, distanciando do pensar tradicional do contorno e da representação estipulada pelos cânones da arte clássica europeia.

3-Procurar imagens de instalações do desenho no campo expandido, e a partir disso, apresentar resoluções lineares que rompem com as diretrizes canônicas

clássicas eurocêntricas. Sugestões de obras de artistas: Instalação *Moiras* (2019) da artista Edith Derdyk; instalação com fio de lã (1997) de Vicente Martinez.

4- Ler o fragmento do capítulo a Linha-é que diz:

(...) evidencia as travessias e seus vãos entre a linha que representa para a linha que apresenta para linha-é, essa que ingressa na cena contemporânea, liberando as figuras representacionais e radicalizando as experimentações dos signos em rotação no campo da arte no horizonte do provável (Derdyk, 2024, p. 120). Relacionar o fragmento com a proposta de instalar linhas nos espaços para ressignificar o ambiente.

5-Ler a introdução da fundamentação teórica de Rosalind E. Krauss, focando na relação entre o tempo e o espaço da arte, por meio da simultaneidade, o que corrobora para a proposição da experiência. Evidenciar o fragmento que diz:

“Acrescentou, à sua célebre distinção entre artes temporais e espaciais, uma importante advertência: Todos os corpos, entretanto, existem não apenas no espaço mas também no tempo (...) a simultaneidade contendo sempre uma experiência implícita de sequência(...) junção entre repouso e movimento, entre o tempo capturado e a passagem do tempo” (Krauss, 2001, p. 5-6).

Introdução

Propor conceber uma instalação no espaço real aberto, demonstrando que o desenho contemporâneo atua sobre outras facetas para além da representação. Apontar aspectos que possibilitam ampliar as noções de percepção acerca do espaço e de modo complementar, ressignificar esse ambiente por meio de um desenho coletivo no campo expandido.

Essa proposição visa inquietar os discentes sobre esse modo diferente de desenhar.

Desenvolvimento

Encontro 1

No primeiro momento será apresentada a proposta como uma experiência imersiva por meio da arte visual. Propondo aos discentes uma nova forma de desenhar que

se afasta dos aspectos de representações tradicionais, a ser realizado coletivamente e no espaço real.

Após a apresentação da premissa, será compartilhado os trechos dos textos por meio de uma leitura do professor-propositor, que intenta em apontar características do desenho que foge aos preceitos canônicos dessa linguagem visual. Desse modo, serão utilizados os fragmentos pontuados dos três livros selecionados (*Formas de Pensar o Desenho* (2020), *Caminhos da Escultura Moderna* (2001) e o *Corpo da Linha* (2024)). Com o objetivo de os textos serem o suporte para abordagem da proposta.

Em seguida serão projetadas as imagens de obras correlacionadas à prática do desenho instalado no campo expandido, no intuito de inquietar o desafio de transformar um espaço escolhido pelo grupo, seja um espaço aberto, urbano ou até mesmo dentro da instituição de ensino do exercício de proposição.

O passo seguinte é sair em grupo na busca de explorar e selecionar o local, para assim, os discentes iniciarem a idealização da concepção no sítio, o qual apresentará os desafios ao coletivo.

Encontro 2

Iniciar a proposição apresentando os materiais dispostos para a utilização (linha encerada ou barbante e fita adesiva), certificar que cada discente pegou uma quantidade significativa da linha e pedir que eles comecem a alinhar o espaço de modo coletivo, a fim de formular uma visualidade que transforme o espaço. A repetição do ir e vir do conjunto também é um ponto a ser tido como percepção, para fazer-se notar a relação tempo e espaço e suas efemeridades.

Após a interação do conjunto, será pedido que os discentes transitem pela instalação gravando um *story*, como registro de sua percepção em meio ao desenho instalado, utilizando o celular como instrumento ótico para poder compartilhar com o coletivo cada um dos pontos de vista e os aspectos percebidos pelo corpo discente.

Por fim, instigar com que o grupo perceba como o desenho instalação faz os transeuntes do espaço reagirem e interpretar as nuances do impacto da ação no espaço.

