

## AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA ARTE E SUAS DIFERENTES CONCEPÇÕES DO DESENHO

*César Pereira Cola<sup>1</sup>*

*Renata Lúcia de Assis Gama<sup>2</sup>*

### RESUMO

Este artigo pretende apontar como o ensino do desenho é abordado dentro da história da educação brasileira nas diferentes tendências pedagógicas, desde o período colonial até o momento presente, em que se destacam estudos que enfatizam a influência cultural e social no desenho infantil. O objetivo de tal iniciativa é compreender como essa expressão é concebida nos dias atuais e buscar, com um olhar crítico, refletir, como educadores, sobre nossas próprias práticas cotidianas, com o intuito de não reproduzir discursos discriminatórios e hierarquizados. O ensino contemporâneo do desenho nas aulas de Arte considera o mundo em que a criança vive, com seus aspectos econômico, psicológico, geográfico e social, respeitando, assim, as diferentes leituras de mundo e as distintas realidades que cada pessoa traz consigo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino. Desenho. Tendências pedagógicas.

Podemos perceber que, na atualidade, muitas vezes, trabalhamos em nossas práticas de sala de aula com várias tendências pedagógicas sem, no entanto, possuir um olhar crítico ou um pensamento mais reflexivo sobre nossas ações, o que acaba gerando uma repetição de métodos que já não atendem à realidade escolar contemporânea.

Analisando a história dessas diferentes abordagens na educação brasileira, constatamos que esse conflito também se

---

<sup>1</sup> Professor doutor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: <cpcola@terra.com.br>.

<sup>2</sup> Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: <regama74@hotmail.com>.

reflete nas aulas de Arte, especificamente na forma com que conceituamos e ensinamos desenho.

Como profissionais da educação, se não tivermos clareza de nossa postura pedagógica, poderemos inibir, em vez de estimular a aprendizagem de nossos alunos. Para uma melhor compreensão de como o desenho é concebido nos dias atuais dentro da escola, é preciso voltar na história e acompanhar sua trajetória do ensino da Arte.

Começamos com o período colonial, em que a educação formal era transmitida pelos jesuítas que aqui permaneceram desde a chegada dos portugueses no Brasil, até sua expulsão no ano de 1759 pelo Marquês de Pombal.

Na educação jesuítica, a disciplina era rígida, uma educação pedagógica tradicional de caráter religioso. Seu objetivo principal era a catequização e a aculturação dos índios brasileiros, desprezando, assim, todo o conhecimento, estética e tradição acumulados por esses povos. Em sua metodologia, os jesuítas enfatizavam mais a literatura do que as belas-artes, pois, segundo Iavelberg (2003), acreditavam que as artes instigassem a sedução dos sentidos.

Com a chegada de D. João VI ao Brasil, no início do séc. XIX, ocorrem importantes eventos culturais e artísticos, como a presença da Missão Francesa e a criação da Academia Imperial de Belas-Artes no Rio de Janeiro, em 1816, que definiram a formação de profissionais de Arte em nível institucional.

A instalação oficial da Missão Francesa em nosso país apresenta, como referência para o ensino da Arte, os modelos europeus e sua proposta de estética neoclássica ou acadêmica, caracterizada por seu racionalismo dominante.

Esse modelo busca também atender à demanda de preparação e habilidades técnicas e gráficas consideradas fundamentais na

época devido à expansão industrial que ocorria na Europa. Por essa razão, o desenho era considerado, segundo Fusari e Ferraz (1999), tanto aqui como na Europa, a base de todas as artes, tornando-se matéria obrigatória nos anos iniciais de estudo da Academia Imperial. Já no ensino primário, o desenho tinha o objetivo de desenvolver, além das habilidades técnicas, o domínio da racionalidade. Nas famílias mais abastadas, as meninas permaneciam em suas casas sendo preparadas com aulas de música e bordado.

Entretanto, quando a Missão Francesa aqui chega, no ano de 1816, depara-se com uma tradição artística de influência barroco-rococó. Seus artistas eram de origem popular, em sua maioria mestiça. Eram considerados, pela camada superior de nossa sociedade, como simples artesãos. Contudo, eles tiveram uma contribuição singular para a transformação de nossa história, pois, como nos aponta Barbosa (1978), rompem com a uniformidade do barroco europeu, apresentando-nos, assim, uma visão renovadora desse estilo. O resultado obtido é o de uma arte genuinamente brasileira, na qual se contempla a expressividade e a sensualidade do nosso povo mestiço e o predomínio caloroso do sentimento e da emoção em lugar da reflexão intelectual.

Também encontramos, nesse estilo artístico, uma concepção de desenho que se difere da ideia herdada oficialmente da Missão Francesa. Este último, marcado pelo formalismo e pela linearidade, tem o artista Ingres como seu expoente máximo. Em sua fala, ele afirmava que “[...] o verdadeiro desenho era a linha” (INGRES, apud, DERDYK 1989, p. 33). Esse conceito vigora até hoje nas instituições acadêmicas.

Já no Barroco, ressalta-se uma ideia mais ampla e rica do desenho, que não se limita apenas a registros gráficos

manifestados bidimensionalmente. Esse movimento artístico considera como desenho todos os registros de marcas humanas, tais como: os jogos de amarelinha nas calçadas, a sinalização de trânsito, as vitrines, o edifício, a praça, as esculturas e ainda as ilustrações de livros de Biologia, representações de conceitos matemáticos e de mapas estelares, pois entende que tudo isso foi projetado e desenhado por alguém, desenhado primeiro em suas mentes para depois adquirir formas.

Inicialmente, o estilo acadêmico proveniente da Missão Francesa encontra eco apenas na burguesia, que via nos artistas franceses uma forma de ascensão social. Quanto a esse aspecto, Barbosa (1978) faz uma crítica afirmando que o neoclassicismo, que na França era uma arte da burguesia antiaristocratizante, foi, no Brasil, arte da burguesia a serviço dos ideais da Monarquia.

Aos poucos, o Barroco ensinado nas oficinas vai perdendo espaço para o novo estilo, o que gera um afastamento entre arte e povo. Consequentemente, o trabalho das oficinas é substituído por longos e árduos exercícios de cópia e observação de estampas e retratos, apontando uma arte como prática, técnica reprodutivista e autoritária.

No início do século XX, o ensino da arte, especificamente o desenho, está relacionado com o progresso industrial, tendo um sentido utilitário de preparação técnica para o trabalho. Afirmam Fusari e Ferraz (1999) que o ensino de desenho nas escolas primárias e secundárias valorizava o traço, o contorno e a repetição de modelos que vinham geralmente de fora do País. O desenho de ornatos, a cópia e o desenho geométrico tendiam à preparação dos estudantes para a vida profissional

que se desenvolvia tanto em fábricas quanto em serviços artesanais.

A tendência pedagógica desse período era a da escola tradicional (que deve seus primórdios ainda no século XIX e permanece até hoje em muitas práticas educacionais) tendo como característica a valorização das habilidades manuais e os “dons artísticos”. O ensino é centrado no professor, que conserva uma postura autoritária, competindo a ele transmitir aos alunos os conteúdos considerados verdade absoluta. As atividades são fixadas pela repetição com a finalidade de exercitar a vista, a mão, a inteligência, a memorização e o senso moral.

Lavelberg (2003) relata que, entre 1930 e 1970, o ensino de desenho era estruturado da seguinte maneira: desenho natural, desenho decorativo, desenho geométrico e, por último, o desenho pedagógico nas escolas normais, cuja finalidade era a de ilustrar aulas (FUSARI; FERRAZ, 1999). Um pouco mais tarde, nos anos 50, são incluídas, no currículo escolar, além do desenho, as disciplinas de música, canto orfeônico e trabalhos manuais. Contudo, a aprendizagem de arte mantém-se concentrada na transmissão do conhecimento desvinculado da realidade social e das diferenças individuais.