Ponderação sobre a experiência

Pedir para que o grupo se pronuncie em uma conversa livre em roda, acerca do que acharam interessante na proposta, levantando também as problemáticas na abordagem do processo e possíveis sugestões. Analisar o que eles poderiam acrescentar nesse modo de desenho e sua importância para ler, interpretar e vivenciar proposições criativas por novas perspectivas.

Objetivo: que os discentes compreendam outra abordagem do desenho.

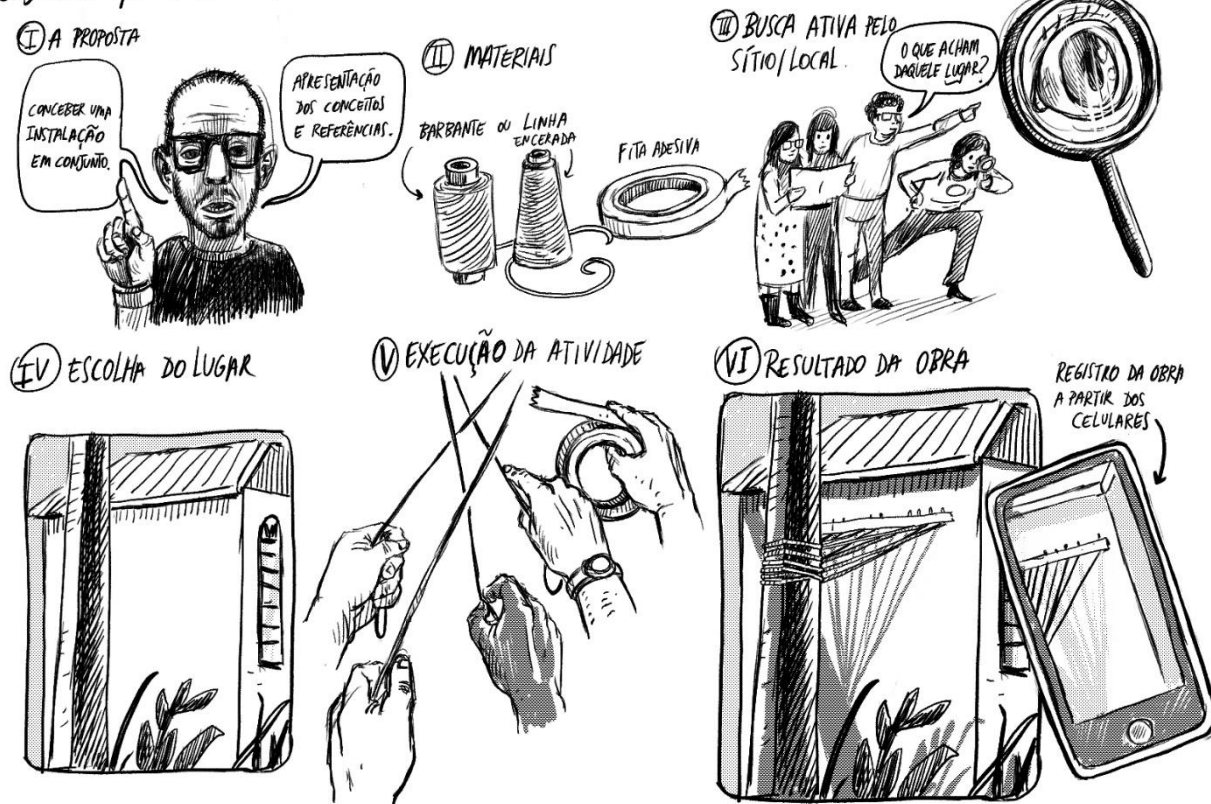


Figura 7. Diagrama sobre as fases de execução da prática didática. Autoria própria, 2025

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado nos apresentou como o conceito de professor-propositor é importante para compreender sobre novas intersecções da arte no ambiente escolar, por meio de uma bagagem de formação, aplicabilidade e ressignificação dos espaços acadêmicos.