Surge no Brasil, ainda nos anos 30, disseminando-se nos anos 1950 e 1960, com as escolas experimentais, o movimento da Pedagogia ou Escola Nova, cuja origem se encontra na Europa e nos Estados Unidos. Esse movimento foi fortemente sustentado pela estética modernista e se baseava nas tendências pedagógicas e psicológicas que influenciaram o período, tais como: os estudos de psicologia cognitiva, biologia, psicanálise, gestalt, antropologia e as teorias da criatividade.

Dentro dessa nova abordagem, enfatizava-se, no ensino do Desenho e das Artes Plásticas, a livre expressão, e a autoexpressão espontânea, livre da influência de cânones, padrões e modelos de arte. O professor não é mais o centro da aprendizagem que se desloca para o aluno e para o seu processo de sua criação.

Franz Cizek, 1914, foi o primeiro a desenvolver, na Escola de Artes e Ofícios de Viena, trabalhos de arte com crianças e adolescentes no método da livre expressão.

Entre as principais contribuições para esse movimento, podemos destacar as do filósofo americano John Dewey que, segundo Fusari e Ferraz (1999), enfatiza a função educativa da experiência em privilégio ao crescimento ativo do aluno. Muitos de seus seguidores, como nos apontam as autoras (1999), buscaram aprofundar suas ideias desenvolvendo métodos nos quais deveriam partir de problemas ou assuntos de interesse dos alunos para, dessa forma, desenvolver experiências cognitivas num “aprender fazendo”.

Já o filósofo inglês Hebert Read, como nos aponta Iavelberg (2003), rompe com as concepções de que a criança desenha somente o que vê e não o que imagina, afirmando que as ideias são pensadas, sentidas e experimentadas. Propôs, também, a partir dos tipos psicológicos de Jung, categorias para a observação da manifestação artística infantil.

Influenciado pelo pensamento de Hebert Read, inicia-se no Brasil, por Augusto Rodrigues, o movimento Educação pela Arte e a criação, no Rio de Janeiro, da Escolinha de Arte do Brasil, que buscou a valorização da arte infantil baseada na livre expressão e a criação de vários cursos para formação de professores.

Outra contribuição igualmente importante foi a do filósofo alemão Viktor Lowenfeld com seus estudos nos quais estrutura as etapas em que se passa o desenvolvimento da arte na criança e no jovem, além de suas pesquisas sobre a criatividade.

Nesse período, como afirma Iavelberg (2006), o desenho passa a ser visto como objeto de estudo psicológico da criança. Muitos autores e pesquisadores, como Luquet, Lowenfeld, Wallon, Kellogg, Méridieu, entre outros, estudaram e valorizaram o desenho da criança atribuindo a ele várias classificações referentes aos estágios e fases de seu desenvolvimento gráfico. Para isso, possuíam, como parâmetro, uma perspectiva genética, psicológica ou pedagógica. Relacionavam também os desenhos de crianças com os povos primitivos, pois, segundo o pensamento modernista, eles não eram afetados pelas convenções sociais, devido à sua inocência e pureza.

Na segunda metade do século XX, inicia-se a Pedagogia Tecnicista nos EUA, 1950, chegando ao Brasil, nos anos 1960-1970. Nesse modelo pedagógico, o aluno e o professor ocupam posições secundárias. É destacado como fundamental o sistema técnico de organização da aula e do curso. Para alcançar esse objetivo, são utilizados de maneira abundante os recursos tecnológicos e audiovisuais. O Behaviorismo de Skinner torna-se a base psicológica dessa proposta, tendo os objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação do ensino abordados de forma mecânica e racional. Aprender a fazer era o enfoque dessa proposta, que tinha como finalidade preparar os indivíduos para o mercado de trabalho.

Com a LDB nº. 5.692/71, é incluída a Educação Artística no currículo escolar do ensino fundamental e médio, porém não era vista como disciplina. Os professores de Desenho

(principalmente Desenho Geométrico), música, trabalhos manuais, canto coral e artes aplicadas passaram a trabalhar com essas práticas, segundo Iavelberg (2003), como "atividades artísticas", contudo precisavam apresentar objetivos, conteúdos, métodos e avaliações, o que fez esses educadores se apoiarem em livros didáticos, muitas vezes de má qualidade.

Ferraz e Fusari (1999) esclarecem que, ao lado das tendências pedagógicas tradicional, escolanovista e tecnicista, surge no Brasil, nos anos 60, o trabalho desenvolvido por Paulo Freire, que obteve uma grande repercussão política devido à sua metodologia revolucionária de alfabetização de adultos.

Voltado para o diálogo educador-educando e visando à consciência crítica, influencia principalmente movimentos populares e a educação não-formal. Retomado a partir de 1971, e considerado nos dias de hoje como uma 'Pedagogia Libertadora', em uma consciência crítica da sociedade (FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 33).

Inicia-se também, nesse período, a pedagogia libertária, na qual se ressalta a importância dada a experiências não diretivas e a autonomia vivenciadas por grupos de alunos e professores. Segundo Ferraz e Fusari (1999, p. 41), nessa tendência, acreditava-se na independência teórica e metodológica, livre de amarras sociais.

Nos anos 80, muitos educadores passaram a discutir e a se preocupar com o rumo da educação escolar, principalmente da escola pública, originando, dessa maneira, novas teorias que buscassem superar o pensamento liberal e alcançar um projeto educacional progressista que contemplasse uma escola pública de qualidade e democrática. Contribui para esse pensamento a pedagogia histórico-crítica, a qual busca, segundo Ferraz e Fusari (1999), propiciar a todos os estudantes o acesso ao



contato com os conhecimentos culturais básicos e necessários para uma prática social viva e transformadora.

Barbosa (2005) nos relata que a década de 80 se identifica com a crítica da educação imposta pela ditadura militar nos anos anteriores e a politização dos arte-educadores, especificamente na Semana de Arte e Ensino ocorrida na Universidade de São Paulo. Em 1982 e 1987, acontecem os movimentos de organização dos professores de Arte, Arte-Educadores de São Paulo (AESP) e Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), respectivamente, passando assim a ser discutido em congressos o ensino da Arte nos cursos da pré-escola à universidade.

Em 1996, com a LDB nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996), a Arte passa a ser componente obrigatório do currículo, definida nos Parâmetros Curriculares Nacional de Arte, em quatro linguagens: artes visuais, dança, música e teatro.

Muitos educadores também começam a trabalhar, durante suas aulas de Arte, a partir de três eixos de aprendizagem, como aponta Lavelberg (2003). São eles: o fazer artístico do aluno, a apreciação do aluno (dos próprios trabalhos, dos colegas e de artistas) e a reflexão sobre a arte como objeto sociocultural e histórico. Essa prática foi denominada de Processo Triangular e foi divulgada no Brasil por Ana Mac Barbosa nos anos de 1980. Hoje é apontada como uma tendência que predomina no ensino de Arte.

De acordo com Wilson (apud BARBOSA, 2005), a arte-educação é formada e modelada pelo mundo da arte, refletindo, assim, suas crenças e valores. Dessa maneira, o autor afirma que, no século XX, a arte-educação se bascou nas crenças modernistas, caracterizada pelo desejo da novidade e da inovação encontradas nos artefatos tribais e na arte infantil.

Na contemporaneidade, segundo Javelberg (2003), tais abordagens são substituídas por pesquisas interculturais e outras que consideravam o diálogo de desenhos infantis observando as semelhanças estruturais e diferenças simbólicas entre os desenhos de crianças de diversas regiões e países.