A ponderação apresentada nos leva a perceber por meio da articulação da linguagem do desenho contemporâneo e a prática extensionista, que muito se tem a oferecer no cenário da educação básica a partir da incrustação de práticas criativas e de formas mais autônomas por meio de proposições reflexivas. Compreender as novas facetas do desenho na contemporaneidade ajuda a perceber como essa linguagem visual é diversa e como ela perpassa as tramas do ensino e aprendizagem, visando abordagens imersivas e reflexivas sobre o mundo e o contexto que nos circunda e também sobre a imaginação que floreira a partir de cada vivência. Assim, a sensibilidade, a empatia e a autonomia se amalgamam por meio das nuances curiosas dos sujeitos, a fim de desbravar suas inquietações e ponderações investigativas. Sejam estas influenciadas pelo professor-propositor, pelo grupo de extensionistas ou apenas pelo sujeito em si.

Compreender a importância desse olhar, desvela como as articulações lúdicas e o direcionamento de proposições são fatores que incentivam os discentes à pesquisa, fator que corrobora para a transição entre o Ensino Médio e o Ensino Superior, pois o contato com experiências criativas diversas e fundamentações conceituais e teóricas, são características que favorecem o percurso acadêmico e, conseqüentemente, também uma atuação mais consciente e ativa na sociedade.

Por fim, este estudo demonstra como pequenas reinterpretações acerca das perspectivas sobre a figura do professor e também do ambiente escolar, a partir de uma articulação com o artista contemporâneo e com a linguagem contemporânea do desenho, ressignificam o ensino e a aprendizagem, apresentando possibilidades plausíveis, que corroboram para uma ampliação da qualidade de vida e também sinaliza novos horizontes a todos.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** E outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2009.

BECKER, Jessica Araújo. **Tendências contemporâneas do desenho:** procedimentos em direção ao espaço e sua prática pedagógica. PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes de EBA/UFMG. v.12, n. 26, p. 295-325. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos,. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 de agosto de 2025.

DERDYK, Edith. **O Desenho da Figura Humana.** São Paulo: Artes Gráficas e Editora Parâmetro. 1990.

DERDYK, Edith. **Disegno. Desenho. Desígnio.** São Paulo: Editora Senac. 2007

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho:** Desenvolvimento e grafismo infantil. São Paulo: Panda educação, 2020.

DERDYK, Edith. **O Corpo da Linha:** notações sobre desenho. Belo Horizonte: Relicário, 2024.

DUARTE, Maria de Souza. **A educação pela arte:** o caso Brasília. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011.

FERREIRA, Francis. **Secretaria intensifica ações contra o abandono escolar.** *Secretaria do Estado da Educação SEEDF.* Brasília. 2024. Disponível em: [Secretaria intensifica ações contra abandono escolar – Secretaria de Estado de Educação](#). Acesso em: 20 de out de 2025.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Extensão e Comunicação?**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

INSTALAÇÃO. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2025. Disponível

em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termos/80018-instalacao>. Acesso em: 20 de outubro de 2025. Verbetes da Enciclopédia.

KRAUSS, E. Rosalind. **Caminhos da Escultura Moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARTINS, M. C (2010). **Entrevistas**: a inquietação de professores-propositores. Educação, Santa Maria, 31- n. 2, p.227-240, 2006.

OITICICA, Hélio. **Aspiro ao Grande Labirinto**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL.

Educação.df.gov.br. Acesso em 29 de setembro de 2025.

RODRIGUES, Gregório Soares. **Desenhario**: a ciência inexata da linha (desenho vivo e outras coisas). 2023. 232 f. Tese (Doutorado em Métodos, Processos e Linguagem) – Universidade de Brasília, PPGAV, Brasília, 2023. Disponível em: [Repositório Institucional da UnB: Desenhário : a ciência inexata da linha \(desenho vivo e outras coisas\)](#). Acesso em: 14/10/2025.

SIMBLET, Sarah. **Desenho**: uma forma inovadora e prática de desenhar o mundo que nos rodeia. Londres: Dorling Kindersley, 2004.

TIBURI, Marcia; CHUÍ, Fernando. **Diálogo | Desenho**. São Paulo: Editora Senac, 2010.