Um dos elementos que contribuíram para essa mudança de pensamento foi o movimento artístico da Pop Art, ao inscrever em suas obras imagens populares encontradas no cotidiano.

Os artistas pop não tiravam as imagens de fontes inconscientes, não estavam exprimindo sentimentos, a estrutura formal e a abstração não eram fins nelas próprias, a expressão da pintura foi repudiada, eles não evitaram o convencional, mas se dirigiram para as imagens mais comuns e banais encontradas na cultura popular. Em outras palavras, as ideologias do modernismo foram rejeitadas. A arte estava dando sinais de que já tinha entrado na era pós-moderna (BARBOSA, 2005, p. 90-91).

Segundo Cola (2003), nesse momento, os artistas começaram a perceber a importância da mídia para o indivíduo e sua influência na produção artística. Essas transformações vão repercutir também na educação. Como nos diz o autor, o período moderno associado à livre expressão dá lugar ao pós-modernismo.

O ensino da arte na contemporaneidade, de acordo com Wilson (apud RICHTER, 2003), enfatiza a herança cultural e a interpretação da obra de arte por meio dos processos de criação artística, da crítica de arte e de sua compreensão social, cultural, histórica e individual. Ana Mac (1998) se refere a esse entendimento de contextualização.

O ensino de arte pós-moderna, como nos aponta Richter (2003), conecta-se com a vida e desfaz as fronteiras entre arte e contexto cultural a qual pertence. No entanto, a autora adverte

que ambos os enfoques: moderno e a visão pluralista do pós-moderno, são essenciais para o ensino da Arte. Cola (2003) afirma que há necessidade de uma simbiose entre as duas abordagens.

A educação contemporânea em arte sente necessidade de estimular uma visão crítica da realidade que nos cerca, analisando e buscando na história da arte seu referencial artístico, pois esse processo já não é mais visto como uma forma de contaminação da expressividade da criança, mas como algo natural e inevitável.

O grande desafio, como afirma Richter (2003), é de um ensino da arte que veja nas diferenças culturais recursos que permitam o desenvolvimento do indivíduo e que aproxime a arte da vida.

O desenho na escola contemporânea, como ressalta Javelberg (2006), passa a ser observado como atividade da vida cotidiana ou escolar, levando em consideração os condicionantes da influência cultural, sem uma imposição da estética dos adultos, mas em um diálogo construtivo.

Ao desenhar, a criança interage com o meio cultural em que vive, adquire conhecimento de si mesma e estimula cognitivamente a compreensão de seu mundo. Expressa, por meio do desenho, o que vê, observando desenhos de outras culturas e as imagens em sua volta. Contudo, assim como a linguagem oral só se desenvolve por meios de estímulos e interações sociais, “[...] o desenho, gesto da ação física sobre superfícies, que deixa marcas produzindo transformações, só terá continuidade por intermédio do reconhecimento do ‘outro’ e dos padrões de cultura que respondem a esse ato como desenho” (JAVELBERG, 2006, p. 24).

É importante destacar ainda que, apesar de toda influência do meio em que a criança vive em seus desenhos, isso não significa, e não justifica, que seu aprendizado se dê por meio de cópias estereotipadas, ou seguindo passos estipulados pelo educador,

[...] mas de assimilá-los aos próprios esquemas desenhistas, no contato com os códigos da linguagem, gerados nas diferentes culturas e épocas, em sua abertura à singularidade dos desenhistas individuais, que desenvolvem seus percursos de criação pessoal, agora informados pelas culturas (IAVELBERG, 2006, p. 25).

Nos dias atuais, o desenho espontâneo da criança presente na escola nova dá lugar ao desenho cultivado, aquele que é influenciado pela cultura da qual faz parte, transcendendo, assim, a explicação do desenho por fases, ideia defendida por muitos autores desse período, que tinham a concepção de que o desenvolvimento do grafismo infantil se dava de forma espontânea, independente da aprendizagem sociocultural.

O desenho cultivado considera o desenvolvimento cognitivo como possibilidade de se aprender e não como determinação. A criança, por meio de constantes estímulos e orientação do educador, desenvolve seu desenho. Aprende a desenhar com suas experiências e influências culturais, levando em consideração o local e a época histórica em que vive. E não mais temos a ideia de desenho como um dom, pois este também se aprende, dependendo das oportunidades e das formas de aprendizagem.

Para isso, Iavelberg (2003, p. 84) enfatiza a importância de que o educador compreenda que

[...] o desenho não é simplesmente uma representação do mundo visível – embora essa crença seja forte a reger as orientações de muitos professores, mesmo na atualidade

[...], o desenho é uma linguagem, com características próprias, com fortes marcas de decisões individuais e das culturas coletivas em sua fatura, evita que se enquadrem os estudantes em visões parciais e deformadas sobre o ato de desenhar e ler desenhos.

Essa linguagem traz consigo a marca da individualidade de seu sujeito e, ao mesmo tempo, toda uma pluralidade de mundo, pois, ao se constituir culturalmente, apresenta a singularidade de seus produtores e ao mesmo tempo toda a diversidade cultural da humanidade, com suas histórias, e concepções de mundo.

Como educadores, podemos refletir sobre nossas práticas diárias a fim de não reproduzirmos discursos discriminatórios e hierarquizados. Para Freire (1996), saber ensinar também exige reconhecer que a educação é ideológica.

Por essa razão é que precisamos ter consciência de nossa postura, estar atentos aos discursos que reproduzimos e, para isso, precisamos ter um olhar crítico sobre o nosso fazer cotidiano. O próprio discurso teórico deve estar alinhado com essa prática.

O professor que vivencia e interage com o cotidiano escolar e que, em suas dúvidas diárias, busca na pesquisa uma melhor prática educativa, é o que mais pode contribuir com a realidade escolar e nela intervir.

É preciso ser um observador atento do mundo em que a criança ou adolescente vive, considerando seus aspectos econômico, psicológico, geográfico e social, pois não existe uma forma universal de se trabalhar Arte na escola. É preciso respeitar as diferentes leituras de mundo e as distintas realidades que cada pessoa traz consigo.

## EDUCATIONAL TRENDS IN THE TEACHING OF ART AND DESIGN OF DIFFERENT DESIGNS

### ABSTRACT

This article points to how the teaching of design is approached in the history of Brazilian education in different educational trends since the colonial period to the present moment, where we highlight studies that emphasize the cultural and social influence in children's drawing. The goal of this initiative is to understand how this expression is designed today, and get through a critical eye, reflecting as educators, our own daily practices in order not to reproduce hierarchical and discriminatory discourses. The teaching of contemporary drawing classes Art considers the world in which the child lives with his economical, psychological, geographical, and social. Thereby respecting the different readings of the world and the different realities that each person brings.

**KEYWORDS:** Education. Drawing. Pedagogical trends.

### REFERÊNCIAS

- 1 BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte-educação no Brasil: conflitos e acertos**. 2. ed. São Paulo: Max Limonad, 1985.
- 2 BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- 3 BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- 4 BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos (Org.). **Arte-Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

- 5 BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394/96**. Institui os Parâmetros Curriculares Nacionais: arte-ensino de quinta as oitavas séries. Brasília: MEC/SEF, 1996.
- 6 BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- 7 COLA, César. **Ensaio sobre o desenho infantil**. 2. ed. Vitória: EDUFES, 2003.
- 8 DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: o desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1989.
- 9 FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- 10 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- 11 FUSARI, Maria F.; FERRAZ, Maria Heloisa. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1999.
- 12 GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003
- 13 IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

- 14 IAVELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2006.
- 15 MARTINS, Itajahy. **Desenho: arte e técnica**. São Paulo: Fundação Nestlé de Cultura. 1992.
- 16 RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética no ensino das artes visuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.